

Στη μνήμη του πατέρα μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία διεξήχθη στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού». Η έρευνα διεξήχθη σε ένα επαρχιακό δημοτικό σχολείο της κεντρικής Ελλάδας. Η ολοκλήρωση του συγκεκριμένου πονήματος κατέστη δυνατή χάρη στη συμβολή ορισμένων ανθρώπων που θεωρώ ηθική υποχρέωση να ευχαριστήσω.

Αρχικά ένα θερμό και ειλικρινές ευχαριστώ στην επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας την κ. Βασιλάκη Ευγενία για τη συνεχή υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθεια στην εκπόνηση της εργασίας μου. Ένα εξίσου θερμό ευχαριστώ στον κ. Ανδρουλάκη Γεώργιο και την κ. Καλδή Σταυρούλα, οι οποίοι δέχθηκαν με προθυμία να αποτελέσουν τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Σχολικό Σύμβουλο της 4ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης κ. Ντόνα Χρήστο για την άδεια να διεξαχθεί η έρευνα στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο. Ακόμη, ευχαριστώ τον διευθυντή και υποδιευθυντή του σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα, το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσα, καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τη συμπαράστασή τους. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη διδάσκουσα της Τάξης Υποδοχής, κ. Αδαμοπούλου Γεωργία, για τη σημαντική βοήθεια και τη διαρκή συνεργασία σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ τα παιδιά που με ενθουσιασμό και θέληση έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η παρουσία και η συμμετοχή τους διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο στην έρευνα και με εφοδίασαν με περισσότερες σκέψεις αναφορικά με το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο του δασκάλου.

Περιεχόμενα

Πίνακας Περιεχομένων Πινάκων.....	5
Περίληψη	6
Abstract.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1.1 Εισαγωγικό σημείωμα	9
1.2 Ο σκοπός της μελέτης.....	10
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	11
1.4 Η σημασία της μελέτης.....	12
1.5 Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί των βασικών εννοιών.....	13
1.6 Επισκόπηση κεφαλαίων	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	19
2.1 Η Θεωρία που βασίζεται στην Εργασία	19
2.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «εργασία»	21
2.1.2 Χαρακτηριστικά της «εργασίας».....	25
2.1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών.....	27
2.1.4 Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία με βάση την Εργασία	29
2.2 Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία.....	31
2.3 Η διδασκαλία της γραμματικής: σύντομη ιστορική αναδρομή.....	34
2.3.1 Η Εστίαση στον Τύπο	37
2.3.2 Η ακρίβεια, η ευχέρεια και η πολυπλοκότητα της γλωσσικής παραγωγής.....	43
2.4 Το πλαίσιο εργασίας του Ellis για τη Διδασκαλία με βάση την Εργασία	45
2.5 Η συμφωνία στην ονοματική φράση: προσδιορισμός του γραμματικού φαινομένου.....	49
2.5.1 Αντικειμενικές δυσκολίες της εκμάθησης του φαινομένου	50
2.6 Προηγούμενες έρευνες.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	61
3.1 Το ερευνητικό πλαίσιο.....	61
3.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα	62
3.3 Η ερευνητική μέθοδος	63

3.4 Τα ερευνητικά εργαλεία.....	64
3.4.1 Παρατήρηση	64
3.4.2 Απομαγνητοφωνήσεις διδασκαλιών	65
3.4.3 Γραπτές παραγωγές λόγου	66
3.4.4 Μη δομημένη συνέντευξη.....	66
3.4.5 Δοκιμασίες ελέγχου (pre-test και post-test)	67
3.5 Οι συμμετέχοντες	67
3.6 Σχεδιασμός διδακτικού υλικού.....	69
3.6.1 Περιγραφή των δοκιμασιών ελέγχου	73
3.7 Οι ερευνητικές διαδικασίες	75
3.8 Ζητήματα δεοντολογίας.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	82
4.1 Εισαγωγικό σημείωμα	82
4.2 Ανάλυση δεδομένων διδασκαλιών	83
4.3 Ανάλυση δεδομένων ατομικής επίδοσης.....	149
4.4 Ανάλυση δεδομένων των δοκιμασιών ελέγχου.....	161
4.4.1 Ανάλυση δεδομένων του pre-test	161
4.4.2 Ανάλυση δεδομένων του post-test.....	165
4.4.3 Συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων pre-test και post-test	168
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	170
5.1 Συζήτηση.....	170
5.2 Συμπεράσματα.....	177
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	178
5.4 Προοπτικές για μελλοντική έρευνα.....	178
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	187

Πίνακας Περιεχομένων Πινάκων

Πίνακας 1:

Πίνακας συμμετεχόντων.....69

Πίνακας 2

1^ο Θέμα εργασίας: «Μέσα Μαζικής Μεταφοράς».....70

Πίνακας 3

2^ο Θέμα εργασίας: «Εκδρομή στην Εξοχή».....72

Πίνακας 4

3^ο Θέμα εργασίας: «Ταξίδι στην Αθήνα».....72

Πίνακας 5

Το χρονοδιάγραμμα της διεξαγωγής της έρευνας.....78

Πίνακας 6

Η εξελικτική υλοποίηση των θεμάτων εργασίας στα πέντε διδακτικά επεισόδια.....79

Πίνακας 7

Η επίδοση του Πέτρου στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας.....151

Πίνακας 8

Η επίδοση του Άλεξ στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας.....155

Πίνακας 9

Η επίδοση της Μαλβίνα στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας.....158

Πίνακας 10

Η επίδοση της Ανέτας στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας.....160

Πίνακας 11

Η επίδοση κάθε μαθητή σε κάθε δραστηριότητα του pre-test σε κλίμακα αξιολόγησης με άριστα το 50.....165

Πίνακας 12

Η επίδοση κάθε μαθητή σε κάθε δραστηριότητα του post-test σε κλίμακα αξιολόγησης με άριστα το 50.....168

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η αποτελεσματικότητα της Εργασιοκεντρικής Προσέγγισης (Task-based Approach) για τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση σε μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρακολουθούν το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής. Η υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης πραγματοποιείται μέσα από τη μεθοδολογική τεχνική της Εστίασης στον Τύπο (Focus-on-Form) βάσει της οποίας αναπτύχθηκε το διδακτικό υλικό της παρέμβασης. Μελετάται κατά πόσο οι μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ανέπτυξαν την ακρίβεια (accuracy) και την ευχέρεια (fluency) των γλωσσικών τους παραγωγών. Για το σκοπό αυτό ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της παρατήρησης και της ηχογράφησης των διδασκαλιών, των γραπτών γλωσσικών παραγωγών, των δοκιμασιών ελέγχου και της συνέντευξης. Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει την Εστίαση στον Τύπο ως μία αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση στην ενθάρρυνση των μαθητών να παρακολουθήσουν το γλωσσικό τύπο χωρίς να παραμελείται το επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και ενεπλάκησαν ενεργά προκειμένου να διαπραγματευτούν το νόημα των εργασιών, αλλά και τον τύπο. Μολονότι καλλιέργησαν σε σημαντικό βαθμό τον προφορικό τους λόγο και λειτούργησαν ως χρήστες της γλώσσας, εντούτοις η ευχέρειά τους δεν εξελίχθηκε σε σημαντικό βαθμό. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών ελέγχου αποτυπώνει μία πρόοδο στην κατανόηση του γραμματικού φαινομένου και την απόδοση της ονοματικής συμφωνίας μέσα σε παραδείγματα δομικών ασκήσεων και προφορικών εργασιών.

Λέξεις κλειδιά: Εργασιοκεντρική προσέγγιση, Εστίαση στον Τύπο, συμφωνία στην ονοματική φράση, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, κινητοποίηση

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of Task-Based Language Teaching in the acquisition of the grammatical phenomenon of nominal agreement by Greek as a Second Language elementary school learners through Focus-on-Form instruction. The main research question of the study was whether students of Greek as a second language could develop accuracy and fluency in their linguistic productions. Research data were gathered through class recordings, class observation, students' written productions and a pretest and post-test on nominal agreement. Data analysis highlights Focus-on-Form as an effective teaching approach to encourage students to attend to the linguistic form without neglecting the communicative context. Students were motivated and actively engaged in order to negotiate both meaning and form and managed to function as users of the language. However, gains in fluency were not as significant. The comparison of the tests results reflected an advancement in grammar understanding and the performance of the nominal agreement especially in structural exercises and oral tasks.

Keywords: Task-Based Approach, Focus-on-Form, nominal agreement, second language (L2) instruction, motivation

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγικό σημείωμα

Η εκπαίδευση συνιστά έναν θεσμό που διαμορφώνει και εξελίσσει τις κοινωνικές δομές και ταυτόχρονα διαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσα στα δικά τους πλαίσια. Είναι αδιαμφισβήτητα άρρηκτα συνδεδεμένος με την πρόοδο και την ευημερία μιας κοινωνίας και οφείλει να αναπροσαρμόζεται στις απαιτήσεις και τις ανάγκες κάθε εποχής. Η σύγχρονη πολυπολιτισμική εικόνα της σχολικής τάξης αποτελεί μία μικρογραφία της σημερινής κοινωνίας. Οι μαθητές πέραν του ότι αποτελούν μοναδικές προσωπικότητες με ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, διαφοροποιούνται συχνά ως προς το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ο ανομοιογενής χαρακτήρας των σημερινών σχολικών τάξεων τείνει να γίνεται πιο έντονος και διαμορφώνει νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή οδηγεί σε αμφισβήτηση και επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων που αξιοποιούνται στην τάξη και σε δράσεις για βελτίωση του παρεχόμενου επιπέδου εκπαίδευσης.

Την ευθύνη επωμίζεται σε σημαντικό βαθμό ο/η¹ εκπαιδευτικός που καλείται να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών του, όπως αυτές κυμαίνονται σε γνωστικό, μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές ενδεχομένως να μην επαρκούν και να χρειάζονται αναπροσαρμογή, ενίσχυση ή και αντικατάσταση από πιο επικαιροποιημένες και κατάλληλες πρακτικές. Οι πρακτικές, ωστόσο, όπως φανερώνει και ο ίδιος όρος δοκιμάζονται και αξιολογούνται στην πράξη και δεν περιορίζονται σε θεωρητικές διακηρύξεις και υποσχέσεις για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι γεγονός πως οι πιο παραδοσιακές μέθοδοι απευθύνονταν στον -κατ' ουσία ανύπαρκτο- μέσο μαθητή, με αποτέλεσμα οι ανάγκες μιας μεγάλης μερίδας μαθητών να μένουν ανικανοποίητες και η προσωπική τους πρόοδος να δυσχεραίνεται.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να ανταποκριθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών, δημιουργούνται στα Δημοτικά σχολεία τμήματα μαθητών που λειτουργούν ενισχυτικά παράλληλα με τις κανονικές τάξεις. Οι Τάξεις Υποδοχής της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποτελούν

¹ Στο εξής: ο εκπαιδευτικός. Σε όλη την έκταση της εργασίας επιλέγεται το αρσενικό γένος των ονομάτων για πρακτικούς και μόνο λόγους.

ένα παράδειγμα τέτοιων τμημάτων, οι οποίες λειτουργούν σε σχολεία που φιλοξενούν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συνήθως εδράζονται σε περιοχές με ανάλογο κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ. Στις τάξεις αυτές η προσοχή εστιάζεται στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας, διδάσκονται εξειδικευμένα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο εκπαιδευτικός της τάξης δέχεται την κατάλληλη επιμόρφωση αναφορικά με το σκοπό λειτουργία της.

1.2 Ο σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης έγκειται στην πρακτική εφαρμογή μιας προσέγγισης για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, της Εργασιοκεντρικής Διδασκαλίας ή της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της στην εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση. Η υλοποίηση της προσέγγισης συνεπάγεται εφαρμογή ορισμένων μεθοδολογικών τεχνικών που υπαγορεύονται από τις θεωρητικές αρχές της. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιείται σε μία ομάδα παιδιών μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής που παρακολουθούν την Τάξη Υποδοχής παράλληλα με τις κανονικές τάξεις στις οποίες φοιτούν. Η διδασκαλία θέτει στο επίκεντρο το μαθητή, αφουγκράζεται τις ανάγκες του και συμπεριλαμβάνει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Σε επίπεδο γλωσσικής εκμάθησης, οι σύγχρονες προσεγγίσεις δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο επικοινωνιακό πλαίσιο και οποιαδήποτε επεξεργασία ενός γλωσσικού στοιχείου προωθείται εντός αυτού του πλαισίου.

Ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια μου δόθηκε η ευκαιρία να συμμετάσχω στο πρόγραμμα «Ελληνικά για Μετανάστες Γονείς (ΕΛΜΕΓΟ)» το οποίο αποτελούσε ένα πρόγραμμα εκμάθησης Ελληνικών σε μετανάστες γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος ήρθα σε επαφή με την Διδασκαλία που βασίζεται στην Εργασία και θέλησα να διευρύνω περαιτέρω τη θεωρητική μου κατάρτιση για τη γλωσσική διδασκαλία. Η ενδεδειγμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας με εφοδίασε με πλούσιο πληροφοριακό υλικό, το οποίο αξιοποίησα για να εισαχθώ στη γενικότερη λογική της διδακτικής προσέγγισης και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί εντός της τάξης. Παράλληλα,

αντιλαμβανόμενη την κατάσταση που σκιαγραφήθηκε προηγουμένως επιχειρήσα το σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στις αρχές της Εργασιοκεντρικής Διδασκαλίας και προωθεί τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Επιπροσθέτως, μέσα από την επισκόπηση των πηγών για τη διδασκαλία της γραμματικής διαπιστώθηκε η έντονη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί για τη συγκεκριμένη πλευρά της γλώσσας σε βάθος χρόνου και ειδικότερα η ιδιαίτερη δυσκολία στην εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση. Η επαφή με το μαθητικό κοινό και η ανίχνευση των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων στην έρευνα συνετέλεσε στην οργάνωση και δόμηση του διδακτικού υλικού που θα εφαρμοζόταν στην πράξη.

Η έρευνα αυτή στοχεύει στη διερεύνηση του κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε η Διδασκαλία με βάση την Εργασία βοήθησε τους μαθητές στην εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου. Παράλληλα με τους γνωστικούς στόχους επιδιώκεται η εκτίμηση του κατά πόσο καλλιεργήθηκαν στόχοι που αφορούν τον κοινωνικό, ψυχολογικό και συναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης των μαθητών. Δεδομένου του καινοτόμου χαρακτήρα της διδακτικής προσέγγισης εξετάζεται και ο ρόλος που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και η παρουσία του εντός της τάξης. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο αναδεικνύεται η ανάγκη ανάδειξης μιας διδακτικής προσέγγισης, οι πτυχές της οποίας να μπορούν να ενταχθούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές πραγματοποιώντας τις απαραίτητες αναμορφώσεις και βελτιώνοντας το έργο του εκπαιδευτικού και τη μαθησιακή ποιότητα.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- Είναι αποτελεσματική η Διδασκαλία που βασίζεται στην Εργασία εφαρμοσμένη μέσω της Εστίασης στον Τύπο για την εκμάθηση του γλωσσικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση από μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;

- Εκπληρώνονται οι στόχοι της ακρίβειας και της ευχέρειας στις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών στον ίδιο βαθμό;
- Κινητοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες στο να συμμετάσχουν ενεργά, έδειξαν ενδιαφέρον και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους;
- Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών εντός των ομάδων;

1.4 Η σημασία της μελέτης

Η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης είναι ένα σημαντικό ζήτημα που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να προωθήσει την εκμάθηση της ελληνικής σε μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Σε χώρες με έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, όπως οι Η.Π.Α., η Αγγλία, η Ινδία, η Αυστραλία, πραγματοποιούνται διαρκείς έρευνες για διδακτικές προσεγγίσεις που απευθύνονται στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σε μη φυσικούς ομιλητές της. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες της Samuda (2001) και του Mackey (1999) που αφορούν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης σε ενήλικες μαθητές στις Η.Π.Α. και την Αυστραλία αντίστοιχα (Samuda & Bygate, 2008, σ.134). Οι Asadollahfam, Kuhl, Salimi & Mirzaei (2012) και η Pinter (2005) διεξήγαγαν μελέτες σε μικρότερης ηλικίας μαθητές, οι οποίοι διδάσκονταν την αγγλική ως ξένη γλώσσα στις χώρες του Ιράν και της Ουγγαρίας αντίστοιχα. Ορισμένες έρευνες εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μία γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη (Carless, 2003). Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες αλλά σε πιο περιορισμένη έκταση. Ενδεικτικά αναφέρονται έρευνες (Κακαρικός & Κοντοκόστα 2014· Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2010· Αμπάτη 2009) που μελετούν την αποτελεσματικότητα διδακτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι οποίες εκτείνονται σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έρευνες, όπως της Λουμπουρδή (2005), μελετούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ξένης και υπάρχουν παραδείγματα ερευνών που εμπίπτουν στα κίνητρα μάθησης γύρω από τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας (Οικονόμου, 2010). Γενικότερα, η μελέτη της διδασκαλίας της

δεύτερης γλώσσας έχει ανάγκη από πρακτικές εφαρμογές που υλοποιούνται στο χώρο της σχολικής τάξης.

1.5 Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί των βασικών εννοιών

1) Εργασιοκεντρική θεωρία ή Διδασκαλία με βάση την Εργασία

Οι εργασίες (tasks) αποτελούν τη βασική μονάδα της Διδασκαλίας με βάση Εργασίες ή αλλιώς της Εργασιοκεντρικής Διδασκαλίας (Task-Based Teaching and Learning), η οποία προσανατολίζεται στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από τις εργασίες και όχι από τις γλωσσικές δομές. Συνιστά μία προσέγγιση, και όχι μέθοδο, η οποία εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 και έκτοτε αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης των ειδικών της εκπαίδευσης που συντάσσουν προγράμματα σπουδών και των ερευνητών (Izadpanah, 2010 σ. 48). Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού και συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογικής τεχνικής της Εστίασης στον Τύπο που αξιοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία. Στα επόμενα κεφάλαια ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στις βασικότερες θεωρητικές αρχές της, σε τρόπους υλοποίησής της και στην παρουσία της στην εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας και της διδασκαλίας της γραμματικής.

2) Εργασία (task)

Ο κεντρικός όρος της παρούσας εργασίας είναι ο όρος 'task'. Ελάχιστες είναι οι προσπάθειες απόδοσης του όρου στα Ελληνικά. Συνήθως, χρησιμοποιείται ο αγγλόφωνος όρος task. Η βιβλιογραφική επισκόπηση διαφοροποιεί το task από τη δραστηριότητα και οι σχετικές διατυπώσεις οδηγούν στην απόδοσή του ως «εργασία» ή «έργο». Ο όρος «έργο» είναι ευρύς και περικλείει τις φάσεις που υλοποιούνται στη διάρκεια μιας διδασκαλίας, όπου εφαρμόζεται η εργασιοκεντρική προσέγγιση. Μάλιστα η κύρια φάση συγκροτείται από το κεντρικό έργο. Ο όρος «εργασία» είναι εξίσου εύστοχος, καθώς όλες οι φάσεις της διδασκαλίας αποτελούνται από επιμέρους εργασίες μικρής ή μεγαλύτερης έκτασης, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως έργα. Ακόμη, ένας ενδεχόμενος χαρακτηρισμός της προσέγγισης ως «εργοκεντρικής», ίσως να παρέπεμπε περισσότερο στις θετικές επιστήμες.

Επιπρόσθετοι προτεινόμενοι όροι εντοπίζονται στο πρόγραμμα «Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας», όπου χρησιμοποιείται ο όρος «Δραστηριοκεντρική προσέγγιση». Στη βιβλιογραφία οι εργασίες αποδίδονται και ως «διεκπεραιωτικές δραστηριότητες» και η διδακτική προσέγγιση ως «Διδασκαλία της Γλώσσας με βάση τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες» (Μπέλλα, 2007). Τέλος, σε μία εργασία για την επίδραση της προαναφερθείσας διδακτικής προσέγγισης στην παρώθηση της μάθησης (Οικονόμου, 2010) χρησιμοποιείται ο όρος «θέματα εργασίας» και ακολούθως η προσέγγιση «Διδασκαλία με θέματα εργασίας».

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανωτέρω διατυπώσεις και τις υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές, στην παρούσα μελέτη επιλέγεται κυρίως ο όρος «εργασία». Σε μερικά σημεία η ερευνήτρια δανείζεται τον όρο «θέματα εργασίας» και αντίστοιχα την προσέγγιση στην οποία αναφέρεται ως «Διδασκαλία με θέματα εργασίας», κρίνοντας πως παρέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο που περικλείει τις φάσεις εκτέλεσης, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τον ολιστικό χαρακτήρα του task. Κάθε θέμα εργασίας δομείται σε τρεις φάσεις με κυρίαρχη τη φάση της κεντρικής εργασίας. Η αποσαφήνιση του όρου επιχειρείται σε επόμενα κεφάλαια με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του, την αποτύπωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και την περιγραφή του ρόλου του στη διδασκαλία.

3) Εστίαση στον Τύπο

Η Εστίαση στον Τύπο (Focus on Form) αποτελεί μία από τις μεθοδολογικές τεχνικές της εργασιοκεντρικής διδασκαλίας. Μερικοί ερευνητές την αντιλαμβάνονται ως ένα από τους πιθανούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας. Στην παρούσα μελέτη συνιστά τη μεθοδολογική τεχνική που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση και προσδιορίζει τη στιγμιαία εστίαση στον γραμματικό τύπο στα πλαίσια μιας διδασκαλίας όπου η επικοινωνία και η εστίαση στο νόημα διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο. Μελετητές και ερευνητές έχουν προτείνει πολλές επιλογές μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η Εστίαση στον Τύπο, πιο άμεσες και πιο έμμεσες.

4) Δεύτερη Γλώσσα

Δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του άσχετα από: α) το είδος του περιβάλλοντος εκμάθησης και β) τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που κατέχει (R. Ellis, 1994, όπ. ανάφ. στο Μπέλλα, 2007, σ. 23).

5) Ευχέρεια

Όπως παρατίθεται ο όρος στον Ellis (2003, σ. 342), ευχέρεια (fluency) είναι «ο βαθμός στον οποίο η γλωσσική παραγωγή κατά τη διεκπεραίωση μιας εργασίας εκδηλώνει παύσεις, δισταγμούς ή αναδιατυπώσεις». Συμπληρωματικά, ορίζεται ως ο έλεγχος που ασκεί ο μαθητής στις γνώσεις του, όπως αντανακλάται στην ταχύτητα και την ευκολία με τις οποίες αξιοποιεί σχετικές πληροφορίες στη δεύτερη γλώσσα για να επικοινωνήσει μηνύματα σε πραγματικό χρόνο (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998, όπ. αναφ. στο Housen & Kuiken 2009, σ. 3). Η ευχέρεια έχει χαρακτηριστεί ως η ικανότητα της γρήγορης και εύκολης γλωσσικής επεξεργασίας. Η ευχέρεια αναπτύσσεται, καθώς ο μαθητής μαθαίνει να αυτοματοποιεί τη γνώση (Thornbury, 1999, σ. 93).

6) Ακρίβεια

Ο Ellis (2003, σ. 339) προσδιορίζει την ακρίβεια (accuracy) ως τον «βαθμό στον οποίο η γλωσσική παραγωγή κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης μιας εργασίας συμμορφώνεται στους γλωσσικούς κανόνες που στοχεύει η διδασκαλία». Η ακρίβεια αναφέρεται στην προσοχή που πρέπει να αφιερώσουν οι μαθητές στον τύπο και στο να τον αποδώσουν σωστά (Thornbury, 1999, σ. 92).

7) Κίνητρα

Το βασικό ερώτημα που καλείται να απαντήσει η έρευνα γύρω από τα κίνητρα αναφέρεται στην αιτία του πώς σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι στην πράξη. Αυτό που την ενδιαφέρει είναι προς τα πού οδηγείται και εκτείνεται η ανθρώπινη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα μελετά την επιλογή μιας ενέργειας, την επιμονή σε αυτή και την προσπάθεια που εξαντλείται σε αυτή. Ευρύτερα, τα κίνητρα θεωρείται ότι υπάρχουν πίσω από την αιτία που οι άνθρωποι αποφασίζουν να πράξουν κάτι, για τη διάρκεια που δείχνουν προθυμία να διατηρήσουν τη

δραστηριότητα και για το πόσο σταθερά πρόκειται να την ακολουθήσουν (Dörnyei, & Skehan, 2003, σ. 614)

Η μελέτη των κινήτρων στην εκπαίδευση αναλύεται σε κίνητρα που πηγάζουν από τους μαθητές που μαθαίνουν μία γλώσσα ως δεύτερη, από τους μαθητές ως ατομικές προσωπικότητες, από το στενό κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης, από την επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός, από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών και από μία πληθώρα παραγόντων που καθιστά την έννοια της κινητοποίησης πολύπλευρη, πολυπρόσωπη και αρκετά δύσκολη στον προσδιορισμό της και τη μελέτη της (Dörnyei, & Skehan, 2003, σ. 616-617).

8) Αλληλεπίδραση

Η έννοια της αλληλεπίδρασης (interaction) μέσα στην τάξη προσδιορίζεται ως η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διδασκαλία (Χατζηδάκη, χ.χ.). Μέσω της επικοινωνίας προωθείται η πρωταρχικής σημασίας διαπραγμάτευση του νόηματος, όπως και η διαπραγμάτευση του τύπου για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της εργασιοκεντρικής διδασκαλίας, οι μαθητές συν-οικοδομούν το νόημα καθώς εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση (Skehan, 2003, σ. 5).

1.6 Επισκόπηση κεφαλαίων

Στο ακόλουθο κεφάλαιο μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης (Θεωρία με βάση την Εργασία) και οι συνέπειες που έχει για την οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο κεντρικός όρος της προσέγγισης, η εργασία ('task'), προσδιορίζεται εννοιολογικά και μέσα από τη σκιαγράφηση των βασικότερων χαρακτηριστικών του. Εν συνεχεία, αναλύεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζεται η Θεωρία με βάση την Εργασία, όπως διαμορφώνεται από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Με μία σύντομη ιστορική αναδρομή στο ζήτημα της διδασκαλίας της γραμματικής η εργασία καταλήγει στην πρόσφατη σχετικά εργασιοκεντρική προσέγγιση και σε μία ενδεδειγμένη μεθοδολογική της τεχνική, την Εστίαση στον Τύπο. Η αναφορά στους

τρεις στόχους της γλωσσικής επιτέλεσης (ακρίβεια, ευχέρεια, πολυπλοκότητα) αναδεικνύει τους τομείς στους οποίους αποβλέπει η διδασκαλία της γραμματικής.

Επιπροσθέτως, το θεωρητικό μέρος της εργασίας καλύπτει το πλαίσιο εργασίας της εργασιοκεντρικής προσέγγισης στο οποίο βασίστηκε η ανάπτυξη και η οργάνωση του διδακτικού υλικού που αξιοποιήθηκε στην έρευνα. Ιδιαίτερα γίνεται λόγος για το υπό μελέτη γραμματικό φαινόμενο και τις αντικειμενικές δυσκολίες που παρουσιάζει η εκμάθησή του από μαθητές της δεύτερης γλώσσας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας ολοκληρώνεται με την παράθεση των κυριότερων ερευνητικών πορισμάτων τα οποία συσχετίζονται άμεσα με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται οι βασικές πληροφορίες που αφορούν τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζονται το ερευνητικό πλαίσιο, η ερευνητική μέθοδος, τα εργαλεία της έρευνας, καθώς και οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σε αυτή. Στη συνέχεια, περιγράφεται το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση και οι δοκιμασίες ελέγχου που συνέβαλαν στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του. Ο σχεδιασμός του διδακτικού υλικού κατά την εφαρμογή του στην πράξη παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται μαζί με όλες τις ενέργειες που έλαβαν χώρα κατά την πραγματοποίηση της μελέτης. Κλείνοντας αναπτύσσονται οι κανόνες ηθικής δεοντολογίας με τους οποίους κάθε ερευνητής αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες και τον τρόπο με τον οποίο διενεργεί τη μελέτη του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα μέσα από την παράθεση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων, όπως συλλέχθηκαν από τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία. Η ανάλυση δεδομένων αρχικά εστιάζει στην ομάδα των συμμετεχόντων και εν συνεχεία προσεγγίζει την επίδοση κάθε μαθητή σε ατομικό επίπεδο. Η αξιολόγηση των δοκιμασιών ελέγχου πραγματοποιείται σε επόμενο υποκεφάλαιο και συμπληρώνει την ερευνητική ανάλυση.

Η διεξοδική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων οδηγεί σε συζήτηση και στην παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας μέσα από τα οποία επιχειρείται η απάντηση στα ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, γίνονται σαφείς οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης. Τέλος, αναφέρονται οι προοπτικές για μελλοντική έρευνα,

όπως προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας και τα πορίσματα στα οποία κατέληξε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Η Θεωρία που βασίζεται στην Εργασία

Η Θεωρία με βάση την Εργασία (Task-Based Theory) αποτελεί εξέλιξη της Επικοινωνιακής Θεωρίας για τη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970. Πρόκειται για μία προσέγγιση κυρίαρχη στην ανάπτυξη προσανατολισμένων στις διαδικασίες προγραμμάτων σπουδών στον τομέα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και στο σχεδιασμό επικοινωνιακών εργασιών που προωθούν την πραγματική χρήση της γλώσσας από τους μαθητές (Izadpanah, 2010). Η βασική ιδέα της συγκεκριμένης προσέγγισης για τη γλωσσική εκπαίδευση υποδεικνύει πως οι μαθητές μαθαίνουν μία γλώσσα κάνοντας εργασίες. Στο σημείο αυτό αναδύονται οι θεωρητικές καταβολές και επιδράσεις της Θεωρίας, όπως εντοπίζονται στον Dewey (1913, όπ. αναφ. στο Samuda & Bygate, 2008, σ.25), ο οποίος ήταν υπέρμαχος της «Μάθησης μέσα από την Πράξη» ('Learning by Doing').

Αργότερα, στο ίδιο ύφος ο Prabhu (1987) υπογράμμισε πως η συγκεκριμένη προσέγγιση πρέπει να ιδωθεί από την οπτική ότι η αποτελεσματική μάθηση συντελείται όταν οι μαθητές εμπλέκονται εξ ολοκλήρου σε μία εργασία της γλώσσας, παρά όταν μαθαίνουν μόνο για τη γλώσσα. Οι εργασίες συνιστούν κεντρικό άξονα της προσέγγισης, καθώς κατευθύνουν τη δραστηριότητα της τάξης, προσδιορίζουν το πρόγραμμα και καθορίζουν τους τρόπους αξιολόγησης (Samuda & Bygate, 2008, σ. 58).

Η σκιαγράφηση θεμελιακών αρχών και πρακτικών της Θεωρίας αποτυπώνει τη γενικότερη φιλοσοφία της για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Αρχικά η επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας στηρίζεται στις ανάγκες της ομάδας μαθητών. Επιπλέον, έμφαση δίνεται στο να μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι να επικοινωνούν μέσω της αλληλεπίδρασης στη γλώσσα-στόχο. Είναι, επίσης, σημαντικό να εισάγονται αυθεντικά κείμενα και να παρέχονται ευκαιρίες για έμφαση όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στη διαδικασία της μάθησης αυτή καθαυτή. Σημαντική ώθηση δίνεται στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες θεωρείται πως συνεισφέρουν σημαντικά στη μάθηση εντός της τάξης. Τέλος, η Θεωρία δεν περιορίζει τη μάθηση της γλώσσας στα πλαίσια της τάξης, αλλά επιχειρεί μία σύνδεση με την πραγματικότητα έξω από την τάξη (Nunan, 2004, σ. 1). Στα

επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται πιο διεξοδικά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της Θεωρίας προκειμένου να προσεγγιστούν σφαιρικά οι αρχές και η μεθοδολογία της.

Στις αρχές της εμφάνισής της, η εργασιοκεντρική προσέγγιση εστίαζε στην ευχέρεια της επικοινωνίας εις βάρος των υπόλοιπων πλευρών της γλωσσικής επιτέλεσης, της ακρίβειας και της ευχέρειας. Η θέση της αυτή πιθανόν να υπαγορεύεται από επιρροές από την Επικοινωνιακή Μέθοδο. Η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς τη δεύτερη γλώσσα θεωρούνταν ότι μπορεί να αναπτυχθεί αυτόματα. Ωστόσο, όπως φάνηκε, τυπικά οι μαθητές δεν μπορούν να επιτύχουν μία υψηλού επιπέδου γλωσσική ικανότητα από μία διδασκαλία εντελώς επικεντρωμένη στο νόημα (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002, σ. 421). Επιπλέον, ερευνητικά πορίσματα σε τάξεις εμβάπτισης² στον Καναδά (Swain, 1988, όπ. ανάφ. στο Edward & Willis, 2005) οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της σημασίας της εστίασης σε γραμματικά στοιχεία για να επιτυγχάνονται τα απαιτούμενα επίπεδα ακρίβειας. Οι περισσότεροι από τους μελετητές της προσέγγισης, οι οποίοι προχώρησαν και στη διατύπωση πλαισίων εργασίας για εφαρμογή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υποστήριζαν μία πιο αδύναμη εκδοχή της η οποία περιλαμβάνει την εστίαση στον τύπο εντός ενός πλαισίου επικοινωνίας (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Carless, 2007). Με αυτό τον τρόπο, διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη των τριών διαστάσεων της γλώσσας.

Η διαφοροποίηση της εργασιοκεντρικής εκμάθησης από τις θεωρίες-προκατόχους της διαπιστώνεται στην κατάργηση της δομής του μαθήματος που ακολουθούσε το σχήμα Παρουσίαση-Πρακτική-Παραγωγή και στην εισαγωγή μεγαλύτερης ευελιξίας και ελαστικότητας στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και εξελίσσεται η διδασκαλία. Το μάθημα διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις (βλ. αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 2.4 της παρούσας εργασίας), όπου το υπό διδασκαλία γλωσσικό φαινόμενο εντάσσεται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές να εμπλακούν στην επεξεργασία του από την αρχή της διδασκαλίας. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και ο ρόλος τους στην εξέλιξη των

² Οι τάξεις εμβάπτισης λειτουργούν σε χώρες, όπως ο Καναδάς, όπου οι μαθητές μίας γλώσσας ως δεύτερης δεν προέρχονται από γλωσσική μειονότητα και η μητρική τους γλώσσα συγκαταλέγεται στις γλώσσες κύρους στην κοινωνία. Τέτοιου είδους προγράμματα δεν εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Στις Τάξεις Υποδοχής ακολουθούνται προγράμματα εμβύθισης, τα οποία δεν υποστηρίζουν τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών (Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Baker, 2001).

μαθησιακών διαδικασιών αναδεικνύουν το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της Διδασκαλίας που βασίζεται στην Εργασία.

Αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι πως η Διδασκαλία μέσω Εργασιών δεν αποτελεί ανεξάρτητη προσέγγιση από την Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας. Ο Nunan (2004, σ. 10) θεωρεί πως η Επικοινωνιακή Μέθοδος δεν συνιστά μία προσέγγιση, αλλά μία οικογένεια προσεγγίσεων. Στο ερώτημα για το αν η Επικοινωνιακή Μέθοδος και η Θεωρία που βασίζεται στην Εργασία είναι συνώνυμοι όροι, ο ίδιος απαντά πως η πρώτη είναι μία ευρεία, φιλοσοφική προσέγγιση των προγραμμάτων γλώσσας που αντλεί θεωρία και έρευνα από τους τομείς της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Η δεύτερη εκφράζει μία πραγμάτωση της φιλοσοφίας σε επίπεδο σχεδιασμού και μεθοδολογίας. Ο Ellis (Ellis, 2003, σ. 30) παρουσιάζει την Εργασιοκεντρική Διδασκαλία ως μία ισχυρή εκδοχή της Επικοινωνιακής Μεθόδου, καθώς οι εργασίες προσφέρουν τη βάση για ένα ολόκληρο πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας.

2.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «εργασία»

Οι «εργασίες» - διεθνώς γνωστές ως 'tasks' – μελετώνται ερευνητικά τα τελευταία τριάντα χρόνια και κατά κύριο λόγο αναφέρονται στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης και όχι της μητρικής γλώσσας. Συγκροτούν τη θεμελιώδη μονάδα της Διδασκαλίας που βασίζεται στην Εργασία. Τα θέματα εργασίας – ο εναλλακτικός όρος με τον οποίο αποδίδονται στην παρούσα εργασία (Οικονόμου, 2010) – συνιστούν κεντρικό στοιχείο στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς διαμορφώνουν συνθήκες που ευνοούν την ενεργοποίηση των διαδικασιών γλωσσικής κατάκτησης και προωθούν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Edwards & Willis, 2005, σ.15).

Η ολοκληρωμένη εξέταση μιας θεωρίας απαιτεί κατά βάση τον καλύτερο και πιο σαφή προσδιορισμό των συστατικών της στοιχείων. Δεδομένων των ποικίλων προοπτικών υπό τις οποίες έχει μελετηθεί η εργασιοκεντρική προσέγγιση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, η διατύπωση ενός και μοναδικού ορισμού για τον όρο «εργασία» συνιστά ένα δύσκολο έως ανέφικτο εγχείρημα. Η βιβλιογραφία βρίθει ορισμών, άλλοτε μακροσκελών και άλλοτε πιο συνοπτικών, οι οποίοι εμφορούνται

των απόψεων και της ιδεολογίας του γράφοντος αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας. Οι αντιπροσωπευτικότεροι ορισμοί παρατίθενται στη συνέχεια με σκοπό τον πληρέστερο εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας. Προηγουμένως, αξίζει να επισημανθεί πως ο συγκεκριμένος όρος ('task') αρχικά διατυπώθηκε από τον Johnson (1979), ο οποίος εξέφρασε την ανάγκη της ιδέας της «εργασίας» που να ενσωματώνει τη διάσταση της γλωσσικής διαδικασίας στο υλικό και να λειτουργεί ως προσανατολισμός της διδασκαλίας της γλώσσας (Samuda & Bygate, 2008, σ. 63).

Αναφορικά με τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς, ο Prabhu (1987, σ. 24), ο εμπνευστής του πρωτοποριακού ερευνητικού σχεδίου «Bangalore Project», ορίζει την εργασία ως

«μία δραστηριότητα που απαιτεί οι μαθητές να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα από τις δοθείσες πληροφορίες διαμέσου κάποιας νοητικής διαδικασίας και η οποία επιτρέπει στους διδάσκοντες να ελέγξουν και να ρυθμίσουν αυτή τη διαδικασία».

Όπως γίνεται αντιληπτό, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο αποτέλεσμα μιας αρκετά μαθητοκεντρικής προσέγγισης.

Ο Skehan (1998, σ. 95, όπ. αναφ. στο Samuda & Bygate, 2008, σ.63) την παρουσιάζει ως

«τη δραστηριότητα κατά την οποία: κυριαρχεί το μήνυμα, υπάρχει κάποιο επικοινωνιακό πρόβλημα προς επίλυση, υπάρχει συσχέτιση με παρεμφερείς δραστηριότητες της πραγματικής ζωής και η αξιολόγηση της εργασίας εξαρτάται από το αποτέλεσμα».

Πέραν του αποτελέσματος, υπογραμμίζεται η σύνδεση με την πραγματική ζωή, κάτι που συνεπάγεται πως οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών έχουν θέση στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Ellis (2003, σ. 16) υποστηρίζει πως

«μία εργασία αποτελεί ένα σχέδιο εργασίας που απαιτεί οι μαθητές να χειρίζονται τη γλώσσα πρακτικά με σκοπό να επιτύχουν ένα αποτέλεσμα που να μπορεί να αξιολογηθεί σύμφωνα με το αν το σωστό ή κατάλληλο προτασιακό περιεχόμενο έχει εκφραστεί. Για αυτό το σκοπό, απαιτεί από αυτούς να δώσουν πρωταρχικά προσοχή στο μήνυμα και να αξιοποιήσουν τους δικούς τους γλωσσικούς πόρους, μολονότι ο σχεδιασμός της

εργασίας ίσως τους προδιαθέσει να επιλέξουν συγκεκριμένους (γλωσσικούς) τύπους. Μία εργασία στοχεύει σε γλωσσική χρήση που να παρουσιάζει ομοιότητα – άμεση ή έμμεση- με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα στην πραγματική ζωή. Όπως και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες, μία εργασία μπορεί να εμπλέξει παραγωγικές ή προσληπτικές, προφορικές ή γραπτές δεξιότητες και επιπλέον ποικίλες γνωστικές διαδικασίες».

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω εκδοχή του Ellis, οι Samuda & Bygate (2008, σ. 69) διατύπωσαν έναν «λειτουργικό» ορισμό:

«Μία εργασία είναι μία ολιστική δραστηριότητα που ωθεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με σκοπό να επιτύχουν κάποιο μη-γλωσσικό αποτέλεσμα, καθώς θα έρχονται αντιμέτωποι με τη γλωσσική πρόκληση, με υπέρτερο σκοπό την προώθηση της γλωσσικής εκμάθησης διαμέσου της διαδικασίας, του παραγόμενου προϊόντος ή και των δύο».

Ο Nunan (2004) επισημαίνει πως

«μία παιδαγωγική εργασία αποτελεί μέρος της δουλειάς στην τάξη η οποία εμπλέκει τους μαθητές στο να κατανοούν, να χειρίζονται, να παράγουν (λόγο) ή να αλληλεπιδρούν στη γλώσσα-στόχο, καθώς η προσοχή τους εστιάζεται στο να ενεργοποιήσουν τις γραμματικές τους γνώσεις με στόχο να εκφράσουν και να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα παρά το να χειριστούν τον (γλωσσικό) τύπο. Η εργασία θα πρέπει να διέπεται από μία αίσθηση πληρότητας, να μπορεί να σταθεί αυτόνομα, όπως μία επικοινωνιακή περίπτωση που διέπεται από μία αρχή, μία μέση και ένα τέλος».

Μέσω αυτού του ορισμού ο Nunan επιδιώκει να τονίσει το γεγονός ότι σημασία και τύπος συνιστούν αλληλοσχετιζόμενους παράγοντες στη γλωσσική εκμάθηση και ότι η γραμματική καθιστά το γλωσσικό χρήστη ικανό να εκφράσει διαφορετικά επικοινωνιακά νοήματα (σ. 4).

Η Willis (1996) αντιλαμβάνεται την εργασία ως την ανάληψη ενός έργου στην τάξη κατά το οποίο η χρήση της γλώσσας κατευθύνεται από έναν επικοινωνιακό στόχο με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός αποτελέσματος (σ. 23).

Ένας πρόσφατος, περιεκτικός και μεστός νοήματος ορισμός παρατίθεται από τον Shehadeh (2005, σ. 18-19), σύμφωνα με τον οποίο μία εργασία για την εκμάθηση

της γλώσσας στην τάξη είναι μία δραστηριότητα προσανατολισμένη σε κάποιο στόχο, επικεντρωμένη σε κάποιο θεματικό περιεχόμενο, με μία πραγματική έκβαση που χρησιμοποιεί κάποιες ή όλες τις γλωσσικές δεξιότητες κατά τη συμπλήρωσή της και μεταφέρει νοήματα με τρόπο που να αντανakλά την πραγματική χρήση της γλώσσας.

Παρατηρώντας τη διατύπωση των ορισμών στο πέρασμα του χρόνου, διαπιστώνουμε πως αρχικά η έμφαση δινόταν στο αποτέλεσμα και στο υπό διαπραγμάτευση μήνυμα. Αυτό που τονίστηκε αργότερα στον 21^ο αιώνα, χωρίς την απουσία των προαναφερθέντων, είναι η ενεργός συμμετοχή και δραστηριοποίηση του μαθητή.

Η παράθεση των ανωτέρω ορισμών από τον αξιόλογο αριθμό των διαθέσιμων στη βιβλιογραφία, αντανakλά την οπτική της ερευνήτριας στην παρούσα μελέτη απέναντι στις εργασίες και τη λογική βάση στην οποία βασίστηκαν η συγκρότηση του διδακτικού υλικού και η οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης. Εν ολίγοις, το ενδιαφέρον της εστιάζεται στις εργασίες παιδαγωγικού χαρακτήρα, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη, και όχι στις εργασίες «της πραγματικότητας» ή «εργασίες στόχους» (Nunan, 2004) που αναφέρονται στη γλωσσική χρήση πέρα από τα πλαίσια της τάξης. Οι εργασίες υπό τον τρόπο που προσδιορίστηκαν προηγουμένως είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή ενός γλωσσολογικού ή μη αποτελέσματος.

Ένα σημαντικό σημείο που θα πρέπει να διευκρινιστεί έγκειται στο γεγονός ότι η Διδασκαλία με βάση την Εργασία στην πιο αδύναμη εκδοχή της χρησιμοποιεί «επικοινωνιακές δραστηριότητες» (Nunan, 2004). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες συνιστούν έναν τύπο δραστηριοτήτων που εμπεριέχει την πρακτική συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων, όπως και οι γλωσσικές ασκήσεις, και ταυτόχρονα προσφέρουν τη μεστή νοήματος επικοινωνία, όπως οι παιδαγωγικές εργασίες (σ. 24). Θα μπορούσαν να τοποθετηθούν ενδιάμεσα των γλωσσικών ασκήσεων και των παιδαγωγικών εργασιών, καθώς συνδυάζουν χαρακτηριστικά και των δύο.

Οι θεωρητικοί προσπάθησαν να προσδιορίσουν την έννοια της εργασίας, αφενός για να την κάνουν πιο σαφή και κατανοητή στους άμεσα ενδιαφερόμενους – ερευνητές, παιδαγωγούς – και να τη διαχωρίσουν από την έννοια της δραστηριότητας (Samuda & Bygate, 2008, σ. 62), αν και κάποιιοι εκ των ορισμών περιέχουν τον όρο «δραστηριότητα». Ο αριθμός των ορισμών της έννοιας «εργασία» είναι ανάλογος των

θεωρητικών που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό. Ένας τελευταίος ορισμός, αν και γενικός, σχολιάζει εμμέσως την πληθώρα των υφιστάμενων ορισμών ανήκει στον Kumaravadivelu: «Εργασία είναι μία εργασία είναι μία εργασία» (‘a task is a task is a task’) (Kumaravadivelu 2006, σ. 59-81 όπ. αναφ. στο Rezaei, 2011 , σ.7).

2.1.2 Χαρακτηριστικά της «εργασίας»

Η εργασία συγκροτείται από τρία συστατικά στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της και είναι: οι στόχοι, τα εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα και οι διαδικασίες (Nunan, 2004, σ. 41-56). Η ανάλυση των τριών συστατικών στοιχείων αποκαλύπτει το ρόλο εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι μετέχουν στη διεκπεραίωση της εργασίας, και το ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η εργασία. Μία πιο εμπειριστατωμένη αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών ακολουθεί στην επόμενη υποενότητα.

Αρχικά, ως στόχοι προσδιορίζονται οι γενικότεροι στόχοι των εργασιών που πραγματοποιούνται κατά τη διδασκαλία, όπως διατυπώνονται και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει και οριοθετεί τους στόχους που επιδιώκει όταν αναθέτει τη διεκπεραίωση μιας εργασίας. Συνήθως, γνωστοποιεί στους μαθητές το στόχο της εργασίας που πρόκειται να υλοποιήσουν. Κάποιες φορές οι στόχοι μπορεί να μην εκφράζονται ρητά, αλλά να συνάγονται από την ίδια την εργασία. Επιπροσθέτως, μία εργασία μπορεί να εξυπηρετεί περισσότερους από έναν στόχους. Οι στόχοι μπορεί να σχετίζονται με ευρύτερα αποτελέσματα, γνωστικά, επικοινωνιακά ή συναισθηματικά και ενδέχεται να προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του δασκάλου ή των μαθητών. Το ότι οι στόχοι εκτείνονται σε διαφορετικούς τομείς συμβάλλει στην προώθηση της σφαιρικότερης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών.

Τα δεδομένα που επεξεργάζονται οι μαθητές σε γραπτή, προφορική ή οπτική μορφή κατά τη διάρκεια μιας εργασίας συνιστούν το εισερχόμενο γλωσσικό υλικό. Τα δεδομένα αυτά προέρχονται από τον εκπαιδευτικό, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή μία άλλη πληροφοριακή πηγή ή ακόμη και από τους μαθητές. Οι πληροφοριακές πηγές είναι ποικίλης φύσεως και διατίθενται σε αφθονία. Μία σημαντική παράμετρος που

πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι εκείνη της αυθεντικότητας του υλικού. Σύμφωνα με τον Nunan, η αυθεντικότητα στα πλαίσια της εργασιοκεντρικής εκμάθησης, αναφέρεται στη «χρήση οπτικών και γραπτών υλικών τα οποία έχουν παραχθεί για επικοινωνιακούς σκοπούς και όχι για τη διδασκαλία της γλώσσας» (σ. 49). Η αυθεντικότητα στα πλαίσια του διδακτικού υλικού μπορεί να αξιολογηθεί από το κατά πόσο εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμέτρους της καθημερινότητας και τις ενσωματώνει στο διδακτικό υλικό. Η ανάλυση των αναγκών του μαθητικού κοινού σε συνδυασμό με την ανίχνευση των ενδιαφερόντων τους μπορεί να εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό με τις αναγκαίες πληροφορίες για το περιεχόμενο, το είδος, τη μορφή του υλικού. Ακόμη, η προτροπή της διεξαγωγής διαλογικών συζητήσεων στα πλαίσια μιας εργασίας δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας που προσιδιάζουν στις πραγματικές συζητήσεις εκτός τάξης.

Οι διαδικασίες συνιστούν το τρίτο συστατικό στοιχείο μιας εργασίας και προσδιορίζουν τι πραγματικά κάνουν οι μαθητές με το υλικό και κατά πόσο αυτό που κάνουν παρεκκλίνει από τον αρχικό σχεδιασμό της εργασίας. Η αυθεντικότητα ως χαρακτηριστικό υπεισέρχεται και στις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές. Οι διαδικασίες που προσπαθούν να αντιγράψουν και αναπαραγάγουν εντός της τάξης καταστάσεις και συμπεριφορές που οι μαθητές αντιμετωπίζουν εκτός του σχολικού χώρου χαρακτηρίζονται από διαδικαστική αυθεντικότητα (Nunan, 2004, σ. 54). Οι διαδικασίες αναλύονται ακόμη ως προς την εστίαση ή τον στόχο τους. Οι διαδικασίες στην εργασιοκεντρική προσέγγιση προσανατολίζονται κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση τους, στη μάθηση δηλαδή μέσα από την πράξη.

Μία τρίτη παράμετρος των διαδικασιών αναφέρεται στην ανάπτυξη των διαστάσεων της γλωσσικής χρήσης. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν οι διαδικασίες που εστιάζουν την προσοχή των μαθητών στην ανάπτυξη της ακρίβειας και εκείνες που εστιάζουν στην καλλιέργεια της ευχέρειας. Τέλος, οι διαδικασίες αξιολογούνται ως προς το ποιος από τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία διατηρεί τον έλεγχο. Στις δραστηριότητες πρακτικής και εξάσκησης ο έλεγχος συγκεντρωνόταν στον εκπαιδευτικό. Στα πιο εναλλακτικού τύπου θέματα εργασίας ο έλεγχος παραδίδεται στα χέρια του μαθητή.

Η περιγραφή των βασικών στοιχείων που απαρτίζουν μία εργασία ενισχύει τις απόψεις που την συγκαταλέγουν στην κατηγορία των ολιστικών δραστηριοτήτων. Η εργασία προωθεί την ολική και όχι μεμονωμένη επεξεργασία των γλωσσικών τομέων για την παραγωγή νοημάτων και εμπλέκει τους μαθητές στην ολιστικού τύπου χρήση της γλώσσας, καλώντας τους να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τη σημασία και τον τύπο για την επίτευξη ενός σκοπού (Samuda & Bygate, 2008, σ. 7-8).

2.1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών

Οι ρόλοι που υιοθετούν εκπαιδευτικός και μαθητές κατά την Εργασιοκεντρική Διδασκαλία έχουν θεωρηθεί ένα εξίσου σημαντικό συστατικό στοιχείο των εργασιών (Candlin, 1987, όπ. ανάφ. στο Nunan, 2004, σ. 40). Κατά τη Διδασκαλία με βάση την Εργασία εκπαιδευτικός και μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι σε ορισμένα σημεία παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις με τους ρόλους που υπαγορεύει η Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Richards & Rodgers, 2001, σ. 187).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ένα διαφορετικό ρόλο, ο οποίος διαφεύγει των παραδοσιακών προτύπων, προκειμένου να εναρμονιστεί με τις θεωρητικές διακηρύξεις της προσέγγισης και το ρόλο των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός παύει να κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο, απομακρύνεται από το επίκεντρο και αφήνει χώρο και τα περιθώρια στους μαθητές να δράσουν. Ο ίδιος παρακολουθεί προσεκτικά και υποστηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και ενθαρρύνει την ανάπτυξη συζητήσεων. Επιπλέον, τους εισάγει στο θεματικό περιεχόμενο, δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις στους μαθητές, τους προετοιμάζει ψυχολογικά και γνωσιολογικά και τους προτρέπει για συνεργασία και ομαδική εργασία.

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι και σχεδιαστής του διδακτικού υλικού προσέχει την επιλογή και την οργάνωση των εργασιών, φροντίζει η ακολουθία των εργασιών να συμβαδίζει με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και είναι έτοιμος να κάνει τις αναγκαίες προσαρμογές στο υλικό από την ανατροφοδότηση που θα λάβει από το μαθητικό κοινό (Richards & Rodgers, 2001, σ. 188). Θα μπορούσε να διατυπωθεί πως λειτουργεί ως συντονιστής

της προσπάθειας των μαθητών, ο οποίος αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών σε κάθε στιγμή της διδασκαλίας και προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια.

Μία σημαντική παράμετρος του ρόλου του εκπαιδευτικού αφορά την παροχή κινήτρων στους μαθητές, ώστε να επενδύσουν την πνευματική τους ενέργεια στη συμπλήρωση της εργασίας (Van Avermaet, Colpin, Van Gorp, Bogaert & Van den Braden, 2006, σ. 175). Σύμφωνα με τους Breen & Candlin (1980, όπ. ανάφ. στο Nunan, 2004, σ. 67) σε μία τάξη όπου προωθείται η επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει τρεις ρόλους. Κατά πρώτους, είναι εκείνος που οργανώνει την επικοινωνιακή διαδικασία, λειτουργεί ως συμμετέχων και, τρίτον, δρα ως παρατηρητής και μανθάνων.

Αναφορικά με το ρόλο των μαθητών, η αξιοποίηση των θεμάτων εργασίας στη διδασκαλία τους επιτρέπει να σχεδιάζουν και να εποπτεύουν τη μαθησιακή τους πορεία. Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης προσδίδει έναν πιο ενεργό ρόλο στους μαθητές εντός της τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εξασκούνται στην ομαδική ή δυαδική εργασία κατά την επιτέλεση ενός θέματος εργασίας, συνεπώς θα πρέπει να λειτουργήσουν ως συνεργάτες και ως συμμετέχοντες σε μία ομάδα. Σε περιπτώσεις μαθητών που είναι εξοικειωμένοι περισσότερο με την εργασία στην ολομέλεια ή την ατομική εργασία απαιτούνται κάποιες προσαρμογές (Richards & Rodgers, 2001, σ. 187). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί πως ο ρόλος των μαθητών, όπως διαμορφώνεται, προωθεί την καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, πέρα από τη γλωσσική εκμάθηση.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές έχουν τον έλεγχο όχι μόνο του περιεχομένου και του νοήματος μιας εργασίας, αλλά και του γλωσσικού τύπου με τον οποίο θα επιλέξουν να εκφέρουν τα νοήματα. Ως εκ τούτου, πέρα από μαθητές μιας γλώσσας λειτουργούν και ως χρήστες της γλώσσας. Ακόμη, καλούνται να αναλάβουν γλωσσικά ρίσκα προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια εργασία. Ενδεχομένως, να μην διαθέτουν τους αναγκαίους γλωσσικούς πόρους ή τη σχετική προηγούμενη εμπειρία για να διαπραγματευτούν τα νοήματα που απορρέουν από μία εργασία. Προκειμένου να διεκπεραιώσουν την εργασία, εξασκούνται στην παράφραση και τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων, ενθαρρύνονται να μαντέψουν από τα γλωσσικά στοιχεία

και το πλαίσιο που τους δίνεται, να ζητήσουν διευκρινίσεις και να συμβουλευτούν τους συμμαθητές τους (Richards & Rodgers, 2001, σ. 187).

Είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιληφθούν το ρόλο που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός και το ρόλο που καλούνται να υιοθετήσουν στην προσπάθεια της γλωσσικής εκμάθησης, ώστε οι δύο ρόλοι να μην έρθουν σε σύγκρουση. Στα διδακτικά πλαίσια της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σημαντικά από το ρόλο που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για εκείνον στο μυαλό τους από την έως τότε εμπειρία τους. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώξει μία ισορροπία ανάμεσα στους ρόλους που θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να υιοθετήσει και σε εκείνους που οι μαθητές απαιτούν από αυτόν (Nunan, 2004, σ. 68).

2.1.4 Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία με βάση την Εργασία

Ο σχεδιασμός ενός μαθήματος που βασίζεται στην εργασιοκεντρική προσέγγιση, πέρα από τα συστατικά στοιχεία του θέματος εργασίας, είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη ορισμένες θεμελιακού χαρακτήρα αρχές. Κατά τον προσδιορισμό της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία επισημάνθηκαν μερικές από τις σημαντικότερες θεωρητικές διακηρύξεις. Για την οργάνωση διδακτικού υλικού βάσει αυτής της προσέγγισης ο Nunan (2004, σ. 35-38) απαριθμεί τις ακόλουθες επτά αρχές:

- Υποστηριζόμενη μάθηση - «χτίσιμο σκαλωσιάς» (Scaffolding)
- Αλληλεξάρτηση των εργασιών (Task dependency)
- Ανακύκλωση (Recycling)
- Ενεργός μάθηση (Active learning)
- Ενσωμάτωση (Integration)
- Αναπαραγωγή προς τη δημιουργία (Reproduction to creation)
- Στοχασμός (Reflection)

Επεξηγηματικά, η έννοια της υποστηριζόμενης μάθησης αναφέρεται στις υποστηρικτικές δομές της διδασκαλίας και αποδίδει τον όρο «scaffolding», έναν όρο που ανήκει στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Τα μαθήματα και τα γλωσσικά εισερχόμενα πρέπει να προσφέρονται μέσα σε υποστηρικτικά πλαίσια μάθησης. Η

υποστήριξη από μέρους του εκπαιδευτικού ενισχύει τις μαθησιακές διαδικασίες κατά τις οποίες οι μαθητές ενδέχεται να έρθουν σε επαφή με γλωσσικά στοιχεία που δεν διαθέτουν. Η έννοια της υποστήριξης, όπως παρουσιάζεται μέσα από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία στο υποκεφάλαιο 2.2, περιλαμβάνει και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών στην προσπάθεια διεκπεραίωσης μιας εργασίας.

Η αλληλεξάρτηση των εργασιών συνεπάγεται ότι η υλοποίηση μιας εργασίας μπορεί να βασίζεται, να συνδέεται ή να αποτελεί συνέχιση μιας προηγούμενης. Σε αυτή την αρχή υπεισέρχεται και η ιδέα της εκπαιδευτικής ακολουθίας των εργασιών κατά την οποία κάθε εργασία έρχεται να προσθέσει στο αποτέλεσμα των προηγούμενων εργασιών. Όπως υπογραμμίζει ο Nunan σε ένα άλλο σημείο του βιβλίου του, οι εργασίες που υλοποιούνται στα πλαίσια ενός θέματος εργασίας συνδέονται μεταξύ τους θεματικά, ως προς το περιεχόμενο και ως προς τις λειτουργίες που προωθούν. Μάλιστα προτείνει και τον όρο της «αλυσίδας των εργασιών» ('task-chaining') προκειμένου να καταστήσει αυτή τη θέση του πιο σαφή (σ. 25).

Η ιδέα που ενυπάρχει στην αρχή της ανακύκλωσης υπαγορεύει πως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συναντήσουν τη γλώσσα-στόχο σε διαφορετικά περιβάλλοντα, γλωσσικά και εκπαιδευτικά. Ακόμη και αν κατά την πρώτη τους επαφή με ένα γλωσσικό στοιχείο δεν καταφέρουν να το αντιληφθούν εντελώς και να το κατακτήσουν, μία εκ νέου εισαγωγή τους στην επεξεργασία του μετά από κάποιο χρονικό διάστημα κρίνεται αναγκαία.

Αδιαμφισβήτητα, όπως έχει υπογραμμιστεί στο υποκεφάλαιο 2.1, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την πράξη και συγκεκριμένα μέσα από την πράξη των μαθητών. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα που μαθαίνουν, εμπλέκονται ενεργά στην οικοδόμηση της προσωπικής τους γνώσης και δεν περιορίζονται στην παθητική αποδοχή της γνώσης που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό. Κατά την εφαρμογή της ενεργού μάθησης στη διδασκαλία της γλώσσας είναι σημαντικό να προσφέρονται ευκαιρίες στους μαθητές για να ασκούνται στη χρήση της γλώσσας.

Η αρχή της ενσωμάτωσης υποδεικνύει πως οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν το συσχετισμό που υφίσταται μεταξύ των γλωσσικών τύπων, της επικοινωνιακής λειτουργίας και των σημασιολογικών εννοιών. Η εκμάθηση της γραμματικής είναι σημαντική στην επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Ωστόσο, η ρητή διδασκαλία της δεν θεωρείται απαραίτητη κυρίως όταν δεν συνυπάρχει με μία πιο

υπόρρητη. Αυτό που ρητά πρέπει να τονιστεί στους μαθητές είναι οι στενές σχέσεις που διέπουν τύπο, λειτουργία και σημασία.

Κάποια είδη εργασιών προωθούν την αναπαραγωγή γλωσσικών προτύπων, όπως διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό, από ένα εγχειρίδιο ή από μία άλλη πληροφοριακή πηγή. Μέσω αυτών των εργασιών προωθείται η εκφορά ορθών γλωσσικών εκφωνημάτων ως προς τον τύπο, τη λειτουργία και τη σημασία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για τις πιο δημιουργικές εργασίες. Στις τελευταίες, οι μαθητές ανασυνθέτουν τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία έχουν εξοικειωθεί με πιο δημιουργικούς τρόπους. Αξίζει να επισημανθεί πως η συγκεκριμένη αρχή απευθύνεται σε μαθητές όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας, ακόμη και των αρχάριων.

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν σε αυτά που έχουν μάθει και στην πρόοδο που έχουν σημειώσει. Μολονότι συνιστά μία υψηλών απαιτήσεων επιδίωξη, η Διδασκαλία με βάση τις Εργασίες προσπαθεί να προωθήσει τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές των τεχνικών και των στρατηγικών που μπορεί να ακολουθήσουν για την επιτέλεση μιας εργασίας. Ακόμη, η καλλιέργεια του να αναζητούν το σκοπό μιας εργασίας, να διατυπώνουν σκέψεις για τα δεδομένα που τους προσφέρονται, να αναρωτιούνται, να θέτουν ερωτήματα και να είναι σε θέση να αξιολογήσουν ως ένα βαθμό το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγήθηκαν, τους εισαγάγει στη λογική της προσέγγισης για τη γλωσσική εκμάθηση.

2.2 Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία

Η Διδασκαλία με βάση τις Εργασίες μπορεί να προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικές προοπτικές. Οι Edward & Willis (2005, σ. 20-21) επισημαίνουν την προοπτική της αλληλεπίδρασης, την προοπτική του αποτελέσματος, τη γνωστική προοπτική και την προοπτική της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας. Οι προοπτικές καθορίζονται από τις αντίστοιχες θεωρίες στις οποίες αναφέρονται. Ο σχεδιασμός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης επηρεάστηκε κατά κύριο λόγο από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, χωρίς να αγνοείται η θεώρηση της γνωστικής προοπτικής.

Η σχετικά νεώτερη αυτή θεωρία ασχολείται με τη μελέτη της γλωσσικής εκμάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, έναν τομέα που μέχρι την εμφάνισή της προσέγγιζαν κυρίως ψυχογλωσσικές θεωρήσεις (Nunan, 2004, σ. 94). Το θεωρητικό της υπόβαθρο βασίζεται στο έργο του Vygotsky (1987), του Ρώσου ψυχολόγου, ο οποίος με τις διατυπώσεις του προσέδωσε στη μάθηση κοινωνικό χαρακτήρα, και των συνεργατών του (Leontiev, 1981; Wertsch, 1985, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2003, σ. 175).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί έναν σημαίνοντα παράγοντα στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου. Η γνωστική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τη γλωσσική ανάπτυξη, ανακύπτει ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Lightbown & Spada, 2006, σ. 47). Ο Ρώσος ψυχολόγος αναδεικνύει τη μοναδικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος και αξιώνει τον επαναπροσδιορισμό της πνευματικής ανάπτυξης ως ζητήματος με περισσότερα ποιοτικά παρά ποσοτικά χαρακτηριστικά. Ακόμη, απορρίπτει την απόδοση χαρακτηρισμών στα παιδιά με όρους που αναφέρονται σε ενήλικες (Lantolf & Appel, 1994, σ. 6).

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση βασίζεται στον ισχυρισμό ότι οι μαθητές συν-οικοδομούν τη «δραστηριότητα» στην οποία εμπλέκονται κατά την επιτέλεση μιας εργασίας σύμφωνα με τους προσωπικούς τους στόχους, όπως διαμορφώνονται από κοινωνικούς, ιστορικούς και τοπικούς παράγοντες (Ellis, 2000, σ. 208). Η «συνοικοδόμηση» της δραστηριότητας σχετίζεται με την παραγωγή νοήματος κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Skehan 2003, σ.5). Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η μάθηση προκύπτει μέσα στην αλληλεπίδραση και όχι μέσω της αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές πρώτα καταφέρνουν να εκτελέσουν μία καινούργια λειτουργία με την υποστήριξη κάποιου άλλου και έπειτα εσωτερικεύουν αυτή τη λειτουργία και μπορούν να την εκτελέσουν χωρίς βοήθεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο η κοινωνική αλληλεπίδραση μεσολαβεί στη μάθηση.

Η μεταξύ των μαθητών υποστήριξη και υποβοήθηση για την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας και την επιτυχέστερη ολοκλήρωση της εργασίας, συνιστούν μία βασική αρχή της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης που στη βιβλιογραφία αποδίδεται ως 'scaffolding' (Ellis, 2000, σ. 209). Ο Ellis προσδιορίζει τον προαναφερθέντα όρο ως τη διαλογική διαδικασία κατά την οποία ένα ομιλητής βοηθά

τον άλλο στην εκτέλεση μιας εργασίας και η οποία καθορίζει το είδος της γλώσσας που παράγεται και τη γλωσσική μάθηση. Συνεπώς η έννοια της υποστήριξης ενυπάρχει στον τρόπο με τον οποίο οργανώνει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλοβοηθούνται για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας και συν-οικοδομούν τη γνώση.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οποιαδήποτε πρόβλεψη των δομών και των τύπων της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθούν σε μία εργασία καθίσταται δύσκολη έως αδύνατη (Ellis, 2000; Skehan, 2003). Οι μαθητές επαναπροσδιορίζουν τις εργασίες και τις προσαρμόζουν στις προσωπικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπροσθέτως, οι εργασίες δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς διαφοροποιητικό ρόλο διαδραματίζουν οι συμμετέχοντες και οι υφιστάμενες συνθήκες. Οι μαθητές είναι αυτοί που διαμορφώνουν τις εργασίες και όχι το αντίστροφο: «οι εργασίες δεν μπορούν να κατευθύνουν τους μαθητές να δράσουν με συγκεκριμένο τρόπο» (Donato, 2000, σ. 44).

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση υπογραμμίζει, τέλος, τη σημασία της πλαισίωσης της γλωσσικής εκμάθησης ως μιας αναπτυξιακής διαδικασίας στην οποία μεσολαβούν κατάλληλες σημειωτικές πηγές, όπως το διδακτικό υλικό, το φυσικό περιβάλλον, οι χειρονομίες και κυρίως ο λόγος που αναπτύσσεται στην τάξη (Wretsch, 1991 όπ. αναφ. στο Donato, 2000, σ. 45).

Η σκιαγράφηση των βασικότερων θεωρητικών αρχών της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας αποτυπώνει τη συσχέτισή της με βασικές επιδιώξεις της εργασιοκεντρικής προσέγγισης και με τον τρόπο που προωθεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η διαπραγμάτευση του νοήματος για την επίτευξη της επικοινωνίας προωθείται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών είτε μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Η συνεργατική μάθηση και η ανάπτυξη συνεργατικών διαλόγων δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν αποτελεσματικά γλωσσικά στοιχεία, τα οποία είτε συνιστούν προβληματικές περιοχές για τη γλωσσική εκμάθηση είτε νέα, ανεξερεύνητα ακόμη από τους μαθητές γνωστικά μονοπάτια. Η αλληλοϋποστήριξη προωθεί την επίτευξη των γνωστικών στόχων, παράλληλα με την καλλιέργεια ενός συνεργατικού πνεύματος και την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Τα ίδια τα θέματα εργασίας συγκροτούν το απαραίτητο πλαίσιο για τη διδασκαλία και την εκμάθηση γραμματικών φαινομένων και ευρύτερα γλωσσικών στοιχείων, καθώς και δεξιοτήτων.

2.3 Η διδασκαλία της γραμματικής: σύντομη ιστορική αναδρομή

Η διδασκαλία της γραμματικής στα πλαίσια της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα θεωρητικούς και πρακτικούς επιστήμονες σε βάθος χρόνου. Οι συζητήσεις και αναζητήσεις οδήγησαν στη διατύπωση διδακτικών μεθοδολογιών, οι οποίες αντιμετώπισαν περισσότερο ή λιγότερο θετικά τη διδασκαλία της γραμματικής. Μία σύντομη ιστορική αναδρομή αναδεικνύει τις ισχυρότερες θέσεις που διατυπώθηκαν και καταλήγει στις πιο σύγχρονες διακηρύξεις σε μία προσπάθεια να διαφωτιστεί το ζήτημα της διδασκαλίας της γραμματικής και να δοθεί απάντηση στο αρκετά φλέγον ερώτημα για το αν η διδασκαλία της γραμματικής έχει θέση στη διδακτέα ύλη.

Η διδασκαλία της γραμματικής στην πιο παραδοσιακή έκφασή της περιελάμβανε τη ρητή διατύπωση και ανάλυση του γραμματικού κανόνα και στη συνέχεια την εφαρμογή της γνώσης μέσα από τη μετάφραση προτάσεων και κειμένων από και προς τη γλώσσα-στόχο (Richards & Rodgers, 2001, σ.5). Η γραμματική κατείχε πρωταρχικό ρόλο στη διδασκαλία, αποτελούσε τη βάση της διδακτέας ύλης και το μάθημα ξεκινούσε από αυτή. Μέσω ασκήσεων εφάρμοζαν τον κανόνα και προωθούσαν τη γλωσσική εκμάθηση. Η προαναφερθείσα μέθοδος αποδίδεται ως «Γραμματική και μετάφραση» ('Grammar Translation'), κυριάρχησε στην Ευρώπη και τον χώρο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα ως τα μέσα του 20^{ου} και χρησιμοποιείται παγκοσμίως ακόμη και σήμερα (Richards & Rodgers, 2001, σ.4). Η μέθοδος αυτή έδινε βαρύτητα στην καλλιέργεια της παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίστηκε η Άμεση Μέθοδος ('Direct Method'), η οποία έθεσε ως προτεραιότητα την ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Χαρακτηρίζεται ως «φυσική» μέθοδος και ισχυρίζεται πως οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τη γραμματική με τρόπο ανάλογο που τα παιδιά

αντιλαμβάνονται τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, απλά με το να «βυθιστούν» μέσα στη γλώσσα (Thornbury, 1999, σ. 21). Μολονότι και σε αυτή τη μέθοδο η διδακτέα ύλη βασίζεται σε γραμματικές δομές, εντούτοις απορρίπτει τη ρητή διδασκαλία της γραμματικής.

Πιο αυστηρή στο ζήτημα της γραμματικής είναι η Προφορικο-ακουστική Μέθοδος ('Audiolingualism'), η οποία εμφανίστηκε στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος συμφωνεί στην κυριαρχία του προφορικού λόγου και απορρίπτει τη διδασκαλία της γραμματικής. Οι θεωρητικές αρχές της επηρεάστηκαν από την ψυχολογική θεωρία του συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με αυτές, η γλώσσα συνιστά μια μορφή συμπεριφοράς και η εκμάθησή της μπορεί να προωθηθεί μέσα από τη διαμόρφωση των σωστών συνηθειών. Η εφαρμογή κανόνων γραμματικής δεν περιλαμβάνεται στη διαδικασία ανάπτυξης των συνηθειών. Μέσω της αποστήθισης διαλόγων και της εξάσκησης σε λίστες με υποδείγματα προτάσεων οι μαθητές ασκούνται στη σωστή χρήση της γλώσσας (Thornbury, 1999, σ. 21).

Ακολούθως, η Φυσική Μέθοδος, στο ίδιο ύφος με την Άμεση Μέθοδο, προσπαθεί να αναπαραγάγει τις συνθήκες κατάκτησης της μητρικής γλώσσας. Απορρίπτει τη γραμματική δομή της διδακτέας ύλης και τη ρητή διδασκαλία της γραμματικής και δίνει έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες που ενεργοποιούνται όταν ο μανθάνων εκτίθεται σε μεγάλο όγκο εισερχόμενων πληροφοριών από την ξένη ή δεύτερη γλώσσα (Thornbury, 1999, σ. 21).

Σύμφωνα με τον Thornbury (1999), οι προαναφερθείσες μέθοδοι παρά τις διαφοροποιήσεις που παρουσίαζαν και τη στάση που υιοθέτησαν απέναντι στη διδασκαλία της γραμματικής, βασιζόνταν ουσιαστικά σε προγράμματα σπουδών των οποίων η διδακτέα ύλη ήταν δομημένη με βάση τη γραμματική. Η αποτυχία των πιο παραδοσιακών μεθόδων να προάγουν την ευχέρεια και την ακρίβεια των γλωσσικών παραγωγών των μανθανόντων συνετέλεσε στην ανάπτυξη πιο επικοινωνιακών μεθόδων στο χώρο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Lightbown & Spada, 2006, σ. 140).

Η άνοδος της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας της Γλώσσας ('Communicative Language Teaching') τη δεκαετία του 1970 συνοδεύεται από τη συρρίκνωση του ρόλου της γραμματικής στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, καθώς ο ρόλος της δεν θεωρείται απλά βοηθητικός αλλά τείνει να θεωρείται επιζήμιος (Nassaji & Fotos,

2004, σ. 126). Η συγκεκριμένη μέθοδος αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως ένα εργαλείο για επικοινωνία περισσότερο από ομάδες φωνολογικών, γραμματικών και λεξιλογικών στοιχείων προς αποστήθιση (Nunan, 2004, σ. 7). Οι ένθερμοι υποστηρικτές της, στην αρχή της εμφάνισής της, απέρριπταν τη ρητή διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και προωθούσαν την εκμάθηση της γλώσσας μέσω της επικοινωνίας. Υπήρχαν, ωστόσο, και πιο μετριοπαθείς θέσεις, οι οποίες καλλιεργήθηκαν στην πορεία της εξέλιξής της και είχαν ως αποτέλεσμα να υιοθετηθεί μία πιο διαλλακτική στάση απέναντι στο ζήτημα της γραμματικής.

Σημαντικά ερευνητικά πορίσματα των τελευταίων δεκαετιών οδήγησαν σε επανεκτίμηση της σημασίας της διδασκαλίας της γραμματικής. Αρχικά, διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια των διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες εστιάζουν στην προσανατολισμένη στο νόημα επικοινωνία και αγνοούν τη γραμματική (Swain, 1991, όπ. ανάφ στο Long, 2000, σ. 183-184). Επιπλέον, ερευνητές (Skehan, 1998; Tomaseo, 1998, όπ. ανάφ. στο Nassaji & Fotos, 2004, σ. 128) παρατήρησαν πως οι μαθητές αδυνατούν να παρακολουθήσουν ταυτόχρονα το νόημα και τον τύπο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται κατά την επεξεργασία της γλώσσας-στόχου. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως είναι αναγκαίο οι μαθητές να παρατηρήσουν τους τύπους στο εισερχόμενο υλικό, ειδάλλως θα περιοριστούν στο επικοινωνιακό κομμάτι και θα αποτύχουν στο να επεξεργαστούν, να κατακτήσουν τους τύπους και να είναι πιο ακριβείς στα εκφωνήματά τους. Τέλος αναδείχθηκαν οι θετικές επιδράσεις της γραμματικής στην επίτευξη της ακρίβειας.

Η επαναδιαπραγμάτευση της διδασκαλίας της γραμματικής αποκλείει την επιστροφή στις παλαιότερες μεθόδους με την εστίαση της διδασκαλίας σε αποκομμένες γραμματικές δομές και την απουσία του επικοινωνιακού πλαισίου. Οι βασικές αρχές της Επικοινωνιακής προσέγγισης θεωρούνται σημαίνουσας αξίας. Οι εργασίες και η διδακτική προσέγγιση στην οποία υπάγονται δημιουργούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για πλαισιωμένη μάθηση. Η σημασία της γραμματικής επανέρχεται με διαφορετικό προσανατολισμό και προσδιορίζεται σε νέες βάσεις.

Οι Nassaji & Fotos (2004, σ. 131) παραπέμπουν στο Long (1991), ο οποίος εισήγαγε τον όρο «Εστίαση στον Τύπο» για να διαχωρίσει την πιο νεωτερική οπτική της γραμματικής που πλαισιώνεται από επικοινωνιακούς σκοπούς από την πιο

παρωχημένη διδασκαλία της δομικής γραμματικής, την οποία αποδίδει με τον όρο «Εστίαση στους Τύπους».

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την νέα ταξινόμια που παρουσιάζεται στο έργο του Long (1991, όπ. ανάφ. στο Burgess & Etherington, 2002, σ. 2), ο όρος «Εστίαση στους Τύπους» αναφέρεται στις μεθοδολογίες που εστιάζουν στη διδασκαλία των γραμματικών τύπων και κανόνων αγνοώντας για το μήνυμα που μεταφέρεται και ο όρος «Εστίαση στο Νόημα» σε εκείνες που αναδεικνύουν την επικοινωνία σε κυρίαρχη θέση χωρίς προσοχή στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την επίτευξή της. Προτείνει τον όρο «Εστίαση στον Τύπο» στην προσπάθειά του να επιφέρει μια χρυσή τομή μεταξύ των αντιμαχόμενων –ως ένα βαθμό– τάσεων. Η μεθοδολογία της Εστίασης στον Τύπο συνταιριάζει και αναδεικνύει τα θετικά σημεία καθεμίας και προτείνεται ως μία εναλλακτική που θα καταφέρει να προωθήσει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο ίδιος θεωρεί πως αποτελεί μία πιο εφικτή επιλογή που, εντούτοις, θα πρέπει να αντιπαλέψει τους περιορισμούς των προηγθεισών προσεγγίσεων (Long, 2000, σ. 185).

2.3.1 Η Εστίαση στον Τύπο

Η Εστίαση στον Τύπο συνιστά μία από τις αρκετές μεθοδολογικές αρχές της Διδασκαλίας που βασίζεται στην Εργασία. Για μερικούς ερευνητές (Long, 1985· Salaberry, 2001, όπ. ανάφ. στο Oxford, 2006, σ. 98) η Εστίαση στον Τύπο συνιστά έναν από τους πιθανούς στόχους της συγκεκριμένης προσέγγισης. Τον εκτενή λόγο και τις ποικίλες διδακτικές προτάσεις για την προσέγγιση που συνιστά τη θεωρητική βάση της Εστίασης στον Τύπο διαδέχθηκε μία πλούσια βιβλιογραφία που παρουσιάζει μία ποικιλία τρόπων για την ενθάρρυνση των μαθητών να εστιάσουν στο γλωσσικό τύπο. Πρωτίστως, όμως, θα πρέπει να διασαφηνιστεί το περιεχόμενο αυτής της μεθοδολογικής αρχής.

Σύμφωνα με τον Long (1991, όπ. ανάφ. στο Long 2000, σ. 185), η Εστίαση στον Τύπο αναφέρεται στο πώς κατανέμεται η προσοχή των μαθητών και περιλαμβάνει τη στιγμιαία προσέγκυση της προσοχής τους σε γλωσσικά στοιχεία, όπως λέξεις, φράσεις, γραμματικές δομές κ.α., όπως εμφανίζονται τυχαία στη διάρκεια των μαθημάτων και πάντοτε εντός πλαισίου. Το πλαίσιο συνιστά απαραίτητο στοιχείο στην Εστίαση στον Τύπο, καθώς η πρωταρχική έμφαση δίνεται

στη μεταφορά νοήματος και στην επίτευξη της επικοινωνίας. Οι προσωρινές μετατοπίσεις της κεντρικής προσοχής κατευθύνονται από τα προβλήματα των μαθητών στην κατανόηση ή την παραγωγή (σ. 184-185). Συνεπώς, περιλαμβάνει τις απροσχεδίαστες περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές στρέφονται προς τον τύπο στα πλαίσια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης προκειμένου να εξυπηρετήσουν λειτουργικούς και επικοινωνιακούς στόχους.

Στα επόμενα χρόνια, ορισμένοι μελετητές υποστήριξαν τη δυνατότητα για προσχεδιασμένη εστίαση στον τύπο. Οι Doughty & Williams (1998, όπ. ανάφ. στο Zyzik & Polio, 2008, σ. 55) επέκτειναν τον ορισμό της Εστίασης στον Τύπο για να συμπεριλάβουν τις σχεδιασμένες, εστιασμένες στη γλώσσα δραστηριότητες διατηρώντας, ωστόσο, την πρωταρχική σημασία στο νόημα. Σε ένα επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε η περαιτέρω κατηγοριοποίησή της.

Οι Ellis, Basturkmen & Loewen (2002, σ. 420) επεσήμαναν τη διάκριση της Εστίασης στον Τύπο σε προσχεδιασμένη και τυχαία. Στην πρώτη κατηγορία αξιοποιούνται οι εστιασμένες εργασίες, οι επικοινωνιακές δηλαδή εργασίες που προωθούν τη χρήση ενός γλωσσικού τύπου εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου. Αυτού του τύπου οι εργασίες απαιτούν τη χρήση συγκεκριμένης γραμματικής δομής για να ολοκληρωθούν (Nunan, 2004, σ. 94). Οι επικοινωνιακές εργασίες σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σε αυτές τις περιπτώσεις επιλέγει εκ των προτέρων το γλωσσικό τύπο στον οποίο θέλει να εστιάσει. Στη δεύτερη κατηγορία των μη εστιασμένων εργασιών, οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους γλωσσικούς τους πόρους προκειμένου να συμπληρώσουν τις εργασίες (Nunan, 2004, σ. 94) και ο σχεδιασμός τους δεν προβλέπει τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων. Το σημαντικό είναι ότι αμφότερες οι περιπτώσεις απαιτούν τη χρήση μιας επικοινωνιακής εργασίας.

2.3.1.1 Οι μεθοδολογικές τεχνικές της Εστίασης στον Τύπο

Μεθοδολογικά, υπάρχουν πολλές προτεινόμενες τεχνικές μέσω των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η Εστίαση στον Τύπο. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής προωθείται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο και δομημένο το διδακτικό υλικό, από την ανατροφοδότηση που δίνει ο εκπαιδευτικός

στις διατυπώσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών, καθώς και από την αντιμετώπιση των λαθών.

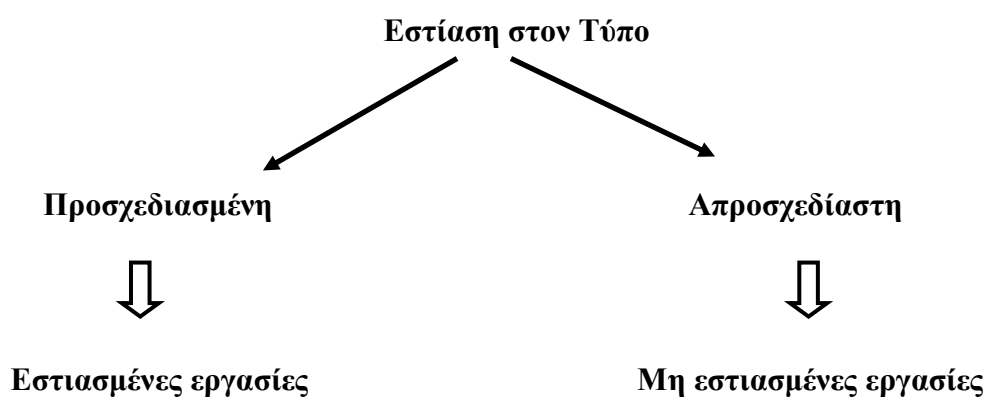
Οι Ellis, Basturkmen & Loewen (2002, σ. 419) υπογραμμίζουν δύο βασικές κατηγορίες Εστίασης στον Τύπο αναφερόμενοι στην αντιμετώπιση των λαθών, την αναδραστική ('reactive') και την προληπτική ('pre-emptive'). Η αναδραστική διακρίνεται σε μία μορφή κοντά στην καθημερινή συναλλαγή, η οποία ακολουθεί τη ροή της συζήτησης και της επικοινωνίας, και σε διδακτική. Ενδεχομένως, η πρώτη θα μπορούσε να αποδοθεί και ως «διαλλακτική». Στην περίπτωση μιας λανθασμένης διατύπωσης στην οποία δεν παρακωλύεται η επικοινωνία, κατά τη διαλλακτική Εστίαση στον Τύπο ο εκπαιδευτικός προωθεί τη διαπραγμάτευση του νοήματος μέσω της συζήτησης ζητώντας από τους μαθητές να επιβεβαιώσουν ή να αποσαφηνίσουν όσα διατύπωσαν. Με αυτό τον τρόπο τους παρέχεται η ευκαιρία να αναδιαμορφώσουν και να βελτιώσουν τα εκφωνήματά τους. Στην ίδια περίπτωση, η εστίαση στο λάθος και η διαπραγμάτευση του τύπου συνιστά παράδειγμα διδακτικής Εστίασης στον Τύπο (σ. 423-424).

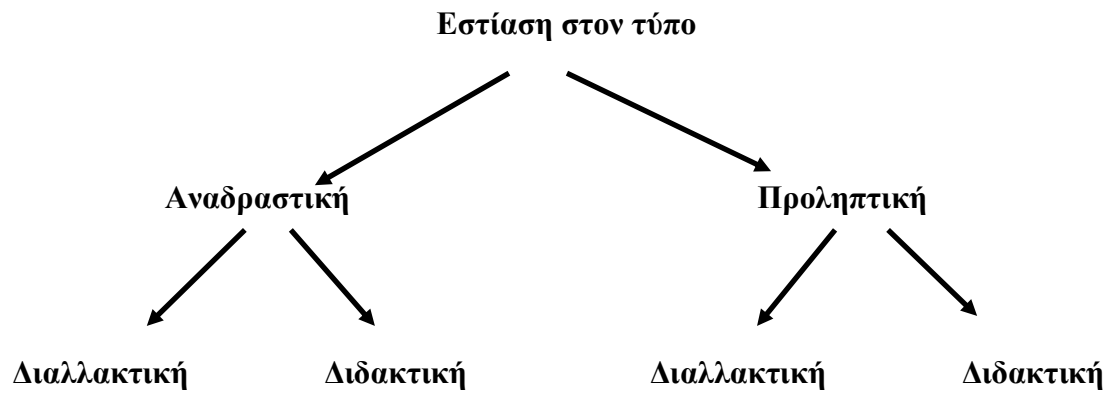
Η αναδραστική Εστίαση στον Τύπο μπορεί να προωθηθεί, επιπροσθέτως, μέσω της ρητής ή υπόρρητης ανατροφοδότησης στα εκφωνήματα των μαθητών. Η υπόρρητη, πιο έμμεση ανατροφοδότηση προσφέρεται μέσω της αναδιατύπωσης (στην αγγλική ορολογία αποδίδεται ως 'recast') ολόκληρων ή ενός μέρους των εκφωνημάτων των μαθητών, όπου περιέχεται μία λανθασμένη διατύπωση, με τρόπο που να διατηρείται η προσοχή των μαθητών στο νόημα. Κάποιες φορές η αναδιατύπωση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο να ζητήσει από τους μαθητές να επιβεβαιώσουν όσα εξέφρασαν. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναλάβει ένα μέρος ή ολόκληρη τη διατύπωση ενός μαθητή για να δείξει πως παρακολουθεί και να ενθαρρύνει τη συνέχισή της. Σε περίπτωση που δεν ανταποκριθεί ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μία ακόμη αναδιατύπωση, που ίσως να αποτυπώνει το σωστό εκφώνημα. Ο επιτονισμός της φωνής αποτελεί ένα ακόμη βοηθητικό παραγλωσσικό μέσο για εστίαση της προσοχής των μαθητών σε συγκεκριμένα τμήματα του εκφωνήματός τους.

Η ρητή ανατροφοδότηση προωθείται με την άμεση επισήμανση στο μαθητή ότι έχει διαπράξει ένα λάθος, με τη χρήση μεταγλώσσας για να υποδειχθεί το σημείο όπου πραγματοποιήθηκε το λάθος ή με το να διορθώσει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή και εν συνεχεία να του δώσει την ευκαιρία να εξασκηθεί στο σωστό τύπο. Οι επιλογές αυτές ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών από το επικοινωνιακό πλαίσιο και να μετατρέψουν μία εργασία σε γλωσσική άσκηση. Αυτό δεν σημαίνει πως η πιο άμεση ανατροφοδότηση απορρίπτεται, αλλά ορθό κρίνεται να συνυπάρχει με την πιο έμμεση (σ. 425-427). Συνήθως, η πιο άμεση Εστίαση στον Τύπο αποφεύγεται στις αρχικές φάσεις της επιτέλεσης ενός θέματος εργασίας.

Η προληπτική Εστίαση στον Τύπο περιλαμβάνει τις προσπάθειες των μαθητών και του εκπαιδευτικού να θέσουν στο επίκεντρο της διαπραγμάτευσης έναν συγκεκριμένο τύπο, ακόμη και αν προηγουμένως δεν έχει διαπιστωθεί κάποιο λάθος ή δυσκολία σε αυτό τον τύπο. Αυτή η επιλογή για εστίαση στον τύπο μπορεί να είναι πιο διαλλακτική με τη διατήρηση ενός επικοινωνιακού πλαισίου ή πιο διδακτική. Οι μαθητές λαμβάνουν πρωτοβουλίες και απευθύνουν ερωτήματα στον εκπαιδευτικό, τα οποία προφανώς εμπεριέχουν απορίες και επιδιώκουν την κάλυψη κάποιων αναγκών. Στην περίπτωση που η προληπτική εστίαση στον τύπο πραγματοποιείται έπειτα από πρωτοβουλία των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ότι εξυπηρετεί την κάλυψη των γλωσσικών κενών τους. Ωστόσο, είναι αρκετά πιθανόν να αποσπαστεί εντελώς η προσοχή από το νόημα και να διακοπεί η ροή της επικοινωνίας (σ. 427).

Στη συνέχεια επιχειρείται η σχηματική αποτύπωση των επιλογών για εστίαση στον τύπο, όπως παρουσιάζονται από τους Ellis, Basturkmen & Loewen (2002):





Τεχνικές για Εστίαση στον Τύπο, είτε άμεσες ή πιο έμμεσες, έχουν προταθεί από πολλούς μελετητές. Σε μία διδακτική παρέμβαση μπορούν να αξιοποιηθούν τεχνικές και από τις δύο κατηγορίες, καθώς οι μεν λειτουργούν συμπληρωματικά των δε στην εκπλήρωση της γλωσσικής εκμάθησης. Για κάποιους μελετητές οι εστιασμένες επικοινωνιακές εργασίες συγκαταλέγονται στις ρητές τεχνικές προώθησης της εστίασης στον τύπο (Shahani, 2012).

Μία ακόμη έμμεση τεχνική για Εστίαση στον Τύπο περιλαμβάνει την παρουσίαση κειμένων με πλήθος παραδειγμάτων από τον τύπο στον οποίο στοχεύει η διδασκαλία με την προσδοκία ότι οι μαθητές θα τα παρατηρήσουν. Κατακλύζοντας, λοιπόν, τους μαθητές με παραδείγματα από τον τύπο επιδιώκεται να οδηγηθεί η προσοχή τους στον τύπο. Η συγκεκριμένη τεχνική προσδιορίζεται ως «σωρεία εισερχομένων» (Παπαδοπούλου, Zmijanjanja & Αγαθοπούλου, 2010).

Ο Long (2000, σ. 188) επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακόψει για λίγο την ομαδική εργασία για να εστιάσει την προσοχή των μαθητών σε γλωσσικούς τύπους στους οποίους δυσκολεύονται. Μέσω της επίδειξης ζευγών τύπων καλεί τους μαθητές να τους χαρακτηρίσουν ως σωστούς ή λανθασμένους καταγράφοντάς τους ακόμη και σε πίνακα. Οι μαθητές εισέρχονται σε μία διαδικασία επεξεργασίας των γλωσσικών τύπων και ο εκπαιδευτικός ταυτόχρονα μπορεί να προσφέρει κάποιες εξηγήσεις αναφορικά με το φαινόμενο που επεξεργάζονται.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται η προσχεδιασμένη εστίαση στον τύπο με εστιασμένες εργασίες. Επιλέγεται η αναδραστική Εστίαση στον Τύπο στην πιο διαλλακτική μορφή της και δεν υπάρχει περιορισμός στην αποκλειστική χρήση ρητών ή υπόρρητων τεχνικών. Οι δύο αυτές γενικές κατηγορίες συνιστούν ένα συνεχές στις άκρες του οποίου τοποθετείται κάθε μία. Κατά μήκος του συνεχούς εντοπίζονται

τεχνικές σαφώς ρητές, λιγότερο ρητές, πιο έμμεσες, εντελώς υπόρρητες. Από τις έμμεσες τεχνικές αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι προαναφερθείσες σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι πιο άμεσες τεχνικές που χρησιμοποιούνται επισημάνθηκαν παραπάνω, αλλά θα πρέπει να τονιστεί πως η χρήση τους ήταν πιο έντονη από τα μέσα της διδακτικής παρέμβασης και έπειτα.

Συνοπτικά οι τεχνικές της Εστίασης στον Τύπο στη διδακτική παρέμβαση της έρευνας:

Έμμεσες ή υπόρρητες:

- Αίτημα για διευκρίνιση
- Αίτημα για αποσαφήνιση
- Αναδιατύπωση
- Επανάληψη των διατυπώσεων από εκπαιδευτικό
- Καταιγισμός εισερχομένου

Άμεσες ή ρητές:

- Σαφής εντοπισμός λάθους
- Χρήση μεταγλώσσας
- Εστιασμένες επικοινωνιακές εργασίες

Η Εστίαση στον Τύπο επιτυγχάνεται μέσω μιας πληθώρας τεχνικών, μία συνολική παρουσίαση των οποίων θα διέφευγε των στόχων της παρούσας μελέτης. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό είναι πως όλες αυτές οι τεχνικές αποτελούν ένα ουσιαστικό κομμάτι της Διδασκαλίας με βάση τις Εργασίες, κατά τον ίδιο τρόπο που οι εργασίες συγκροτούν το ιδανικό περιβάλλον για την προώθηση της Εστίασης στον Τύπο (Gascoigne & Parnell, 2013, σ. 91).

2.3.2 Η ακρίβεια, η ευχέρεια και η πολυπλοκότητα της γλωσσικής παραγωγής

Η ακρίβεια, η ευχέρεια και η πολυπλοκότητα παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία ως οι κύριες διαστάσεις της γλωσσικής επιτέλεσης, οι οποίες είναι αλληλένδετες και συγκροτούν μία αναπόσπαστη τριάδα. Στο χώρο των ερευνών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, συνιστούν μείζονος σημασίας μεταβλητές, καθώς αξιοποιούνται στις περιγραφές της απόδοσης των μαθητών στις γραπτές και προφορικές γλωσσικές παραγωγές και συνιστούν δείκτες του επιπέδου γλωσσομάθειας, όπως αυτό μπορεί να διαφανεί μέσα από την επίδοση σε μία εργασία. Επιπροσθέτως, έχουν αξιοποιηθεί στην εκτίμηση της προόδου της γλωσσικής εκμάθησης με την κατάλληλη χρήση δεικτών μέτρησης (Housen & Kuiken 2009). Η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται την ακριβή και με ευχέρεια γλωσσική παραγωγή και την πραγματικά αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Εν ολίγοις οι τρεις αυτοί παράγοντες ενυπάρχουν στο γενικότερο σκοπό της γλωσσικής εκμάθησης (Ellis, 2003, σ. 103).

Η ακρίβεια και η ευχέρεια εμφανίστηκαν ως όροι τη δεκαετία του 1980, ενώ η πολυπλοκότητα μία δεκαετία αργότερα. Στο πέρασμα των ετών και λόγω της εξέλιξης στους επιστημονικούς χώρους της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας, οι έννοιες επαναπροσδιορίζονταν έως τη δεκαετία του 1990 οπότε τους αποδόθηκαν οι λειτουργικοί ορισμοί που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα. Ωστόσο, η απόδοση των κατάλληλων ορισμών εξακολουθεί να απασχολεί την έρευνα και να εγείρει προβληματισμούς. Οι προβληματισμοί επεκτείνονται στο κατά πόσο έγκυρη μπορεί να είναι η μέτρηση αυτών των δεικτών. Η βιβλιογραφία αναφέρει εργαλεία που μετέρχονται ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, χωρίς όμως να θεωρούνται εντελώς αξιόπιστα και έγκυρα από τους ερευνητές. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Housen & Kuiken, η πολυπλοκότητα, η ακρίβεια και η ευχέρεια θεωρούνται πολυπρόσωπα και πολυδιάστατα θέματα (Housen & Kuiken 2009, σ. 1-5).

Οι ίδιοι ερευνητές εστιάζουν και στην αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων πέρα από την εξέταση του καθενός ξεχωριστά. Πρόκειται για ένα ζήτημα που προκαλεί πλήθος συζητήσεων μεταξύ των ερευνητών και έχει οδηγήσει σε δύο ευρύτερες κατηγορίες αντιλήψεων. Από τη μία, υποστηρίζεται πως η ανάπτυξη του ενός από τους τρεις παράγοντες συνεπάγεται καθυστέρηση στην ανάπτυξη του ενός ή και των δύο άλλων παραγόντων. Λόγου χάρη, σύμφωνα με τον Ellis (1994), η

αύξηση της ευχέρειας μπορεί να λειτουργήσει σε βάρος της ακρίβειας και της πολυπλοκότητας. Η άποψη που επικρατεί είναι ότι οι μαθητές εστιάζουν συνειδητά ή υποσυνείδητα σε μία κατεύθυνση και αυτό επιδρά αρνητικά στον ένα ή και στους άλλους δύο τομείς. Στον αντίποδα, υποστηρίζεται πως οι μαθητές μπορούν να έχουν ταυτόχρονα πρόσβαση σε πολλαπλές μη αντιμαχόμενες πηγές προσοχής και, ελέγχοντας την πολυπλοκότητα της εργασίας και αυξάνοντας τις γνωστικές απαιτήσεις της, είναι δυνατό να προωθηθεί η ταυτόχρονη βελτίωση της πολυπλοκότητας και της ακρίβειας (Robinson, 2001, όπ. αναφ. στο Housen & Kuiken 2009, σ. 6-7).

Μία πιο μετριοπαθής άποψη, η οποία εμπίπτει στη γνωστική προσέγγιση της Διδασκαλίας με βάση τις Εργασίες (Skehan, 1998), αναφέρει πως η εμπλοκή των μαθητών σε διαφορετικών ειδών εργασίες, οι οποίες προωθούν διαφορετικού τύπου γλωσσικές παραγωγές και διαμορφώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες, επηρεάζει ανάλογα τους τρεις προαναφερθέντες παράγοντες. Οι προσανατολισμένες στο νόημα εργασίες προωθούν την ευχέρεια, ενώ μέσω των πιο εστιασμένων στον τύπο εργασιών μπορεί να ευνοηθεί η καλλιέργεια της ακρίβειας και της πολυπλοκότητας (Edward & Willis, 2005, σ. 23).

Δεδομένης της άποψης ότι η ακρίβεια, η ευχέρεια και η πολυπλοκότητα δεν λειτουργούν εντελώς ανεξάρτητα μεταξύ τους, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διατύπωση εκτιμήσεων αναφορικά με το κατά πόσο προωθήθηκε η καλλιέργεια της ακριβούς και ευχερούς γλωσσικής παραγωγής. Η διάσταση της πολυπλοκότητας δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας μελέτης λόγω του μετρίου όχι και τόσο ανεπτυγμένου επιπέδου γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων και καθότι η πολυπλοκότητα θεωρείται το πιο αμφιλεγόμενο, πολύπλοκο και λιγότερο κατανοητό τμήμα της τριάδας (Housen & Kuiken 2009, σ. 4). Επιπροσθέτως, το διδακτικό υλικό, όπως υποστηρίχθηκε και προσφέρθηκε μέσω της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, μελετάται ως προς το βαθμό που καλλιέργησε τη μία από τις δύο διαστάσεις της γλωσσικής παραγωγής, καθώς και το αν κάποια καλλιεργήθηκε περισσότερο από την άλλη ή σε βάρος της άλλης.

Η άποψη που υιοθετείται προσιδιάζει στις θέσεις του Palloti (2009, σ.16), σύμφωνα με τον οποίο οι τρεις προαναφερθέντες παράγοντες συνιστούν ένα καλό αναρκτήριο σημείο από το οποίο μπορεί να ξεκινήσει η περιγραφή της γλωσσικής

επιτέλεσης, αλλά δεν συγκροτούν θεωρία ή ερευνητικό πρόγραμμα αφ' εαυτών. Τέλος, όπως υποστηρίζει και ο Ellis (2003, σ. 116), τα διακριτά χαρακτηριστικά κάθε παράγοντα μπορούν να καταστήσουν δυνατή την ξεχωριστή μέτρηση του καθενός.

Ακολουθώντας μερικές από τις υποδείξεις του Ellis και σύμφωνα με τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, η ακρίβεια μπορεί να μετρηθεί με βάση τον αριθμό των αυτοδιορθώσεων, το ποσοστό των απαλλαγμένων από λάθη προτάσεων και τη σωστή απόδοση του γραμματικού φαινομένου-στόχου που σχετίζεται με τη συμφωνία ουσιαστικού και επιθέτου στα πλαίσια της ονοματικής φράσης. Η ευχέρεια προσδιορίζεται από το μήκος των προτάσεων και τον αριθμό των λέξεων που τις απαρτίζουν, τη συχνότητα των παύσεων στο λόγο, τον αριθμό των επαναλήψεων και των αναδιατυπώσεων (σ. 117). Θα μπορούσε να διατυπωθεί πως η Εστίαση στον Τύπο οδηγεί συνήθως στην ανάπτυξη της ακρίβειας, ενώ η εστίαση στο νόημα στην καλλιέργεια της ευχέρειας. Ωστόσο, κατά την εστίαση στον τύπο μπορεί να προωθηθεί η διαπραγμάτευση του τύπου μέσα από αρκετά ευχερείς διατυπώσεις. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναμένεται να δια φωτίσουν ως ένα βαθμό τις πλευρές ενός αρκετά σύνθετου ζητήματος.

2.4 Το πλαίσιο εργασίας του Ellis για τη Διδασκαλία με βάση την Εργασία

Η διερεύνηση των πολλαπλών πτυχών της εργασιοκεντρικής προσέγγισης σε συνδυασμό με την ευελιξία που προσφέρει έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές και μελετητές της στη διατύπωση πλαισίων εργασίας μέσα στα οποία μπορεί να υλοποιηθεί (Willis & Willis, 2007; Nunan, 2004, Ellis, 2003; Salaberry, 2001). Ο σχεδιασμός του διδακτικού υλικού της παρέμβασης στηρίχθηκε στο προτεινόμενο από τον Ellis (2003) πλαίσιο εργασίας με τις απαραίτητες προσαρμογές στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του μαθητικού κοινού και στις υπάρχουσες συνθήκες της σχολικής τάξης.

Η επιλογή του συγκεκριμένου πλαισίου προσιδιάζει στους στόχους της διδακτικής παρέμβασης και δεν αποκλείει την ενσωμάτωση στοιχείων που ανήκουν σε θέσεις άλλων ερευνητών. Η Διδασκαλία με βάση τις Εργασίες συνιστά μια ευέλικτη –όπως προαναφέρθηκε- προσέγγιση, η οποία δεν έχει αυστηρά οριοθετηθεί

ώστε να αποτρέπει κάποιον ερευνητή να κάνει ένα συνδυασμό από προτεινόμενες μεθοδολογικές τεχνικές. Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως οι βασικές θεωρητικές αρχές θα πρέπει να υφίστανται σε κάθε περίπτωση Διδασκαλίας με βάση τις Εργασίες.

Ένα θέμα εργασίας διαρθρώνεται σε έναν κύκλο εργασίας που αποτελείται από τρεις φάσεις. Οι τρεις φάσεις υποδεικνύουν τη χρονική εξέλιξη της εργασίας και συνιστούν κοινό σημείο στα διατυπωμένα πλαίσια εργασίας. Κατά τον Ellis, η μεσαία φάση είναι αναγκαίο να υλοποιηθεί, ενώ παρουσιάζει τις άλλες δύο ως προαιρετικές χωρίς να παραγνωρίζει τη σημασία τους στην επίτευξη μιας καλύτερης επίδοσης (Ellis, 2003, σ. 243). Οι τρεις φάσεις, όπως διατυπώθηκαν από τον ίδιο είναι οι εξής:

Α΄ Φάση: Φάση πριν από την κεντρική εργασία

Β΄ Φάση: Φάση κεντρικής εργασίας

Γ΄ Φάση: Φάση μετά την κεντρική εργασία

Η πρώτη φάση στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών για την υλοποίησή της κεντρικής εργασίας. Η προετοιμασία είναι γνωσιολογική, καθώς ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους και το τελικό αποτέλεσμα στο οποίο αναμένεται να οδηγηθούν. Πέραν του γνωστικού τομέα, είναι σημαντικό ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται μια εργασία να προσελκύει την προσοχή των μαθητών και να τους προσφέρει κίνητρα (Dörnyei 2001, σ. 48). Ο Ellis προτείνει μερικές εναλλακτικές διαδρομές μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί αυτή η προετοιμασία:

- Εκτέλεση μιας παρόμοιας με την κεντρική εργασία εργασίας
- Παρατήρηση ενός πρότυπου για την καλύτερη διεκπεραίωση της κεντρικής εργασίας
- Μη-εργασιοκεντρικές δραστηριότητες προετοιμασίας
- Η στρατηγική του σχεδιασμού της εκτέλεσης της κεντρικής εργασίας

Στο παρόν διδακτικό υλικό στη διάρκεια της προπαρασκευαστικής φάσης καθενός από τα τρία θέματα εργασίας, επιλέγονται εργασίες για την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών και την εισαγωγή τους στο περιεχόμενο της εργασίας. Μέσω των εργασιών αυτών επιδιώκεται η ενεργοποίηση των κατάλληλων γνωστικών σχημάτων των μαθητών, η προσφορά των βασικών πληροφοριών και ο εφοδιασμός με το σχετικό με τη θεματική περιοχή της εργασίας λεξιλόγιο. Με αυτό τον τρόπο ο γνωστικός φόρτος και οι γλωσσικές απαιτήσεις μειώνονται σε σημαντικό βαθμό και ευνοείται η καλύτερη διεκπεραίωση της κεντρικής εργασίας από μαθητές όλων των μαθησιακών επιπέδων (Ellis, 2003, σ. 246).

Κάποιες από τις εργασίες δεν εντάσσονται αποκλειστικά στην εργασιοκεντρική προσέγγιση, αλλά και σε πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Επιπροσθέτως, ακολουθείται η στρατηγική της επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου χωρίς διδακτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις και εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου. Όπως γίνεται αντιληπτό, αξιοποιείται η τρίτη εναλλακτική διαδρομή στην πρώτη φάση της εργασίας συνδυαστικά με τις γενικότερες θεωρητικές διατυπώσεις της προσέγγισης.

Αναφορικά με τη δεύτερη φάση, ο Ellis υπογραμμίζει δύο διαθέσιμες κατηγορίες επιλογών:

- Επιλογές για την επιτέλεση της κεντρικής εργασίας
- Επιλογές διαδικαστικού χαρακτήρα

Η πρώτη κατηγορία επιλογών αναφέρεται στις αποφάσεις που πρέπει να λάβει ο εκπαιδευτικός για την επιτέλεση της κεντρικής εργασίας κατά τον σχεδιασμό και πριν από την υλοποίησή της. Ενδεικτικά, οι αποφάσεις του μπορεί να αφορούν αν θα θέσει χρονικό όριο, αν θα επιτρέψει τη συνεχή πρόσβαση των μαθητών στο υλικό και αν θα εντάξει το στοιχείο της έκπληξης σε κάποιο σημείο της εργασίας.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε επιλογές που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια επιτέλεσης της εργασίας και όχι εκ των προτέρων. Η συγκεκριμένη κατηγορία είναι πιο περίπλοκη και οι αποφάσεις που θα λάβει ο εκπαιδευτικός την ώρα της επιτέλεσης της εργασίας αντανakλούν τις πεποιθήσεις του για την γλωσσική εκμάθηση (Ellis, 2003, σ. 251). Ο συγγραφέας αναγνωρίζει πως οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της εργασίας μπορούν να αναπτύξουν συζητήσεις, να πάρουν γλωσσικά ρίσκα, να εστιάσουν έμμεσα ή/και άμεσα σε συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους, να μοιραστούν τους στόχους της εργασίας, να αλληλοϋποστηριχτούν στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα (σ. 258).

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, κατά τη διάρκεια της κεντρικής εργασίας, τα χρονικά περιθώρια υλοποίησής της συμβαδίζουν με το ατομικό ή συλλογικό επίπεδο του παιδιού ή της ομάδας αντίστοιχα. Έχει βρεθεί σε έρευνα (Yuan & Ellis, 2003, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2003, σ. 249) ότι σε μία εργασία αφήγησης, η ομάδα που είχε απεριόριστο χρόνο για την επιτέλεσή της πέτυχε πιο πολύπλοκη και με περισσότερη ακρίβεια γλωσσική παραγωγή από την ομάδα στην οποία τέθηκε χρονικό όριο. Στο χρόνο που τους διατίθεται οι μαθητές μπορούν να ελέγξουν και να ανασχεδιάσουν τα εκφωνήματά τους. Όπως σημειώνει και ο Ellis, εάν ο

εκπαιδευτικός επιδιώκει να τονίσει την ακρίβεια είναι ανάγκη να διαβεβαιώσει τους μαθητές ότι μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία στο δικό τους χρόνο (σ. 250). Προφανώς και το χρονικό όριο δεν είναι ανεξέλεγκτο, καθώς ενδέχεται να χαθεί το ενδιαφέρον και να επέλθει κούραση και μονοτονία. Κάθε εργασία ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και την ανταπόκριση των μαθητών εκτυλίσσεται σε λογικά και ευπροσάρμοστα χρονικά περιθώρια.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών στο διδακτικό υλικό, επιλέγεται οι μαθητές να έχουν μπροστά τους το υλικό καθ' όλη τη διάρκεια επεξεργασίας της κεντρικής εργασίας, ώστε να μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό, να αποσπούν σημαντικές πληροφορίες και να τις αξιοποιούν στα εκφωνήματά τους προς επίτευξη ενός πιο ολοκληρωμένου αποτελέσματος.

Για τις επιλογές της δεύτερης κατηγορίας επιδιώκεται η αξιοποίηση των προαναφερθέντων επιλογών στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Αναφορικά με την Εστίαση στον Τύπο, ο εκπαιδευτικός την προωθεί στη διάρκεια της κεντρικής εργασίας χρησιμοποιώντας ρητές και μη ρητές τεχνικές. Οι μη ρητές τεχνικές συμβάλλουν κυρίως στη διατήρηση του επικοινωνιακού πλαισίου και διευκολύνουν την εναλλαγή των ρόλων του εκπαιδευτικού από ισότιμο συμμετέχοντα στην ομάδα και χρήστη της γλώσσας σε εκπαιδευτικό που προωθεί τη διαπραγμάτευση στον τύπο.

Αναφορικά με την τρίτη φάση, προτείνονται αρκετές επιλογές, οι οποίες, σύμφωνα με τον Ellis (2003, σ. 258) αποβλέπουν στην εκπλήρωση τριών παιδαγωγικών στόχων:

- α) Της επανάληψης της εργασίας
- β) Του στοχασμού επί της εργασίας μέσω παρουσίασης και αναφοράς των αποτελεσμάτων σε γραπτή ή προφορική μορφή
- γ) Της εστίασης στον τύπο

Η επεξεργασία κάθε κεντρικής εργασίας ακολουθείται από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων ή των απαντήσεων στην ολομέλεια της τάξης. Ακόμη, δίνεται μία κατεύθυνση προς την εστίαση στο γραμματικό τύπο και ως εκ τούτου στην επίτευξη ενός γλωσσικού αποτελέσματος που να διέπεται από ακρίβεια.

Αξίζει να σημειωθεί πως η εστίαση στον τύπο δεν υλοποιείται μόνο κατά το τρίτο στάδιο, αλλά με πιο έμμεσο ή άμεσο τρόπο και στα υπόλοιπα. Ο Ellis δεν περιορίζει την εστίαση στον τύπο μόνο στο τρίτο στάδιο (Willis & Willis, 2007, σ. 25), αλλά αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο προώθησής της σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η εστίαση στον τύπο δεν θα

πρέπει να παραγκωνίζει το πρωταρχικής σημασίας επικοινωνιακό πλαίσιο και την προσοχή στο νόημα, ιδιαίτερα στην αρχή της διδασκαλίας. Η γραμματική επεξεργασία στην αρχή της διδασκαλίας συναντάται συνήθως σε πιο παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις.

2.5 Η συμφωνία στην ονοματική φράση: προσδιορισμός του γραμματικού φαινομένου

Κάθε ονοματική φράση κληρονομεί το γένος, τον αριθμό και την πτώση του ουσιαστικού που λειτουργεί ως κεφαλή της. Το ουσιαστικό αυτό καθορίζει και το γένος, τον αριθμό και την πτώση των προσδιορισμών του, στις περιπτώσεις των ομοιόπτωτων προσδιορισμών.

Σύμφωνα με τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005), το μορφολογικό σύστημα του επιθέτου βασίζεται στο σύστημα του ονόματος. Το γένος των ονομάτων καθορίζει το γένος του άρθρου, του επιθέτου και της αντωνυμίας που συνδέονται συντακτικά με αυτό και γενικώς των ομοιόπτωτων προσδιορισμών του ονόματος και του κατηγορουμένου (σ. 72-73). Η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο συστημάτων έγκειται στο ρόλο του γένους. Τα ονόματα κατηγοριοποιούνται ως προς το γένος σε αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα. Αντίθετα, τα επίθετα δεν κατηγοριοποιούνται σε σχέση με το γένος, αλλά σχηματίζουν τύπους σε όλα τα γένη. Τα επίθετα συνεκφέρονται πάντοτε με την πτώση, τον αριθμό και συμφωνούν ως προς το γραμματικό γένος με το όνομα (σ. 216-217). Ο βασικός ρόλος του γραμματικού γένους του επιθέτου είναι η δήλωση της συμφωνίας. Ο ακροατής διακρίνει σαφέστερα με τη βοήθεια του γένους ποιο είναι το όνομα με το οποίο συνδέεται το επίθετο. Όπως και το όνομα, το επίθετο συνεκφέρεται με τον αριθμό και την πτώση.

Το γραμματικό φαινόμενο που μελετάται στην παρούσα έρευνα αναφέρεται στη συμφωνία εντός της ονοματικής φράσης, κατά κύριο λόγο μεταξύ επιθέτου και ουσιαστικού, καθώς και άρθρου-ουσιαστικού σε μερικές δομικές εργασίες. Η συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου εξετάζεται σε όλη την έκταση του διδακτικού υλικού μέσω των ποικίλων ειδών εργασιών. Η επιτυχής απόδοση της ονοματικής συμφωνίας στο γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών σχετίζεται με την ακρίβεια των διατυπώσεών τους. Το ζητούμενο είναι η διατήρηση του

επικοινωνιακού πλαισίου και η παράλληλη διαπραγμάτευση του νοήματος, ώστε να προωθείται και η καλλιέργεια της ευχέρειας των μαθητών. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης φωτίζουν τις πλευρές του ερευνητικού ζητήματος και δίνουν απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της τάξης.

2.5.1 Αντικειμενικές δυσκολίες της εκμάθησης του φαινομένου

Το φαινόμενο της συμφωνίας στην ονοματική φράση συνιστά ένα από τα πιο σημαντικά και περίπλοκα ζητήματα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Κακαρίκος & Κοντοκόστα, 2014, σ. 166), καθώς δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές (Κόντα, 2012). Η Αμπάτη (2009) αναφέρει πως η εκμάθηση περιφερειακών γλωσσικών στοιχείων και συγκεκριμένα των καταληκτικών μορφημάτων των επιθέτων από μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα θεωρείται ιδιαίτερος απαιτητική. Το φαινόμενο της συμφωνίας στην ονοματική φράση κατατάσσεται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Ορισμένοι μελετητές αναγνωρίζουν πως ακόμη και μαθητές που βρίσκονται σε ένα καλό επίπεδο γλωσσομάθειας συναντούν σημαντικές δυσκολίες (Κόντα, 2012).

Ένας παράγοντας που καθιστά δυσχερή την κατάκτηση του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου αφορά τη χαμηλή επικοινωνιακή αξία της γραμματικής συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου. Η επιλογή λανθασμένων καταληκτικών μορφημάτων στην προσπάθεια απόδοσης της συμφωνίας στην ονοματική φράση, όπως λόγου χάρη «Φοράει μία κόκκινο μπλούζα», σε πολλές περιπτώσεις δεν εμποδίζει την επικοινωνία (Αμπάτη, 2009).

Οι Κακαρίκος και Κοντοκόστα (2014) επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση σε πρακτικό επίπεδο, λόγω της δυσκολίας των μη φυσικών ομιλητών να κατακτήσουν και να διαχειριστούν τους μηχανισμούς ελέγχου του φαινομένου. Σε θεωρητικό επίπεδο, το συγκεκριμένο φαινόμενο συνδυάζει τους τομείς της μορφολογίας και της σύνταξης και τους διαπλέκει στο «γλωσσικό διεπίπεδο» (σ. 166).

Μερικά από τα πιθανά λάθη που μπορεί να πραγματοποιήσουν οι μαθητές λαμβάνονται υπόψη στη μελέτη του φαινομένου και αναφέρονται σε ασυμφωνία των πτώσεων («τους καλούς άνθρωποι»), γενικευμένη ακλισία επιθέτων («το μαύρος μολύβι») και υπεργενικεύσεις καταλήξεων («τους τέσσερους ανθρώπους»).

Επιπροσθέτως, σε αρκετές περιπτώσεις το γένος των ονομάτων δηλώνεται από τη μορφολογία τους. Αυτό ισχύει για κάποιες κατηγορίες επιθέτων και ουσιαστικών. Η μορφολογία ωστόσο δεν είναι πάντοτε ενδεικτική του γένους, όπως στο ουσιαστικό «η οδός» ή το επίθετο «ο ενεργός, η ενεργός». Το γεγονός αυτό μπορεί να δυσκολέψει την πραγματοποίηση επιτυχούς συμφωνίας μεταξύ επιθέτου και ουσιαστικού εντός της ονοματικής φράσης.

Διασφαλίζοντας ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν προηγούμενες γνώσεις αναφορικά με την κλίση ουσιαστικών, την κλίση και τον σχηματισμό επιθέτων, η εισαγωγή στην επεξεργασία του φαινομένου της ονοματικής συμφωνίας πραγματοποιείται με τις πιο βασικές κατηγορίες επιθέτων και μπορεί να περιλαμβάνει φράσεις και προτάσεις με αντίστοιχες καταλήξεις, ώστε να γίνει κατανοητή η έννοια της συμφωνίας.

2.6 Προηγούμενες έρευνες

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει πλήθος ερευνών γύρω από τη διδασκαλία της δευτέρας ή ξένης γλώσσας και την εργασιοκεντρική προσέγγιση. Στη συνέχεια ακολουθούν σημαντικά ερευνητικά πορίσματα που άσκησαν επιρροή στον προσανατολισμό της παρούσας μελέτης. Η παράθεσή τους διαχωρίζεται σε κατηγορίες, οι οποίες βασίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αποτελεσματικότητα της εργασιοκεντρικής προσέγγισης στο φαινόμενο της συμφωνίας στην ονοματική φράση και στη γλωσσική εκμάθηση

Η αποτελεσματικότητα της εργασιοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γραμματικής έχει ελεγχθεί σε ερευνητικό επίπεδο. Ειδικότερα, η Λουμπουρδή (2005, σ. 33) διεξήγαγε έρευνα στα πλαίσια ιδιαίτερων μαθημάτων αγγλικής γλώσσας εφαρμόζοντας μία αδύναμη εκδοχή της προσέγγισης. Συγκεκριμένα οργάνωσε

θέματα εργασίας και τα ενσωμάτωσε στα μαθήματα γραμματικής του ωρολογίου προγράμματός της. Επέλεξε να διδάξει το γραμματικό φαινόμενο των υποθετικών λόγων και η αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής ήταν θετική.

Όπως παρατήρησε, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών – και ιδιαιτέρως εκείνων που ήταν συνήθως αμέτοχοι - αυξήθηκε, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους και προωθήθηκε η έννοια της εστίασης στο νόημα. Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια διαπίστωσε πως οι μαθητές απέκτησαν μία καλύτερη αντίληψη της αγγλικής ως γλώσσας μέσα από την προσπάθειά τους να εκφράσουν τις ιδέες τους προφορικά, αλλά και γραπτώς. Η ίδια υποστήριξε πως οι μαθητές

«εξοικειώνονται υποσυνείδητα με τα στοιχεία στα οποία αποβλέπει η διδασκαλία και τα αντιλαμβάνονται όχι απλά ως αποκομμένα τμήματα της γλώσσας που διέπονται από κάποιους κανόνες, αλλά ως εν δυνάμει μέσα για την έκφραση των προσωπικών τους σκέψεων» (σ. 33-38).

Η Λουμπουρδή ασπάζεται την άποψη ότι η εργασιοκεντρική προσέγγιση συνιστά πρόκληση για τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τον Muller (2005), η πρόκληση βρίσκεται κυρίως στην εφαρμογή της προσέγγισης σε αρχάριους μαθητές, καθώς η επισκόπηση των πιο σύγχρονων ερευνών τού πρόσφερε πορίσματα που σχετίζονταν με μαθητές μέσου και προχωρημένου επιπέδου. Και εκείνος στα πλαίσια μαθημάτων της αγγλικής σε ένα ιδιωτικό εκπαιδευτήριο της Ιαπωνίας εφήρμοσε μία αδύναμη εκδοχή της προσέγγισης για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Το μαθητικό του κοινό χαρακτηριζόταν από ανομοιογένεια καθώς κάλυπτε ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος με ποικίλα κίνητρα και στόχους. Η οργάνωση της διδασκαλίας του και οι προσαρμογές που πραγματοποίησε στηρίχτηκαν στα στάδια του πλαισίου εργασίας της Willis (1996), καθώς και στις θέσεις του Skehan (1996α, σ.22, όπ. ανάφ. στο Muller, 2005) για ισόρροπη ανάπτυξη των τριών βασικών στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας, της ακρίβειας, της πολυπλοκότητας και της ευχέρειας. Η αξιολόγηση της παρέμβασής του οδήγησε τον Muller σε θετικά συμπεράσματα και στη διαπίστωση πως η δική του προσέγγιση, αν και δεν πληρούσε –όπως υποστήριξε ο ίδιος- τις προϋποθέσεις των εργασιοκεντρικών μαθημάτων, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε εισαγωγικό στάδιο σε αρχάριους μαθητές που είναι ανέτοιμοι για την πλήρη εκδοχή (σ. 69-76).

Οι Κακαρικός & Κοντοκώστα (2014) οδηγούνται σε σημαντικά ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πιο σύγχρονων μεθόδων της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, όπως είναι η Εστίαση στον Τύπο, έναντι των πιο κλασικών, όσον αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής συμφωνίας. Υποστηρίζουν πως η διδασκαλία του φαινομένου έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν οργανώνεται στη βάση των σύγχρονων μεθόδων. Όπως παρατήρησαν, οι μαθητές μπόρεσαν να καλλιεργήσουν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, συνδυαστικά είτε μεμονωμένα, και να ασκήσουν μεταγλωσσικό έλεγχο στο φαινόμενο της συμφωνίας.

Αναφορικά με κάποια πιο εξειδικευμένα ευρήματα που αφορούν τη διερεύνηση των προβλημάτων στο γραμματικό φαινόμενο της συμφωνίας, η πλειοψηφία των λαθών εξηγείται με τη γενικευμένη χρήση της ονομαστικής έναντι της αιτιατικής. Το χαμηλό ποσοστό προβλεψιμότητας του γένους εν συγκρίσει με τον μεγάλο βαθμό προβλεψιμότητας του αριθμού και τον ακόμη μεγαλύτερο της πτώσης, ερμηνεύεται από τους συγγραφείς από το στοιχείο της άμεσης γειτνίασης (adjacency). Επιβεβαιώνοντας προηγούμενη έρευνα (Tsimpli, Roussou, Fotiadou & Dimitrakoroulou, 2011, όπ. αναφ. στο Κακαρικός & Κοντοκώστα 2014, σ. 157) σημειώνουν πως

«η αύξηση της απόστασης των στοιχείων που εμπλέκονται σε μια δομή αυξάνει τις πιθανότητες σφάλματος συμφωνίας στο λιγότερο προβλέψιμο χαρακτηριστικό, όπως ήταν στην παρούσα έρευνα το γένος».

Δύο σύγχρονες τεχνικές υλοποίησης της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, η Εστίαση στον Τύπο και η Διδασκαλία με βάση τη Γλωσσική Επεξεργασία συγκρίθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία της γραμματικής συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου σε πρόσφατη έρευνα (Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου, 2010). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ενθαρρυντικά και για τις δύο διδακτικές προσεγγίσεις καθώς, όπως υποστήριξαν οι συγγραφείς, η μη ρητή διδασκαλία της συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού μέσω της μιας ή της άλλης τεχνικής λειτουργεί βοηθητικά στην εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα σε περισσότερα γραμματικά φαινόμενα και με περισσότερους συμμετέχοντες. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε η υπεροχή της Εστίασης στον Τύπο έναντι της Διδασκαλίας βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας στην προφορική δοκιμασία και η μη

αποδοτικότητα της στην ημιελεύθερη παραγωγή λόγου. Δεδομένου του ότι η γραπτή δοκιμασία αντανακλά ρητή και η προφορική υπόρρητη γλωσσική γνώση οι συγγραφείς ισχυρίζονται πως «η Εστίαση στον τύπο επιδρά στην αυτοματοποιημένη γραμματική ικανότητα, ενώ η Διδασκαλία βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας στην ανάπτυξη μεταγλωσσικής ικανότητας» (σ. 497).

Θετικές επιδράσεις στην παραγωγή προφορικού λόγου, καθώς και βελτίωση στη γραμματική ικανότητα στη διάρκεια των εκφωνημάτων τους διαπίστωσε και ο Bygate (1999, όπ. αναφ. στο Ellis, 2005, σ. 724) κατά την εφαρμογή δύο διαφορετικών τύπων εργασιών, μιας εργασίας που προωθεί την επιχειρηματολογία (argumentative) και μιας εργασίας αφήγησης (narrative). Τα θετικά συμπεράσματά του αφορούν και τα δύο είδη και υποδεικνύουν πως η εργασία βοηθά τους μαθητές να εξασκούνται στην αλληλεπίδραση με τα εν γένει χαρακτηριστικά της γλώσσας και ως εκ τούτου να βελτιώνουν τη γλωσσική τους ικανότητα.

Ορισμένα από τα θετικά αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης αφορούν τη μεγαλύτερη κινητοποίηση των μαθητών. Στα πλαίσια προγραμμάτων εκμάθησης ξένων γλωσσών στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε επιτυχία τόσο στο θεωρητικό σχεδιασμό όσο και στην πρακτική εφαρμογή (Leaver & Willis, 2004, σ. 64). Οι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρουσες τις εργασίες και το ενδιαφέρον αυξήθηκε όταν εισήχθησαν τα αγαπημένα τους θέματα. Ακόμη, μεταξύ άλλων, παρατηρήθηκε ικανοποίηση των μαθητών από τα μαθήματα και από την επίδοσή τους στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν τη γλώσσα για να βοηθήσουν κάποιον συνομιλητή τους.

Οι Choo & Too (2012) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η διδασκαλία με θέματα εργασίας δημιουργεί ένα κλίμα που επιτρέπει την κοινωνική αλληλεπίδραση και ως εκ τούτου επιδρά θετικά στην παρουσία και συμμετοχή των μαθητών στις εργασίες. Αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα στις έρευνες είναι ότι η ενδυνάμωση της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης, καθώς και η προσήλωση στην επιτέλεση της εργασίας από μέρους των μαθητών προϋποθέτουν ότι οι στόχοι της εργασίας δημιουργούν εγγενή κίνητρα σε αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζοντας την επίδοση των εκπαιδευομένων δεν επικεντρώνονται μόνο στις γλωσσικές πλευρές, αλλά ταυτόχρονα στη συναισθηματική τους κατάσταση (Braden, Gorp & Verhelst, 2007, σ. 4).

Ακόμη, οι Skehan & Foster έπειτα από τρία χρόνια ερευνών (1996-1999) υποστήριξαν πως όταν οι πληροφορίες που δίνονται στους μαθητές δεν παρουσιάζουν μία αλληλουχία ή δεν είναι οργανωμένες πριν από την έναρξη της εργασίας, οι μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι με μία περίπλοκη εργασία και το αποτέλεσμα που θα παράγουν θα είναι εξίσου περίπλοκο (Samuda & Bygate, 2008, σ. 96). Η οργάνωση του θέματος εργασίας είναι συχνά προϊόν της αντιστοιχίας του γνωστικού υποβάθρου ή των προσδοκιών των μαθητών με το διδακτικό υλικό.

Αλληλεπίδραση – Αλληλοϋποστήριξη

Η αλληλοϋποστήριξη συνιστά βασική αρχή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης και αποκαλύπτει την επιρροή της από την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Σε έρευνα των Swain & Lapkin (Swain & Lapkin 2001, όπ. αναφ. στο Skehan, 2003, σ.5), η ανταλλαγή απόψεων, η αλληλοσυμπλήρωση στα λεγόμενα του άλλου και η εκφορά των γλωσσικών δομών που καθένας κατέχει ωφελούν τους συμμετέχοντες, προωθούν τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία και συνεισφέρουν στην επιτυχή διεκπεραίωση της εργασίας.

Η ανάπτυξη της ευχέρειας, της ακρίβειας και της πολυπλοκότητας

Ο Skehan σε άρθρο του (2003) θεωρεί πως σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση της Διδασκαλίας με βάση τις Εργασίες η ευχέρεια, η ακρίβεια και η πολυπλοκότητα δεν μπορούν να αναπτυχθούν ισόποσα και η προσοχή που δίνεται σε μία πλευρά δεν ωφελεί την ανάπτυξη των άλλων δύο. Ο ίδιος και η Foster (1997, 2001) υποστηρίζουν πως τυπικά μεγαλύτερη ευχέρεια μπορεί να συνοδευτεί από μεγαλύτερη ακρίβεια ή μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, αλλά όχι και από τα δύο. Σύμφωνα με τον Van Patten (1990, όπ. αναφ. στο Ellis, Basturkmen & Lowen, 2002, σ. 422), οι μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ταυτόχρονα το νόημα και τον τύπο και στα πλαίσια των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων δίνουν προτεραιότητα στο νόημα, πιο πολύ από τον τύπο.

Ο Robinson (2001, όπ. ανάφ. στο Skehan, 2003, σ. 5) διατυπώνει μία αντίθετη άποψη από εκείνη των προαναφερθέντων υποστηρίζοντας πως οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πολύπλοκες πηγές προσοχής. Ακόμη δηλώνει πως η ευχέρεια αντιτίθεται στην πολυπλοκότητα και την ακρίβεια, οι οποίες μεταξύ τους συσχετίζονται. Δεν υπάρχουν πολύ σαφείς ενδείξεις και χρειάζεται περαιτέρω έρευνα.

Στην προαναφερθείσα μελέτη τους, οι Skehan & Foster έδειξαν πως τα θέματα εργασίας που προωθούν την αλληλεπίδραση και δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα σε ένα επόμενο στάδιο να κάνουν μία δημόσια αναφορά, οδηγούν σε σημαντική βελτίωση της ακρίβειας.

Η έρευνα προσανατολίζεται σε σημαντικό βαθμό στη διερεύνηση του αν η Εστίαση στον Τύπο διατηρεί την προσοχή στο συνολικό επικοινωνιακό χαρακτήρα μιας εργασίας. Σύγχρονες έρευνες όπως εκείνη των Ellis, Basturkmen & Lowen (2002) οδηγούν σε πορίσματα που υπερασπίζονται αυτή την άποψη. Είναι γεγονός πως ένας από τους σύγχρονους προβληματισμούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έγκειται στην ενσωμάτωση της γραμματικής διδασκαλίας εντός του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης. Η Εστίαση στον Τύπο αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για την προώθηση της χρήσης μιας δομής-στόχου εντός πλαισίου (Marzban & Mokhberi 2012). Οι προβληματισμοί και οι θετικές διατυπώσεις χρειάζονται δοκιμή και έλεγχο στην πράξη.

Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών

Σε άρθρο του ο Brandl (2009, σ. 117), εντοπίζει πως οι περισσότερες έρευνες γύρω από την εργασιοκεντρική προσέγγιση αφορούν τις εργασίες, τους τύπους των εργασιών, καθώς και την αναζήτηση των χαρακτηριστικών σχεδιασμού που βελτιστοποιούν την εμπλοκή των μαθητών. Ο ίδιος μελέτησε την οπτική των δασκάλων και επαληθεύει την άποψη της Samuda (2001) ότι ο ρόλος ανάμεσα στην εργασία και τον εκπαιδευτικό είναι ουσιαστικά συμπληρωματικός. Τα πορίσματα της έρευνάς του φανερώνουν μία χαμηλή εμπλοκή των μαθητών όταν είναι ενισχυμένη η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, καθώς και όταν οι απαιτούμενες διεργασίες εμπεριέχουν έναν αρκετά μεγάλο όγκο γλωσσικών πληροφοριών. Μία από τις προκλήσεις της προσέγγισης έγκειται στη συστηματική οργάνωση και διαχείριση των παιδαγωγικών διαδικασιών. Το να απλοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις διαδικασίες μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην εμπλοκή των μαθητών. Η επέμβαση του εκπαιδευτικού είναι ανάλογη του μεγέθους του μαθητικού κοινού, όπως και της πολυπλοκότητας της εργασίας. Ακόμη τα ερευνητικά του πορίσματα συνάδουν με εκείνα της Samuda (2001), αναφορικά με τη συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στο σχεδιασμό της εργασίας -πίσω από τον οποίο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός- και στις

απαιτήσεις της εφαρμογής της, η οποία αποσκοπεί στην εμπλοκή των μαθητών (σ.120-123).

Οι εργασιοκεντρικές προσεγγίσεις μπορούν να προσφέρουν το έδαφος για τη διδασκαλία της γραμματικής με χρήση της γλώσσας εστιασμένη στο νόημα διαμέσου της επιτέλεσης επικοινωνιακών εργασιών (Fotos, 2002, όπ. αναφ. στο Carless 2007, σ. 4). Ακόμη, ο Carless αναγνωρίζει την προτίμηση των μαθητών στις προφορικές εργασίες ως πιο διασκεδαστικές. Η έρευνά του γύρω από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης και των υπόλοιπων γλωσσικών δεξιοτήτων πέρα εκείνων της παραγωγής και της κατανόησης του προφορικού λόγου.

Δυσκολίες στην εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση

Είναι γεγονός πως πολλοί επιστήμονες και ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως η συμφωνία στην ονοματική φράση αποτελεί ένα πολύπλοκο και ιδιαίτερο δύσκολο γραμματικό φαινόμενο για όσους μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη. Αν δούμε το φαινόμενο σε μία πιο σύνθετη εκδοχή του, λόγου χάρη με την κατηγορία κάποιων τριτόκλιτων επιθέτων, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως μπορεί να δυσκολέψει ακόμη και τους φυσικούς ομιλητές. Μία τέτοια περίπτωση, ωστόσο, διαφεύγει των στόχων της παρούσας εργασίας.

Οι Αμπάτη & Κανελλοπούλου (2004, σ. 145-147, 186-188), όπως αναφέρονται στην εργασία της Αμπάτη (2009, σ. 431), διαπίστωσαν πως το γραμματικό φαινόμενο της ονοματικής συμφωνίας είναι ιδιαίτερα δύσκολο για όσους μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η Αμπάτη (2009) υπογραμμίζοντας αυτή τη δυσκολία τονίζει πως το συγκεκριμένο φαινόμενο κατακτάται από μαθητές σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Στην έρευνα που διεξήγαγε επεχείρησε την εφαρμογή της Εστίασης στον Τύπο σε μαθητές Γυμνασίου για τη διδασκαλία του φαινομένου της συμφωνίας εντός ονοματικής φράσης. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν καλύτερη επίδοση των υπό μελέτη ομάδων στις δομικές ασκήσεις και λιγότερο στις ασκήσεις γραπτής παραγωγής.

Πιο εξειδικευμένα αποτελέσματα δείχνουν πως για τους μαθητές σε ήδη εξελικτικό στάδιο μάθησης του φαινομένου της συμφωνίας η παρέμβαση ήταν πιο αποτελεσματική. Ακόμη, το γένος που συγκέντρωσε τις περισσότερες επιλογές στις δομικές ασκήσεις ήταν το ουδέτερο. Το προηγούμενο εύρημα συνδέεται και με το γεγονός ότι στην ελληνική πολλά επίθετα που δηλώνουν χρώμα είναι άκλιτα και οπότε στην περίπτωση αυτή το ουδέτερο γένος θεωρείται το βασικό στο λόγο των φυσικών ομιλητών. Κλείνοντας η ερευνήτρια υποστηρίζει πως η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, όπως, λόγου χάρη, το είδος των δραστηριοτήτων. Συνεπώς, χρειάζονται πολλές πρακτικές εφαρμογές σε διάφορα γραμματικά φαινόμενα και σε συμμετέχοντες όλων των μαθησιακών επιπέδων για να μπορούμε να έχουμε μια πιο σαφή αν όχι γενικεύσιμη εικόνα.

Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδη (2003) επισημαίνουν πως «η ελληνική γλώσσα διαθέτει ένα πλούσιο και αρκετά περίπλοκο κλιτικό σύστημα. Η ονοματική φράση της ελληνικής χαρακτηρίζεται από ένα αρκετά σύνθετο κλιτικό παράδειγμα. Η συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης ανάμεσα στο ουσιαστικό και τους προσδιορισμούς (άρθρο, επίθετο, αντωνυμία) του στο αρχάριο επίπεδο είναι προβληματική» (σ. 144-152). Αρκετά λάθη στη συμφωνία συνεχίζουν να παρατηρούνται και στο μεσαίο επίπεδο.

Αναγκαιότητα για περισσότερη έρευνα και για εφαρμογή της προσέγγισης στη σχολική τάξη

Συζητώντας για τις προκλήσεις που φέρνουν στο προσκήνιο νέες μέθοδοι διδασκαλίας, ο Kumaravadivelu (2007, σ. 19-20) αναφερόμενος σε μία προηγούμενη δημοσίευσή του (1993) υπογραμμίζει ότι «η μεγαλύτερη μεθοδολογική πρόκληση που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος της τάξης είναι το στοιχείο του απρόβλεπτου στην επιτέλεση μιας εργασίας και το πώς θα το διαχειριστεί». Ο αρκετά ευέλικτος και μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της εργασιοκεντρικής προσέγγισης απαιτεί συνεχή επαγρύπνηση και ετοιμότητα από τον εκπαιδευτικό, καθώς η πορεία της διδασκαλίας είναι πολύ πιθανό να αλλάξει. Ακόμη, ο ερευνητής τονίζει τις ελεγχόμενες συνθήκες στις οποίες πραγματοποιούνται οι περισσότερες έρευνες και την ως εκ τούτου περιορισμένη και περιοριστική προοπτική της εκτέλεσης της εργασίας σε τέτοια πλαίσια. Για το λόγο αυτό, υποστηρίζει πως για να προχωρήσει η προσέγγιση σε

στάδια εφαρμογής και όχι απλά πειραματισμού είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν περισσότερες εφαρμογές στην τάξη.

Ο Robinson (2011, σ.5) τονίζει την ανάγκη για εφαρμογή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, καθώς η πληθώρα των εμπειρικών ερευνών αφορά στις επιδράσεις των εργασιών σε πειραματικά περιβάλλοντα. Θεωρεί πως μέσα από τη δοκιμή των εργασιών σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας μπορεί να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά της και να οδηγήσει σε διαπιστώσεις που αφορούν το σχεδιασμό διδακτικού υλικού.

Ο Ellis (2005, σ. 722) υπογραμμίζει την ανάγκη για ισχυρή υποστήριξη της εργασιοκεντρικής προσέγγισης μέσα από έμπρακτα πορίσματα ερευνών και όχι μέσα από θεωρητικούς ισχυρισμούς.

Ο Seedhouse (1999) υπογραμμίζει την έλλειψη στοιχείων που να επιβεβαιώνουν όσα θεωρητικά διακηρύσσονται για την εργασιοκεντρική προσέγγιση και να προέρχονται από μαθήματα σε σχολική τάξη (σ. 149). Ειδικότερα, επισημαίνει την απουσία ερευνητικών πορισμάτων σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης μέσω των εργασιών.

Ο Poole (2005, σ. 50) αναφέρεται, επίσης, στην προσέγγιση και στην ανάγκη για ερευνητικό και εμπειρικό έλεγχο της αποδοτικότητάς της, με τη μόνη διαφορά ότι ο Poole υπογραμμίζει τις λίγες έρευνες που έχουν γίνει γύρω από την τεχνική της Εστίασης στον Τύπο και την αναγκαιότητα να πραγματοποιηθούν έρευνες για το πώς οι μαθητές ανταποκρίνονται σε αυτή, για το αν παρακολουθούν τον τύπο και για άλλες παραμέτρους. Παρατηρεί, επίσης, ότι η Εστίαση στον Τύπο συνιστά κεντρικό θέμα σε πολλά εκπαιδευτικά περιοδικά, όπου δημοσιεύονται σχετικές εμπειρικές και περιγραφικές έρευνες. Πολλοί ερευνητές (Asadollahfam, Kuhl, Salimi & Mirzaei 2012, σ. 665· Poole, 2005, σ. 49) έπειτα από μία βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνουν ένα σημαντικό όγκο ερευνών στις οποίες η Εστίαση στον Τύπο εκτιμάται και πραγματώνεται μέσα από διάφορες μεθοδολογίες.

Οι Ellis, Basturkmen & Loewen (2002, σ. 422) υποστηρίζουν πως αμφότερες η προσχεδιασμένη (planned) και η απροσχεδίαστη (incidental) Εστίαση στον Τύπο μπορούν να οδηγήσουν στην παρακολούθηση μιας ποικιλίας τύπων. Μολονότι έχει διατυπωθεί πως οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από την Εστίαση στον Τύπο,

εντούτοις ο βαθμός στον οποίο η απροσχεδίαστη ή οποιαδήποτε άλλη μεθοδολογία της Εστίασης στον Τύπο είναι διαθέσιμες δεν έχει ερευνηθεί ευρέως (Zyzik & Polio, 2008). Ακόμη, η δυνατότητα για υλοποίηση της προσέγγισης μέσω διαφόρων μεθοδολογιών εγείρει προβληματισμούς. Χαρακτηριστικά, ο Carless (2007, σ. 596) διατείνεται πως η ευελιξία και οι ποικίλες τεχνικές πραγμάτωσης της προσέγγισης μπορεί να οδηγήσουν κάποιες φορές τον εκπαιδευτικό σε σύγχυση ή ακόμη και σε αντιφάσεις. Και ο Poole (2005) διαπιστώνει μία ασαφή εικόνα της ικανότητάς της να προωθήσει την κατάκτηση της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας και προφανώς αυτός είναι ο λόγος που θεωρεί αναγκαίες τις πρακτικές εφαρμογές.

Όπως αποδείχθηκε στην πρώτη διεθνή συνδιάσκεψη για τη διδασκαλία με θέματα εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Leuven το 2005, υπάρχει γενικά έλλειψη ερευνών σχετικά με το τι πραγματικά κάνουν, τι λένε, τι σκέφτονται και πώς, εν ολίγοις, αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί τις εργασίες μέσα σε ένα φυσιολογικό πλαίσιο, όπως αυτό της σχολικής τάξης. Τέλος, ενδιαφέρον υπάρχει για το εάν η πρακτική εφαρμογή της προσέγγισης τροφοδοτεί, εμπνέει την θεωρία της καθώς και την έρευνα με νέους όρους (Braden, Gorp & Verhelst, 2007, σ. 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Το ερευνητικό πλαίσιο

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε ένα επαρχιακό εξαθέσιο ολοήμερο δημοτικό σχολείο της Κεντρικής Ελλάδας στο οποίο λειτουργεί Τάξη Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Οι Τάξεις Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π.) δημιουργήθηκαν «για την διασφάλιση ισότητας στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Οι μαθητές που φοιτούν στις συγκεκριμένες τάξεις εγγράφονται στις κανονικές τάξεις του σχολείου, αλλά λόγω του ότι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας τους παρέχεται παράλληλα διδακτική υποστήριξη στις Τάξεις Υποδοχής. Ακολουθείται ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής με σκοπό «την πλήρη ένταξη των μαθητών στην κανονική τάξη στην οποία είναι εγγεγραμμένοι». Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής αποφασίζεται έπειτα από διεξαγωγή κατάλληλων διαγνωστικών τεστ και διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Οι μαθητές παρακολουθούν τις κανονικές τάξεις τις περισσότερες ώρες του ωρολογίου εβδομαδιαίου προγράμματος, προκειμένου η πλήρης ένταξή τους να προωθηθεί όσο το δυνατόν πιο γρήγορα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Νόμος 3876/2010 – ΦΕΚ 163/21.09.10, τ.Α').

Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στη σχολική πραγματικότητα δεν ξεκινά στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Το σχολικό έτος 2013-2014 η πρόσληψη των αναπληρωτών δασκάλων που θα τις στελέχωναν πραγματοποιήθηκε λίγο πριν από τις γιορτές των Χριστουγέννων. Οι μαθητές που παρουσιάζουν την ανάγκη να φοιτήσουν παράλληλα με την κανονική τάξη και στην Τάξη Υποδοχής μένουν για σημαντικό χρονικό διάστημα χωρίς εξειδικευμένη υποστήριξη, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη και παράλληλα να καθυστερεί η ατομική τους πρόοδος. Οι λίγοι μήνες ουσιαστικής λειτουργίας των συγκεκριμένων τμημάτων περιορίζουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να προσφέρει τις αναγκαίες γνώσεις,

να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες και να προωθήσει τη βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους.

Η Τάξη Υποδοχής στην οποία διεξήχθη η έρευνα συνιστά τη μοναδική τάξη με αυτό το πρόγραμμα στην ευρύτερη περιοχή, γεγονός που καθορίζεται από ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία. Τη δυνατότητα παρακολούθησης έχουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Στην τάξη φοιτούν δώδεκα μαθητές από όλες τις τάξεις, οι οποίοι δέχονται τη διδακτική υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο μικροομάδων. Η διδάσκουσα της τάξης διεξήγαγε στην αρχή τα προβλεπόμενα από το πρόγραμμα διαγνωστικά τεστ για να διαπιστώσει τα επίπεδα γλωσσομάθειάς τους και μέσα από τα πρώτα μαθήματα διαμόρφωσε τμήματα παρακολούθησης της Τάξης Υποδοχής. Η ίδια διέκρινε την ανάγκη διδασκαλίας βασικών γραμματικών φαινομένων, λεξιλογίου, καθώς και την εξάσκηση στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.

Ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός υπηρετούσα το τρέχον σχολικό έτος σε ένα δημοτικό σχολείο ενός διπλανού χωριού, οπότε επέλεξα το μοναδικό σχολείο της περιοχής στο οποίο λειτουργεί Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ.

3.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Είναι αποτελεσματική η Διδασκαλία που βασίζεται στην Εργασία εφαρμοσμένη μέσω της Εστίασης στον Τύπο για την εκμάθηση του γλωσσικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση από μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Εκπληρώνονται οι στόχοι της ακρίβειας και της ευχέρειας στις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών στον ίδιο βαθμό;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Κινητοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες στο να συμμετάσχουν ενεργά, έδειξαν ενδιαφέρον και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους;

4^ο Ερευνητικό ερώτημα:

- Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών εντός των ομάδων;

3.3 Η ερευνητική μέθοδος

Οι απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα προωθούνται μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της γραμματικής εντός της σχολικής τάξης. Οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στην αναζήτηση των πιο πλούσιων πιθανών δεδομένων. Ο στόχος του ερευνητή έγκειται στο να μελετήσει σε βάθος τι συμβαίνει σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων (Paltridge & Phakiti, 2010, σ. 98-99).

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μία ομάδα μαθητών, η οποία συστάθηκε αποκλειστικά για την έρευνα. Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό, καθώς υπήρξαν πρακτικές δυσκολίες, όπως η λειτουργία μίας και μοναδικής τάξης υποδοχής στην ευρύτερη περιοχή, το ηλικιακό εύρος των μαθητών και η ασυμβατότητα του γνωστικού επιπέδου και των μαθησιακών αναγκών τους. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα της έρευνας αφορούν τους τέσσερις συμμετέχοντες και μελετώνται εις βάθος.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της παρατήρησης, της απομαγνητοφώνησης των διδακτικών επεισοδίων, των γραπτών παραγωγών των μαθητών κατά την επιτέλεση των θεμάτων εργασίας και της μη δομημένης συνέντευξης. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία οι δοκιμασίες ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση για μία πιο ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων. Η αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων συλλογής εξασφαλίζει μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών που δύνανται να ενισχύσουν τη μελέτη

κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στόχο αποτελεί η εξέταση και η επεξεργασία κάθε πληροφοριακής πηγής και ο εντοπισμός των ενδείξεων που υποστηρίζουν το υπό μελέτη θέμα. Μέσω αυτής της διαδικασίας που καλείται τριγωνοποίηση επιδιώκεται η ενίσχυση της ακρίβειας της μελέτης (Creswell, 2008, σ. 266). Η συγκεκριμένη τεχνική έρευνας χρησιμοποιείται για να αυξήσει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα που θα αναδειχθούν, καθώς και τη βεβαιότητα για τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει ο ερευνητής (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 190).

3.4 Τα ερευνητικά εργαλεία

3.4.1 Παρατήρηση

Η παρατήρηση συνιστά ένα ερευνητικό εργαλείο που επιτρέπει τη συλλογή απεριόριστων και από πρώτο χέρι πληροφοριών μέσα από την παρατήρηση ανθρώπων και χώρων σε ένα ερευνητικό πεδίο (Creswell, 2008, σ.221). Ο Robson (2010) υποστηρίζει πως η αμεσότητά της συνιστά σημαντικό πλεονέκτημά της (σ. 368). Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέγεται στις ποιοτικές προσεγγίσεις, καθώς παρέχει τη δυνατότητα μελέτης των ανθρώπινων συμπεριφορών, όπως εξελίσσονται σε ένα πλαίσιο (Creswell, 2008, σ.221-222). Ο ερευνητής μπορεί να δει πως δρουν οι συμμετέχοντες και δεν χρειάζεται να βασιστεί στα λεγόμενά τους. Η παρατήρηση αξιοποιείται και στις ερευνητικές προσεγγίσεις, όπου οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν αδυναμία στον προφορικό τους λόγο (Dörnyei (2007, σ. 185).

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια είχε το προνόμιο να κάνει η ίδια τη διδακτική παρέμβαση που σχεδίασε. Συνεπώς διαδραμάτισε και το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή. Στη διάρκεια των διδακτικών επεισοδίων συνυπήρχε, αλληλεπιδρούσε με τα παιδιά και κατόρθωσε να αποτελέσει μέλος της υπό παρατήρησης ομάδας (Robson, 2010, σ. 372). Με αυτό τον τρόπο εφοδιάστηκε με σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με την πηγαία εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης πραγματοποιούταν μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικού επεισοδίου και υπάκουε στους σκοπούς της έρευνας. Δεν ακολουθήθηκε συγκεκριμένος άξονας παρατήρησης, αλλά με

περιγραφικό τρόπο αποδόθηκαν στιγμιότυπα, συμπεριφορές, εκφάνσεις μη λεκτικής επικοινωνίας και συναισθήματα το συντομότερο δυνατό μετά τη διδασκαλία προκειμένου να αποδοθούν όσο το δυνατόν πιο πιστά. Τα ερευνητικά ερωτήματα ως βάση της ερευνητικής διεργασίας καθοδηγούν τις παρατηρήσεις της διδάσκουσας μέσα στην τάξη.

Στα φύλλα παρατήρησης, η ερευνήτρια-διδάσκουσα συμπεριέλαβε και κάποιες σκέψεις, υπό μορφή ημερολογίου, σχετικά με τις αναγκαίες αναπροσαρμογές στο προσφερόμενο διδακτικό υλικό λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις των μαθητών και τις μαθησιακές τους ανάγκες, όπως ανέκυπταν στην πορεία των διδακτικών επεισοδίων.

Τα δεδομένα της παρατήρησης, κατά τον Robson (2010, σ. 368), αντιπαρατίθενται, ενισχύονται ή συμπληρώνονται από τα δεδομένα που προέρχονται από την αξιοποίηση άλλων τεχνικών συλλογής. Στην παρούσα ποιοτική προσέγγιση ακολουθείται η προαναφερθείσα μεθοδολογία για τη διατύπωση των πλησιέστερων στην πραγματικότητα ερμηνειών.

3.4.2 Απομαγνητοφωνήσεις διδασκαλιών

Η διδακτική παρέμβαση εκτυλίχθηκε σε πέντε διδακτικά επεισόδια διάρκειας δύο διδακτικών ωρών το καθένα. Μετά την εξασφάλιση των ειδικών αδειών, η ερευνήτρια ηχογράφησε ολόκληρα τα διδακτικά επεισόδια, τα οποία στο στάδιο της ανάλυσης απομαγνητοφώνησε ακολουθώντας έναν οδηγό απομαγνητοφώνησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

Η απομαγνητοφώνηση συνιστά μία διαδικασία μετατροπής ηχογραφημένων αρχείων σε γραπτό κείμενο (Creswell, 2008, σ. 246). Οι ακροάσεις των ηχογραφήσεων πραγματοποιήθηκαν επαναλαμβανόμενες φορές και κάθε φορά συνοδεύονταν από εκ νέου καταγραφές και σημειώσεις. Η ερευνήτρια επέλεξε την απομαγνητοφώνηση ολόκληρων των διδακτικών επεισοδίων, προκειμένου η όλη διαδικασία να είναι πιο ολοκληρωμένη. Σε μία μικρής έκτασης έρευνα επιλέγεται η χειρόγραφη ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και όχι η χρήση κάποιου προγράμματος στον υπολογιστή, καθώς με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μία πιο στενή επαφή του ερευνητή με τα δεδομένα (Creswell, 2008, σ. 246).

Οι απομαγνητοφωνήσεις αφορούν αυτούσιους διαλόγους των παιδιών, τις προφορικές απαντήσεις τους, τα εκφωνήματά τους και αποδίδουν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίχθηκε η διδακτική παρέμβαση.

3.4.3 Γραπτές παραγωγές λόγου

Οι ηχογραφήσεις περιελάμβαναν τους αυτούσιους διαλόγους των παιδιών, τις προφορικές απαντήσεις τους και τα εκφωνήματά τους καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτικών επεισοδίων. Οι γραπτές απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας, οι σημειώσεις και κάθε μορφής γραπτή καταγραφή αποτελούν εξίσου μία σημαντική πηγή δεδομένων που αξιοποιείται στην ποιοτική ανάλυση. Η αποδοτικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης ελέγχεται ως προς την καταλληλότητά της στην ανάπτυξη όλου του φάσματος των γλωσσικών δεξιοτήτων.

3.4.4 Μη δομημένη συνέντευξη

Το είδος των μη δομημένων ή ημιδομημένων συνεντεύξεων αξιοποιείται ιδιαίτερα στις ποιοτικές προσεγγίσεις. Η συνέντευξη προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή, ώστε να μάθει πράγματα και να λάβει απαντήσεις σε όσα ερευνά (Robson, 2010, σ. 323). Ειδικά στις περιπτώσεις των ανωτέρω δύο τύπων συνεντεύξεων, καθώς η δομημένη περιορίζει τη δυνατότητα για προσαρμογές.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε μία μη δομημένη συνέντευξη με την ομάδα των συμμετεχόντων αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στο τέλος του πέμπτου διδακτικού επεισοδίου. Με πρωταρχικό οδηγό τα ερευνητικά της ερωτήματα και τις παρατηρήσεις της σε όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών, απηύθυνε μερικές ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες στα πλαίσια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης-συζήτησης. Λόγω της πίεσης του χρόνου, της δικαιολογημένης κούρασης στο τέλος του διδακτικού δώρου και της αναμονής του επερχόμενου διαλείμματος, η συζήτηση διήρκεσε λίγα λεπτά. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και άτυπη η συνέντευξη, ωστόσο, ανεξαρτήτως με το πως εξελίχθηκε και το χρόνο που κράτησε, η ερευνήτρια την είχε προγραμματισμένη προκειμένου να επιβεβαιώσει στοιχεία της παρατήρησης και των προσωπικών της εκτιμήσεων. Η ερευνήτρια έχοντας τη μη δομημένη συνέντευξη ως ηχογραφημένο αρχείο πραγματοποίησε κατά την ανάλυση την απομαγνητοφώνησή της.

3.4.5 Δοκιμασίες ελέγχου (pre-test και post-test)

Ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων το οποίο αξιοποιείται ιδιαίτερος στις ποσοτικές έρευνες αποτελούν οι δοκιμασίες ή – με τον πιο ευρέως αποδεκτό όρο – τεστ. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων επιχειρείται να ενισχυθεί από δεδομένα που συναντώνται σε πιο ποσοτικά ερευνητικά σχέδια. Η ερευνήτρια σχεδίασε ένα φύλλο εργασίας πέντε δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην ανάδειξη των γνώσεων και των αναγκών των μαθητών στο γραμματικό φαινόμενο της συμφωνίας μεταξύ των όρων της ονοματικής φράσης. Το ίδιο φύλλο εργασίας μοιράστηκε στους συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης προκειμένου να συμβάλει στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της εργασιοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γραμματικής.

3.5 Οι συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν συνιστούν το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στην Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π.. Μολονότι η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους περισσότερους μαθητές κατά τη διενέργεια των διδασκαλιών, εντούτοις επέλεξε να εστιάσει την προσοχή της σε μία ομάδα τεσσάρων μαθητών, οι οποίοι πληρούσαν τις προδιαγραφές να συγκροτήσουν ομάδα. Η ανομοιογένεια ως προς το ηλικιακό επίπεδο και την κανονική τάξη που φοιτούσε κάθε μαθητής ήταν ένας παράγοντας που δεν μπορούσε να αγνοηθεί, ωστόσο μετά τις πρώτες συναντήσεις και τις συζητήσεις με τη διδάσκουσα της τάξης, δημιουργήθηκε η ομάδα στην οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί το διδακτικό υλικό.

Τα μέλη της ομάδας, όπως προαναφέρθηκε, προέρχονταν από διάφορες ηλικίες και διαφορετικές τάξεις. Η μικρότερη μαθήτρια με καταγωγή από τη Βουλγαρία φοιτούσε κανονικά στην τρίτη δημοτικού και συμπεριλήφθηκε στην ομάδα, καθώς η δασκάλα της διαπίστωσε τον τελευταίο καιρό σημαντική πρόοδο στις γλωσσικές της επιδόσεις και θέλησε να της δώσει την ευκαιρία να δοκιμαστεί και να προσπαθήσει ανάλογα με τις δυνατότητές της. Η δεύτερη μαθήτρια φοιτούσε στην τετάρτη δημοτικού, η καταγωγή της ήταν από την Αλβανία και το επίπεδό της – σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας της- κυμαινόταν σε ικανοποιητικά επίπεδα

τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες ήταν αγόρια, κατάγονταν από την Αλβανία και φοιτούσαν ο ένας στην πέμπτη και ο άλλος στην έκτη. Ο πρώτος, αν και φοιτά σε μεγάλη τάξη, παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες ιδίως στο γραπτό του λόγο, όπως και ο δεύτερος που σε γενικές γραμμές παρουσιάζει το υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας έχοντας, ωστόσο, την ανάγκη κάλυψης βασικών αδυναμιών σε γλωσσικά θέματα, όπως είναι ο τονισμός και η ορθογραφία.

Η εικόνα των συμμετεχόντων, όπως διαμορφώθηκε στις πρώτες συναντήσεις και με τις αναγκαίες επισημάνσεις της διδάσκουσας, προώθησε τη συγκρότηση μιας ομάδας τα μέλη της οποίας διέπονται από ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες και δυνατότητες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν συνεργαστεί μεταξύ τους στο παρελθόν, εκτός ολίγων περιστασιακών περιπτώσεων, οπότε θα έπρεπε να ενθαρρυνθεί η μεταξύ τους συνεργασία και να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα για μια υγιή και αποδοτική συνύπαρξη.

Η διδάσκουσα της τάξης ενημέρωσε την ερευνήτρια για τα γραμματικά φαινόμενα που είχαν διδαχθεί στο παρελθόν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν επεξεργαστεί το χρονικό διάστημα που είχε προηγηθεί τα ουσιαστικά, τα επίθετα, χωρίς όμως να έχουν επεκταθεί στο φαινόμενο της συμφωνίας στην ονομαστική φράση. Ακόμη, λήφθηκε σοβαρά υπόψη η την τακτική απουσία πολλών εκ των μαθητών της ομάδας.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τέσσερις συμμετέχοντες με ψευδώνυμο και με τις βασικές πληροφορίες που τους αφορούν. Το επίπεδο γλωσσομάθειας χαρακτηρίζεται ως μέσο για τα δεδομένα της ηλικίας και της τάξης στην οποία φοιτούν. Εάν αντιπαραθέσουμε τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών θα διαπιστώσουμε μία εύλογη αδυναμία της μαθήτριας της τρίτης δημοτικού και μία υπεροχή του μαθητή της έκτης. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί πως πρωταρχικής σημασίας στόχος της εργασιοκεντρικής προσέγγισης είναι η ανάδειξη και η ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού.

Πίνακας 1

Πίνακας συμμετεχόντων

Μαθητής/Μαθήτρια	Τάξη	Χώρα προέλευσης	Επίπεδο γλωσσομάθειας
Ανέτα	Γ΄	Βουλγαρία	Μέσο
Μαλβίνα	Δ΄	Αλβανία	Μέσο
Πέτρος	Ε΄	Αλβανία	Μέσο
Άλεξ	Στ΄	Αλβανία	Μέσο

3.6 Σχεδιασμός διδακτικού υλικού

Ο σχεδιασμός του διδακτικού υλικού βασίστηκε στην εργασιοκεντρική προσέγγιση, μία προσέγγιση που σε ορισμένα σημεία διαφοροποιείται των προσεγγίσεων που αξιοποιούνται στη σημερινή τάξη. Επιλέγεται, λοιπόν, μία αδύναμη εκδοχή της που να μπορεί να ενσωματωθεί στα υφιστάμενα εκπαιδευτικά δεδομένα με πιο ομαλό τρόπο. Περιλαμβάνονται εστιασμένες εργασίες («focused tasks», Ellis, 2003). Το διδακτικό υλικό απαρτίζεται από εργασίες που ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τα κριτήρια και το είδος της ανάλυσης που επιχειρείται κάθε φορά (Nunan, 2004). Στο παρόν διδακτικό υλικό χρησιμοποιούνται εργασίες που ακολουθούν το κριτήριο της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας.

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εργασίες αντιστοίχισης, κατηγοριοποίησης, συμπλήρωσης κενών και με παιχνίδια όπου καλούνται να μαντέψουν. Με τις εργασίες αυτές είναι πιο εξοικειωμένοι και μπορούν εύκολα να αντιληφθούν τη διαδικασία διεκπεραίωσής τους. Πέραν αυτών, υπάρχουν εργασίες όπου καλούνται να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες, να περιγράψουν εικόνες, να ανταλλάξουν απόψεις για ένα θέμα και να συζητήσουν ένα ζήτημα προκειμένου να οδηγηθούν σε κάποια ομόφωνη απόφαση. Κατά κύριο λόγο, περιλαμβάνονται δομικού τύπου και προφορικές εργασίες. Το περιεχόμενό τους προωθεί το χαρακτήρα της

αυθεντικότητας του διδακτικού υλικού μέσα από παραδείγματα, κείμενα, εικόνες της καθημερινότητας των μαθητών.

Το διδακτικό υλικό συγκροτείται από τρία θέματα εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν στο σύνολό τους είκοσι εργασίες, υπάγονται σε μία κοινή θεματική και εξυπηρετούν τον κύριο σκοπό της διδασκαλίας. Σύμφωνα με το πλαίσιο εργασίας του Ellis (2003) καθένα από αυτά αναλύεται σε τρεις φάσεις:

A) Φάση πριν από την κεντρική εργασία

B) Φάση κεντρικής εργασίας

Γ) Φάση μετά την κεντρική εργασία

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα τρία θέματα εργασίας όπως αναπτύσσονται σε τρεις φάσεις και εξελίσσονται διαδοχικά στο σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Το σύνολο του υλικού που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη παρατίθεται στο Παράρτημα Γ.

Πίνακας 2

1ο θέμα εργασίας : «Μέσα Μαζικής Μεταφοράς»

Εργασία	Είδος εργασίας	Στόχος
<i>A' Φάση</i>		
1	ηχητικό αρχείο με ήχους από μέσα μεταφοράς	προσέλκυση προσοχής, επαφή με το θέμα της ενότητας
2	διήγηση προσωπικής εμπειρίας	βιωματική εμπλοκή, δέσιμο ομάδας
3	παιχνίδι μαντέματος με κάρτες	διατύπωση υποθέσεων, λεξιλόγιο, παρουσίαση
4	εργασία αντιστοίχισης	συζήτηση, διαπραγμάτευση απόψεων
5	συμπλήρωση κενών	διαπραγμάτευση και εστίαση στον τύπο
6	αντιστοίχιση προτάσεων με τα κείμενα της εργασίας 5	συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων
7	διήγηση προσωπικών	βιωματική εμπλοκή, δέσιμο ομάδας

	εμπειριών	
<i>B' Φάση</i>		
8	επεξεργασία κειμένου (text-editing task)	συζήτηση, διαπραγμάτευση, εύρεση σωστής εκδοχής του πρότυπου κειμένου
<i>Γ' Φάση</i>		
9	παιχνίδι μαντέματος, αναδιατύπωσης, συμπλήρωσης παροιμιών	διαπραγμάτευση νοήματος και τύπου
10	περιγραφή και σύγκριση εικόνων	συζήτηση, εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, λεξιλόγιο
11 ³	συμπλήρωση κενών	εστίαση στον τύπο
12	κατηγοριοποίηση επιλογών	διαπραγμάτευση απόψεων, εστίαση στον τύπο
13	παιχνίδι περιγραφής και μαντέματος	ελεύθερη παραγωγή λόγου, χαλάρωση
14	συμπλήρωση κενών	εστίαση στον τύπο

Στο πρώτο θέμα εργασίας, δεν προβλέπεται εκτεταμένη εστίαση στον τύπο προκειμένου να μην διασπαστεί η προσοχή των μαθητών από τη διαπραγμάτευση του νοήματος. Οι εργασίες αντιστοίχισης είναι ανοιχτές σε περισσότερες της μιας σωστές απαντήσεις και προωθούν κατ' αυτό τον τρόπο τη διαπραγμάτευση του νοήματος. Εκείνες που ενθαρρύνουν τη διήγηση προσωπικών εμπειριών ωθούν και μαθητές με πιο χαμηλή επίδοση να συμμετάσχουν. Ακόμη, η επανάληψη δραστηριοτήτων ίδιας λογικής εξοικειώνει πιο γρήγορα τους μαθητές με τις διαδικασίες, με αποτέλεσμα να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή τους.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των παροιμιών, δεν εντάσσεται σε κάποιο πολιτισμικό πλαίσιο και η κατανόησή του σχετίζεται με την εύρεση του σωστού λαχανικού. Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες ή μικρές ομάδες των τριών ατόμων ή/και στα πλαίσια της ολομέλειας. Μέσω των εργασιών επιδιώκεται της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ακόμη και εργασίες, όπως οι

³ Θα πρέπει να σημειωθεί πως οι δομικές εργασίες 11 και 20 ανήκουν στο διδακτικό υλικό του «Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Κ.Α. Μοσχονά. Όλες οι υπόλοιπες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια.

εργασίες συμπλήρωσης κενών, που στοχεύουν κυρίως στο γραπτό λόγο, μπορούν να προωθήσουν την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου μέσα από προτροπή για συνεργασία και για διαπραγμάτευση τύπου και νοήματος.

Πίνακας 3

2^ο θέμα εργασίας: «Εκδρομή στην εζοχή»

Εργασία	Είδος εργασίας	Στόχος
<i>A' Φάση</i>		
15	παρατήρηση, περιγραφή εικόνων, αναφορά σε προσωπικά βιώματα	προσέλκυση προσοχής, επαφή με το θέμα της ενότητας, λεξιλόγιο
<i>B' Φάση</i>		
16	εργασία λήψης απόφασης για οργάνωση πικ-νικ	συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, διαπραγμάτευση, καταγραφή σημειώσεων, παρουσίαση
<i>Γ' Φάση</i>		
17	συμπλήρωση κενών	εστίαση στον τύπο

Σχετικά με το δεύτερο θέμα εργασίας, η κεντρική εργασία χωρίζεται σε υποέργα, καθένα από τα οποία ανατίθεται σε μία ομάδα. Η επεξεργασία της εργασίας ολοκληρώνεται με ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Πέραν των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν, δίνεται η δυνατότητα έκφρασης κάποιου εκ των συμμετεχόντων μέσω του σκίτσου ή της ζωγραφικής.

Πίνακας 4

3^ο θέμα εργασίας: «Ταξίδι στην Αθήνα»

Εργασία	Είδος εργασίας	Στόχος
<i>A' Φάση</i>		
18	διατύπωση προσωπικών προτιμήσεων, διήγηση εμπειριών	εισαγωγή στο θέμα, προσέλκυση προσοχής

<i>B' Φάση</i>		
19	εργασία επίλυσης ζητήματος, συνδυαστική επεξεργασία δεδομένων	διαπραγμάτευση νοήματος, κατάληξη σε κοινή απόφαση, ανακοίνωση και τεκμηρίωση
<i>Γ' Φάση</i>		
20	συμπλήρωση κενών	εστίαση στον τύπο

Το ζήτημα που τίθεται προς επίλυση στην κεντρική εργασία του τρίτου θέματος εργασίας επιδέχεται πολλών απαντήσεων και στόχος είναι να προωθήσει τη διαπραγμάτευση του νοήματος, τη λήψη μιας κοινής ομαδικής απόφασης, και την τεκμηρίωση της απόφασης κατά την ανακοίνωση στην ολομέλεια.

Τα τρία θέματα εργασίας είναι ανομοιογενή ως προς την έκτασή τους με το πρώτο είναι πιο εκτενές σε σχέση με τα υπόλοιπα δύο. Τα δύο τελευταία, ωστόσο, κρίνονται αρκετά απαιτητικά και αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας. Παρόλα αυτά και τα τρία τίθενται κάτω από τον γενικό σκοπό της διδασκαλίας και αποβλέπουν στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή του. Η στόχευση για την επεξεργασία και την εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της ονοματικής συμφωνίας προωθείται μέσα από την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Επιδιώκεται η καλλιέργεια της παραγωγής και κατανόησης ελεύθερου και πιο δομημένου προφορικού λόγου, όπως και της παραγωγής και κατανόησης δομημένου – κυρίως- γραπτού λόγου. Η επιλογή περισσότερων προφορικών εργασιών βασίζεται στο ότι θεωρούνται πιο διασκεδαστικές από τους μαθητές (Carless, 2007, σ. 603) και στην προσπάθεια ενίσχυσης της διαρκούς συμμετοχής και διατήρησης του ενδιαφέροντος. Πέραν των γνωστικών και ακαδημαϊκών διδακτικών στόχων, επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων σε διαπροσωπικό, ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, όπως επιβάλλει το ευρύ φάσμα των αναγκών κάθε μαθητή.

3.6.1 Περιγραφή των δοκιμασιών ελέγχου

Ένα εκ των μεθοδολογικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με βάση τις εργασίες για τη διδασκαλία της γραμματικής αποτελεί η δοκιμασία ελέγχου (τεστ). Η ερευνήτρια ανέλαβε το σχεδιασμό της δοκιμασίας που αρχικά – πριν από τη διεξαγωγή της

διδασκαλίας- θα ελέγξει τις γνώσεις των μαθητών στο υπό μελέτη γραμματικό φαινόμενο και θα αναδείξει τις γνωστικές τους ανάγκες. Η ίδια δοκιμασία στο τέλος – μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών- προορίζεται για τον έλεγχο της εκμάθησης του φαινομένου⁴.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες της δοκιμασίας, η πρώτη αφορά την κατάταξη των ουσιαστικών του πλαισίου στη στήλη με το σωστό επίθετο. Στη δεύτερη, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν επίθετα δικής τους επιλογής, τα οποία να ταιριάζουν στα εικονιζόμενα αντικείμενα. Ακολουθεί μία δραστηριότητα μεταφοράς των προτάσεων στον άλλο αριθμό, με βοηθητικό στοιχείο τα τονισμένα ονοματικά σύνολα που πρέπει να αναδιατυπώσουν βάζοντάς τα στον άλλο αριθμό. Η τέταρτη δραστηριότητα περιλαμβάνει μία εικόνα, η οποία περιγράφεται σε πέντε προτάσεις. Οι μαθητές καλούνται να διορθώσουν τα νοηματικά λάθη στις προτάσεις συμβουλευόμενοι την εικόνα. Η δοκιμασία ολοκληρώνεται με μία άσκηση πολλαπλής επιλογής, όπου οι μαθητές επιλέγουν το σωστό γένος του επιθέτου. Στο παράρτημα Β παρατίθενται οι εργασίες, όπως δόθηκαν στους μαθητές.

Οι τύποι των δραστηριοτήτων δεν θεωρούνται στην πλειοψηφία τους ανοίκειοι και άγνωστοι από τους μαθητές. Εξαιρέση ενδεχομένως θα μπορούσε να θεωρηθεί η τέταρτη δραστηριότητα, η οποία απαιτεί την κρίση και την παρατηρητικότητα των μαθητών στον εντοπισμό του λάθους. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι δύο πρώτες δοκιμασίες είναι πιο εύκολες ως προς το γνωστικό και διαδικαστικό επίπεδο και οι δραστηριότητες 3 και 4 αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας. Η τελευταία δραστηριότητα είναι λιγότερο απαιτητική, καθώς λαμβάνεται υπόψη η ενδεχόμενη κούραση ή έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών, όπως επίσης και η ανάγκη των μαθητών για ένα αίσθημα ικανοποίησης στο τέλος της δοκιμασίας με μια πιο εύκολη δραστηριότητα.

⁴ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί πως η πλειοψηφία των εργασιών της δοκιμασίας δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια, με εξαίρεση τις εργασίες 3 και 4, οι οποίες ανήκουν στο διδακτικό υλικό του «Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Κ.Α. Μοσχονά.

3.7 Οι ερευνητικές διαδικασίες

Η διεξαγωγή μιας έρευνας απαιτεί διαδικαστικές ενέργειες τις οποίες επιμελείται ο ερευνητής με ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να εξασφαλίσει τις ιδανικότερες και πιο προσοδοφόρες συνθήκες για την προώθησή της επιδεικνύοντας, όμως, το σεβασμό και την απαιτούμενη διακριτικότητα προς τους συμμετέχοντες και τους ανθρώπους που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα. Στην παρούσα μελέτη, το πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν η επικοινωνία με τον Σχολικό Σύμβουλο της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας στην οποία ανήκει το σχολείο όπου θα πραγματοποιούταν η έρευνα, η ενημέρωση και η παροχή των απαραίτητων εξηγήσεων για το ερευνητικό εγχείρημα. Έπειτα από την προφορική και γραπτή παρουσίαση του σκοπού και του περιεχομένου της επικείμενης έρευνας, εξασφαλίστηκε η άδεια για επικοινωνία με το σχολείο. Η σχετική ενημέρωση πραγματοποιήθηκε στον διευθυντή και τον υποδιευθυντή του σχολείου στα πλαίσια μιας προφορικής συζήτησης.

Μεγάλη σημασία δόθηκε στη συζήτησή με την εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής Ζ.Ε.Π., στην οποία η ερευνήτρια παρέθεσε με λεπτομέρεια τις επιδιώξεις της, της αποκάλυψε τον τρόπο με τον οποίο σκόπευε να δουλέψει και της παρέδωσε γραπτώς τις βασικότερες αρχές και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της διδακτικής προσέγγισης στην οποία βασίζεται το διδακτικό υλικό. Η εκπαιδευτικός της παραχώρησε το δικαίωμα να εργαστεί με όλα τα παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα, να διδάξει η ίδια το υλικό της και ήταν πρόθυμη να την βοηθήσει σε πρακτικής φύσεως ζητήματα, όπως η εξασφάλιση μιας πιο ευρύχωρης αίθουσας. Το σημαντικό, επίσης, είναι ότι η ερευνήτρια έπειτα από αυτή τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης την ενημέρωσε για το γραμματικό φαινόμενο το οποίο σκόπευε να διδάξει και εφοδιάστηκε με σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ύλη στην οποία είχαν δουλέψει, το είδος των εργασιών με τις οποίες είναι εξοικειωμένα τα παιδιά, όπως και οι γραμματικές γνώσεις που εκείνα διαθέτουν σε επίπεδο ουσιαστικών, επιθέτων, ονοματικής συμφωνίας.

Πριν από τη διδασκαλία, πραγματοποιήθηκαν τρεις επισκέψεις γνωριμίας και επαφής με το μαθητικό κοινό. Ενδιάμεσα των πρώτων επισκέψεων, η διδάσκουσα της τάξης ανέθεσε στους συμμετέχοντες της έρευνας τη δοκιμασία που έπρεπε να

διεξαχθεί πριν από τη διδακτική παρέμβαση (pre-test). Αυτό που ελέγχθηκε και αξιολογήθηκε ήταν η επίτευξη της συμφωνίας μεταξύ των ουσιαστικών και των προσδιοριστικών τους, δηλαδή επιθέτων -κατά κύριο λόγο- και άρθρων, η απόδοση των γραμματικών τύπων με σωστή ορθογραφία και η όσο το δυνατόν καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις και τους στόχους των ασκήσεων. Οι οδηγίες που δόθηκαν προέτρεπαν τους μαθητές να προσέξουν τις εκφωνήσεις και να εστιάσουν στα ζητούμενα κάθε άσκησης. Η εξέταση σε αυτό το στάδιο ήταν ατομική και χωρίς την προσφορά υποστήριξης από την εκπαιδευτικό.

Τις επόμενες μέρες η ερευνήτρια μαζί με τους μαθητές του τμήματος πραγματοποίησαν ένα μάθημα εξοικείωσης, το οποίο ακολουθούσε βασικές αρχές της εργασιοκεντρικής προσέγγισης και στόχευε στην ενημέρωση των μαθητών ότι θα εργαστούν ομαδικά, με διάθεση συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων, ότι δεν θα υπάρξει κάποιου είδους αξιολόγηση και ότι θα πρέπει να αλληλοβοηθούνται και να αλληλοϋποστηρίζονται στην επιτέλεση των εργασιών. Μέσα από το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να διατυπώσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να έρθουν πιο κοντά ως ομάδα και να γνωριστούν καλύτερα με την ερευνήτρια. Από αυτή τη συνάντηση αναδείχθηκαν κάποιες αδυναμίες των μαθητών τις οποίες η ερευνήτρια έλαβε υπόψη στην οργάνωση της διδασκαλίας.

Η ανατροφοδότηση από την πρώτη επαφή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές έδωσε την ώθηση για την τελική διαμόρφωση του διδακτικού υλικού, το οποίο έως τότε είχε διαμορφωθεί με βάση τις βιβλιογραφικές επισκοπήσεις της θεωρίας και τη μελέτη ερευνητικών εργασιών και του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011). Ακολούθησαν τρεις εβδομάδες διδασκαλιών –ενδιάμεσα των οποίων μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα- και συνολικά πραγματοποιήθηκαν δέκα ώρες διδασκαλίας σε πέντε δίωρες συναντήσεις. Το διδακτικό υλικό χρειάστηκε να αναπροσαρμοστεί στην πορεία των μαθημάτων, είτε με αλλαγές στις υπάρχουσες εργασίες, αφαίρεση κάποιων ή προσθήκη νέων και πιο κατάλληλων, καθώς και με αλλαγή στη σειρά υλοποίησής τους. Το διδακτικό υλικό δημιουργήθηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού και η διδακτική προσέγγιση που αποτελεί το θεωρητικό του υπόβαθρο προτάσσει ευέλικτους, καλά οργανωμένους και στοχευμένους χειρισμούς.

Τα τρία θέματα εργασίας που δομούν το διδακτικό υλικό διεξήχθησαν σε τη σειρά που ήταν οργανωμένα. Χρειάστηκαν, όμως, αλλαγές εντός των πλαισίων κάθε θέματος εργασίας. Συγκεκριμένα, το πρώτο θέμα εργασίας διεξήχθη στις τρεις πρώτες συναντήσεις, καθώς ήταν το μεγαλύτερο σε έκταση και χρειάστηκε να γίνουν ορισμένες αναπροσαρμογές στη σειρά εκτέλεσης των εργασιών. Προς το τέλος του διδακτικού δώρου επελέγησαν λιγότερο απαιτητικές και πιο χαλαρωτικές εργασίες με αποτέλεσμα κάποιες φορές να προσπερνιούνται κάποιες εργασίες και να μένουν ως εκκρεμότητα για την επόμενη φορά. Είναι σημαντικό ο ερευνητής ή ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών σε κάθε δεδομένη στιγμή της διδασκαλίας και να αναπροσαρμόζει το σχεδιασμό του για να ανταποκριθεί σε αυτές. Κάθε φορά που πραγματοποιούταν επιστροφή σε προηγούμενη εργασία εξασφαλιζόταν η απαραίτητη σύνδεση με τα δεδομένα της προηγούμενης άσκησης, ώστε να καταδειχτεί η μεταξύ τους συνέχεια και οι μαθητές να προετοιμαστούν γνωσιολογικά.

Επιπροσθέτως, στην περίπτωση απουσίας κάποιου συμμετέχοντα, η διδάσκουσα φρόντισε για την επεξεργασία και την υλοποίηση των πιο αναγκαίων εργασιών, έστω και σε μεταγενέστερο χρόνο, καθώς και για την πλήρη ενημέρωση του συμμετέχοντα για όσα έλαβαν χώρα την ημέρα που έλειπε. Σημαντική σε αυτή την προσπάθεια ήταν η συμβολή και της υπόλοιπης ομάδας.

Στα επόμενα δύο θέματα εργασίας παρουσιάστηκε η ανάγκη εμπλουτισμού τους με επιπλέον εργασίες. Στο δεύτερο θέμα εργασίας ανατέθηκε στους μαθητές μία εργασία ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου κατά την οποία κλήθηκαν να περιγράψουν το τέλειο πικ-νικ. Έχοντας προετοιμάσει ήδη μία ανάλογο είδους εκδρομή στην κεντρική εργασία του θέματος εργασίας, στην τρίτη φάση –της μετά την κεντρικά εργασία εργασίας- θα παρουσίαζαν γραπτώς μία τέτοια εκδρομή σε ατομικό επίπεδο. Η προσθήκη αυτού του είδους της εργασίας εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές στις προηγούμενες εργασίες εξασκήθηκαν κυρίως στην παραγωγή του προφορικού λόγο και όχι τόσο στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Δόθηκε η ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και ένα ευέλικτο χρονικό περιθώριο για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Αναφορικά με το τρίτο θέμα εργασίας, μολονότι στη φάση μετά την κεντρική εργασία προβλεπόταν η διενέργεια δύο δομικού τύπου εργασιών για εστίαση στον τύπο, κρίθηκε αναγκαία η αντικατάσταση μίας εξ αυτών από τρεις νέες εργασίες για

τον καλύτερο έλεγχο του φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση. Η πρώτη ήταν μία εργασία συμπλήρωσης κενών το περιεχόμενο της οποίας συνδεόταν νοηματικά με το κεντρικό έργο. Στη δεύτερη έπρεπε να ακούσουν μία πρόταση και έχοντας μπροστά τους τρία ουσιαστικά (ένα από κάθε γένος) να επιλέξουν σε ποιο αναφέρεται η περιγραφή. Η τελευταία περιείχε προτάσεις με παραδείγματα ονοματικής συμφωνίας τα οποία οι μαθητές θα έπρεπε να χαρακτηρίσουν σωστά ή λανθασμένα.

Λίγο πριν από την ολοκλήρωση του τελευταίου διδακτικού δίωρου, η εκπαιδευτικός απηύθυνε μερικές ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με την εμπειρία και τις εντυπώσεις τους από τη διδασκαλία υπό μορφή μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης.

Μία εβδομάδα μετά το πέρας των διδασκαλιών, οι μαθητές υποβλήθηκαν στην ίδια με την αρχική δοκιμασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδακτικής προσέγγισης στην εκμάθηση της ονοματικής συμφωνίας. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν συγκεκριμένες, χωρίς επιπρόσθετες εξηγήσεις ή βοηθητικές επισημάνσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συμπληρώσουν όλες τις εργασίες με τη σειρά που παρουσιάζονται στα φύλλα εργασίας, να λάβουν υπόψη όσα έλαβαν χώρα στις διδασκαλίες και να εργαστούν ατομικά.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας:

Πίνακας 5

Το χρονοδιάγραμμα της διεξαγωγής της έρευνας

Ημέρες	Διάρκεια	Ερευνητική διαδικασία
1 ^η Ημέρα	1 Διδακτική ώρα ⁵	Πρώτη γνωριμία με συμμετέχοντες
2 ^η Ημέρα	1 Διδακτική ώρα	Διεξαγωγή pre-test
8 ^η Ημέρα	1 Διδακτική ώρα	Υλοποίηση μιας διδασκαλίας εξοικείωσης
13 ^η Ημέρα	2 Διδακτικές ώρες	1 ^ο Διδακτικό επεισόδιο
15 ^η Ημέρα	2 Διδακτικές ώρες	2 ^ο Διδακτικό επεισόδιο
Διακοπές Πάσχα		

⁵ Η μία διδακτική ώρα υπολογίζεται περίπου στα 40'.

41 ^η Ημέρα	2 Διδακτικές ώρες	3 ^ο Διδακτικό επεισόδιο
48 ^η Ημέρα	2 Διδακτικές ώρες	4 ^ο Διδακτικό επεισόδιο
50 ^η Ημέρα	2 Διδακτικές ώρες	5 ^ο Διδακτικό επεισόδιο
55 ^η Ημέρα	1 Διδακτική ώρα	Διεξαγωγή post-test

Ο επόμενος πίνακας αποτυπώνει πιο διεξοδικά τον τρόπο με τον οποίο τα θέματα εργασίας εξελίχθηκαν στη διάρκεια των πέντε δίωρων διδασκαλιών με βάση τις φάσεις στις οποίες δομούνται σύμφωνα με το πλαίσιο εργασίας του Ellis (2003).

Πίνακας 6

Η εξελικτική υλοποίηση των θεμάτων εργασίας στα πέντε διδακτικά επεισόδια

Διδακτικά επεισόδια/Διδακτικές ώρες	Θέμα εργασίας	Φάση διεξαγωγής	Είδη εργασιών
1 ^ο , 2 ^ο , 3 ^ο Διδακτικό επεισόδιο/ 6 Διδακτικές ώρες	Θέμα εργασίας 1 «Μέσα Μαζικής Μεταφοράς»	Α΄ Φάση: Πριν από την κεντρική εργασία Β΄ Φάση: Κεντρική εργασία Γ΄ Φάση: Μετά την κεντρική εργασία	Ακουστική εργασία, ανάκληση προσωπικών εμπειριών, δομικές εργασίες ⁶ , προφορικές εργασίες (εργασίες 1 έως 7) Εργασία επιμέλειας κειμένου (text-editing task) – (εργασία 8) Εργασία αναδιατύπωσης κειμένου, δομικές εργασίες, προφορικές εργασίες περιγραφής και παρουσίασης εικόνων,

⁶ Ως δομικές εργασίες χαρακτηρίζονται οι εργασίες συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, κατηγοριοποίησης/ταξινόμησης, πολλαπλής επιλογής, σωστού λάθους. Ο όρος προέρχεται από την εργασία των Αμπάτη, Μιχαλακοπούλου & Πουλοπούλου ([χ.χ]).

			παιχνίδι υποθέσεων (εργασίες 9 έως 14)
4 ^ο Διδακτικό επεισόδιο/ 2 Διδακτικές ώρες	Θέμα εργασίας 2 «Εκδρομή στην Εξοχή»	Α΄ Φάση: Πριν από την κεντρική εργασία Β΄ Φάση: Κεντρική εργασία Γ΄ Φάση: Μετά την κεντρική εργασία	Προφορική εργασία περιγραφής εικόνων, ανάκληση προσωπικών εμπειριών (εργασία 15) Εργασία λήψης απόφασης για την οργάνωση ενός πικ-νικ (εργασία 16) Δομικού τύπου εργασία (εργασία 17)
5 ^ο Διδακτικό επεισόδιο/ 2 Διδακτικές ώρες	Θέμα εργασίας 3 «Ταξίδι στην Αθήνα»	Α΄ Φάση: Πριν από την κεντρική εργασία Β΄ Φάση: Κεντρική εργασία Γ΄ Φάση: Μετά την κεντρική εργασία	Ανάκληση προσωπικών εμπειριών, διερεύνηση προσωπικών ενδιαφερόντων (εργασία 18) Εργασία επίλυσης ζητήματος (εργασία 19) Δομικές εργασίες (εργασίες 20 έως 23)

3.8 Ζητήματα δεοντολογίας

Σε μία έρευνα υπάρχουν ορισμένα ηθικά ζητήματα που κάθε ερευνητής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και να ακολουθεί σε όλα τα στάδια της διεξαγωγής της. Όπως ήδη αναφέρθηκε (ενότητα 3.7.), η ερευνήτρια εξασφάλισε την άδεια από το Σχολικό Σύμβουλο της Σχολικής Περιφέρειας, τον διευθυντή και υποδιευθυντή του σχολείου, καθώς και από τη διδάσκουσα της τάξης υποδοχής για να πραγματοποιήσει τη διδακτική παρέμβαση. Ακόμη σχετική ενημέρωση πραγματοποιήθηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων και τους γονείς των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η ερευνήτρια διασφάλισε πως μπορεί να υλοποιήσει τη μελέτη στο συγκεκριμένο μαθητικό κοινό και πως για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να αξιοποιήσει το ερευνητικό εργαλείο της μαγνητοφωνημένης καταγραφής των διδασκαλιών. Οι ίδιοι οι μαθητές πληροφορήθηκαν το στόχο του προγράμματος και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η αρχή της συνειδητής συναίνεσης, η οποία βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του (Cohen & Manion, 1994, σ. 475).

Η συγκατάθεση των συμμετεχόντων συνοδεύεται από τη διασφάλιση της ανωνυμίας των δεδομένων που σημαίνει πως οι πληροφορίες που προέρχονται από αυτούς δεν πρέπει με κανένα τρόπο να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους (Cohen & Manion, 1994, σ.498). Η ερευνήτρια, επίσης, πρέπει να σέβεται το δικαίωμα της προσωπικής ζωής ενός συμμετέχοντα επιβεβαιώνοντας τον εμπιστευτικό χαρακτήρα των δεδομένων. Γνωρίζει παρόλη την ανωνυμία σε ποιον συμμετέχοντα ανήκει κάθε απάντηση και δεν πρέπει να κάνει σχετικές δημόσιες συσχετίσεις (Cohen & Manion, 1994, σ. 500).

Τέλος, τα αποτελέσματα και τα πορίσματα της έρευνας προβλέπεται να γνωστοποιηθούν στο σχολικό σύμβουλο καθώς και στη σχολική μονάδα, όπου διεξήχθη η έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Εισαγωγικό σημείωμα

Η διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης εφοδίασε την ερευνήτρια με πλούσιο όγκο δεδομένων, όπως προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση, τις απομαγνητοφωνήσεις των διδακτικών επεισοδίων, τις γραπτές παραγωγές λόγου των μαθητών κατά την επεξεργασία του διδακτικού υλικού, την άτυπη συνέντευξη με τους συμμετέχοντες στο τέλος των διδασκαλιών και τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών ελέγχου. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έπεται χρονικά της συλλογής, αλλά δεν αποτελεί ανεξάρτητη διαδικασία. Στην πραγματικότητα η συλλογή, η καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων αλληλοδιαπλέκονται στα πλαίσια ενός διαρκούς διαλόγου που δεν επιτρέπει τη γραμμική εξέλιξη της μελέτης και επεξεργασίας τους (Paltridge & Phakiti, 2010, σ. 102).

Οι Paltridge & Phakiti (2010) προτείνουν μία μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη. Αρχικά, η ερευνήτρια μελετώντας ενδελεχώς και πολλές φορές τα δεδομένα από όλες τις ερευνητικές πηγές, εντόπισε σημεία που φάνηκε να προσφέρουν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας και τα κωδικοποίησε με λέξεις ή φράσεις που αποδίδουν συνοπτικά το περιεχόμενό τους. Οι κωδικοί με παρόμοιο νόημα και όσοι επαναλαμβάνονταν οργανώθηκαν και συγκρότησαν ευρύτερες κατηγορίες, τα θέματα. Τα θέματα παρουσιάζονται ως τίτλοι και περικλείουν μία σημαντική ιδέα από τη βάση των δεδομένων (Creswell, 2008, σ. 252). Σε κάθε θέμα παρατίθενται οι ισχυρισμοί της ερευνήτριας για όσα μπορεί να εκμαιεύσει από τα στοιχεία που συγκέντρωσε. Οι διατυπώσεις και οι διαπιστώσεις της υποστηρίζονται και τεκμηριώνονται μέσα από την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων των δεδομένων. Η αναζήτηση και η συγκέντρωση των πιο αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων απαιτεί τη συνεχή επιστροφή στα δεδομένα, τον επανέλεγχο των κωδίκων και ενδεχομένως την αναδιαμόρφωση των θεμάτων (σ. 102-103).

Η συγκρότηση θεμάτων καθιστά τις σχεδόν απεριόριστες πληροφορίες εύχρηστες (Dörnyei 2007, σ. 26). Στη βιβλιογραφία προτείνεται ο ερευνητής να αναγνωρίζει πέντε με επτά θέματα, προκειμένου να τα μελετά σε βάθος και να προσφέρει αναλυτικές πληροφορίες για αυτά. Η προσοχή του εστιάζεται στους

κωδικούς όπου οι συμμετέχοντες συζητούν πιο συχνά, παρουσιάζουν μια μοναδικότητα ή είναι απροσδόκητοι, σε εκείνους που μπορούν να αποδειχτούν με περισσότερες ενδείξεις ή σε εκείνους που ο ερευνητής ανέμενε να εντοπίσει από τη μελέτη του φαινομένου (Creswell, 2008, σ. 252).

4.2 Ανάλυση δεδομένων διδασκαλιών

Όπως προαναφέρθηκε, τα θέματα συνδέονται με τους ερευνητικούς στόχους. Τα αρχικά θέματα είναι τα πρώτα επτά και σε αυτά προστίθεται ένα ακόμη, όπως προέκυψε κατά την εξέλιξη της ανάλυσης των δεδομένων. Επιγραμματικά, τα θέματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

- 1) Εστίαση στον τύπο - ανάπτυξη ακρίβειας
- 2) Εστίαση στο νόημα - ανάπτυξη ευχέρειας
- 3) Παραδείγματα ορθής συμφωνίας γραπτού λόγου
- 4) Παραδείγματα ορθής συμφωνίας προφορικού λόγου
- 5) Κινητοποίηση - ενδιαφέρον μαθητών
- 6) Αλληλοϋποστήριξη - Αλληλεπίδραση
- 7) Παρέμβαση εκπαιδευτικού
- 8) Σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές

1) Εστίαση στον τύπο – ανάπτυξη ακρίβειας

Οι δομικές κυρίως εργασίες ενισχύουν την εστίαση στον τύπο και σε μικρότερο βαθμό οι προφορικές εργασίες και οι εργασίες ανάκλησης προσωπικών βιωμάτων. Με την πρώτη κατηγορία εργασιών οι μαθητές ήταν αρκετά εξοικειωμένοι και τις αντιμετώπισαν με τον τρόπο που συνήθιζαν κάνοντας αναφορές σε γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Αποκαλύφθηκε μία άνεση των μαθητών να χρησιμοποιούν το ουδέτερο γένος κατά τον σχηματισμό των επιθέτων. Ακόμη, χρειάστηκε να εξασκηθούν σε μία πιο αποδοτική πρακτική διαπραγμάτευσης των δομικών εργασιών και του τρόπου με τον οποίο θα εστιάζουν στον τύπο. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση βοήθησε τους μαθητές σε σημεία που δυσκολεύονταν να εντοπίσουν το σωστό τύπο.

Στην επεξεργασία του γραμματικού φαινομένου σε μία πιο στοχευμένη επαφή με τη θεωρία, οι μαθητές αλληλεπίδρασαν με τη διδάσκουσα και διαπραγματεύτηκαν τους τύπους πολλών παραδειγμάτων συμφωνίας στην ονοματική φράση. Αξίζει να επισημανθεί πως ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για εναλλαγή της διαπραγμάτευσης τύπου και νοήματος στα πλαίσια μιας εργασίας. Η εστίαση στον τύπο ευνοήθηκε εξίσου κατά τη διεκπεραίωση εργασιών στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, η παράθεση σχολίων και αυτούσιων αποσπασμάτων από τα διδακτικά επεισόδια, όπως εξελίχθηκαν χρονικά, στοχεύει στην ενδεδειγμένη αποτύπωση όσων διαδραματίστηκαν εντός της τάξης.

Η πέμπτη εργασία συμπλήρωσης των κατάλληλων άρθρων και καταλήξεων, η οποία συγκαταλέγεται στο πρώτο θέμα εργασίας, πλησίαζε το ύφος των δομικών ασκήσεων που οι μαθητές έχουν επεξεργαστεί στο παρελθόν. Αυθόρμητα, λοιπόν, και χωρίς σχετική προτροπή από τη διδάσκουσα, διάβαζαν τα κείμενα, επεσήμαναν την απάντηση που συμπλήρωναν και έδιναν εξηγήσεις για την επιλογή τους:

Μαλβίνα: «οι τιμές των::» (.) το 'των' με 'ω'

Πέτρος: όχι (.) το 'των' με 'ω' είναι για ένα

Ανέτα: όχι για πολλά::

Μαλβίνα: των εισιτηρίων; για πολλά () να ((του δείχνει στο φύλλο εργασίας το άρθρο με την κατάληξη του ουσιαστικού)) των:: με 'ω' εισιτηρίων

Πέτρος: α:: τώρα κατάλαβα

(Απόσπασμα από εργασία 5, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Σε ένα σημείο οι μαθητές εστιάζοντας στον τύπο απευθύνονται προς τη διδάσκουσα και της διατυπώνουν ερωτήσεις για θέματα που η ίδια έως τότε δεν είχε θίξει. Επιδίωξη της στην αρχική αυτή φάση είναι οι μαθητές να παρακολουθήσουν κατά κύριο λόγο το περιεχόμενο του θέματος εργασίας, να το διαπραγματευτούν και να τοποθετηθούν πάνω σε αυτό. Παρόλα αυτά, εμπλέκεται στη διαδικασία διαπραγμάτευσης του τύπου προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών, όπως ανέκυψαν, με διακριτικό τρόπο και χωρίς να δώσει μεγάλη έμφαση:

Πέτρος: κυρία το «υποχρεωμένοι» είναι με 'η'

Δασκάλα: είναι με 'η' το υποχρεωμένοι; (.) αυτή η λεξούλα που αναφέρεται;

Πέτρος: ε:: υποχρεωμένοι::

Δασκάλα: ποιοι είναι υποχρεωμένοι; Στην περίπτωση αυτή;

Πέτρος: οι επιβάτες

Δασκάλα: οι επιβάτες (.) τι χρειάζεται να βάλουμε;

Μαλβίνα: πολλοί είναι (.) 'οι'

(Αποσπάσματα από εργασία 5, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Σύντομης διάρκειας εστιάσεις στον τύπο πραγματοποιήθηκαν στην εργασία 12 του πρώτου θέματος εργασίας, η οποία αν και δομικού τύπου προώθησε κυρίως τη διαπραγμάτευση στο νόημα, όπως αποκαλύπτεται παρακάτω στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων. Αναφορικά με τη διαπραγμάτευση του τύπου κατά τη διάρκεια της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων και αφού προηγήθηκε η επεξεργασία της εργασίας:

...

Δασκάλα: μπισκότα (.) τι είναι τα μπισκότα;;

Πέτρος: μπισκότα.: μπισκότα.: που είσαι μπισκότα; (.) αλμυρό (.) αλμυρά

(Αποσπάσματα από εργασία 12, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Κατά τη διεκπεραίωση της προαναφερθείσας εργασίας από τον μαθητή που φοιτά στη μεγαλύτερη τάξη στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο παρατηρήθηκε μία συχνή χρήση του ουδετέρου γένους, η οποία δεν οφειλόταν σε έλλειψη γνώσεων του μαθητή. Όπως φάνηκε, οι μαθητές ένιωθαν μία μεγαλύτερη άνεση με τη χρήση του ουδετέρου γένους. Η διδάσκουσα επενέβη χρονικά πιο αργά, αφού άφησε πρώτα τους μαθητές να κάνουν διάλογο και αφού διαπίστωσε την αποκλειστική προτίμηση στο ουδέτερο γένος:

Πέτρος: κρουασάν;

Άλεξ: αλμυρό

Πέτρος: τυρόπιτα;

Άλεξ: αλμυρό

Δασκάλα: πρόσεξε λίγο (.) τι θα πούμε; η τυρόπιτα είναι αλμυρό;

Άλεξ: αλμυρή...

Πέτρος: πίτσα;

Άλεξ: μ.: αλμυρό;;

Δασκάλα: δηλαδή θα πούμε: «η πίτσα είναι αλμυρό;»

Άλεξ: αλμυρή

(Αποσπάσματα από εργασία 12, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην εργασία 8 του πρώτου θέματος εργασίας, οι μαθητές κατά την εισαγωγική επεξεργασία του κειμένου εστιάζουν στο νόημά του, εν συνεχεία, όμως, προκειμένου να διαχωρίσουν τη σωστή από τη λανθασμένη εκδοχή εστιάζουν στον τύπο. Ενώ οι δύο συμμετέχοντες μελετούν από κοινού τη μία εκδοχή και επεξεργάζονται τις φράσεις των κειμένων όπως δίνονται, αρχίζουν να εντοπίζουν λάθη και να τα επισημαίνουν ο ένας στον άλλο. Την ώρα που διαβάζει ο Πέτρος τη φράση «λαχταριστά... μπισκότα», ο Άλεξ παρατηρεί πως αντ' αυτού που είναι το σωστό γράφει «λαχταριστό... μπισκότα» και παρεμβαίνει:

Άλεξ: όπα λάθος

Πέτρος: «λαχταριστά» δεν πάει;

Δασκάλα: γιατί πάει «λαχταριστά»;;

Πέτρος: γιατί είναι πολλά

(Απόσπασμα από εργασία 8, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Αφού κατέληξαν στην πρώτη εκδοχή, ο ένας εκ των δύο που θα σημείωνε την απάντηση ρώτησε εστιάζοντας στον τύπο:

Πέτρος: η πρώτη με τι 'η';;

(Απόσπασμα από εργασία 8, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Ο συμμαθητής επανέλαβε την πρόταση, χωρίς να απαντήσει στο ερώτημα που του τέθηκε, ούτε και μετά τη σχετική προτροπή της διδάσκουσας. Πάντως, ο έλεγχος των φύλλων εργασίας των παιδιών απέδειξε πως ολόκληρη η πρόταση ήταν ορθώς διατυπωμένη:

«Η πρώτη εκδοχή είναι η σωστή»

(Απόσπασμα από φύλλο ομαδικής εργασίας 8, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η εργασία συμπλήρωσης κενών για την ολοκλήρωση των αινιγμάτων στο πρώτο θέμα εργασίας, ενθάρρυνε τη σκέψη των μαθητών για τον τύπο του επιθέτου που πρέπει να επιλέξουν, ώστε να τα αποδώσουν με ακρίβεια. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι μαθητές παρουσίασαν ξανά την τάση να επιλέγουν το ουδέτερο γένος, προτού να διαβάσουν ολόκληρες τις προτάσεις ή ολόκληρο το αίνιγμα:

Άλεξ: έχει ολοστρόγγυλο:: κεφάλι:: και ολόασπρο:: (.) ολόασπρο::

((και αφού είδε τη λέξη «μαλλιά» αναδιατύπωσε)) ολόασπρα μαλλιά τρώγεται:: () βραστό ((το είπε με μεγαλύτερη σιγουριά))

Δασκάλα: ναι

Άλεξ: με λάδι και με:: (.) ε- έντομο αρχινά::

Τη δεύτερη φορά που το διάβασε, μπερδεύτηκε και έκανε το ίδιο λάθος, αλλά αμέσως το διόρθωσε:

Άλεξ: και ολόασπρο (.) ολόασπρα μαλλιά

Ειδικά στο τελευταίο αίνιγμα που είχε ως λύση την πατάτα, ένα ουσιαστικό θηλυκού γένους, παρόλο που η διδάσκουσα τους επεσήμανε το θηλυκό άρθρο που ήταν γραμμένο στη λύση, η τάση των μαθητών προς τη χρήση του ουδέτερου γένους έγινε πιο εμφανής:

Μαλβίνα: Μ' αγαπάς::

Δασκάλα: πώς;

Άλεξ: τηγανητό

Μαλβίνα: τηγανητό

Δασκάλα: Στο τέλος λέει «η... » (.) άρα μ' αγαπάς::

Μαλβίνα: τηγανητή;

(Αποσπάσματα από εργασία 9, 1^ο θέμα εργασίας, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Όπως προαναφέρθηκε, η διδάσκουσα στις πρώτες διδασκαλίες προωθούσε κατά κύριο λόγο το επικοινωνιακό κομμάτι της γλώσσας. Το κομμάτι της γραμματικής υπήρχε σε όλη την έκταση του διδακτικού υλικού, αλλά η σαφής αναφορά σε αυτό θα υλοποιούταν σε επόμενο στάδιο. Στο τρίτο διδακτικό επεισόδιο, μετά την αυξημένη δυσκολία που παρουσίασαν οι μαθητές στην ένατη εργασία με τη συμπλήρωση των αινιγμάτων, η διδάσκουσα έκρινε αναγκαία την πραγματοποίηση

μίας άμεσης Εστίασης στον Τύπο και τη διδασκαλία της γραμματικής υπό μορφή συζήτησης με τα παιδιά για το γραμματικό θέμα της συμφωνίας στην ονοματική φράση. Στην αρχή εμπλέκει τους μαθητές σε μία συζήτηση με παραδείγματα ονοματικών συνόλων:

Δασκάλα: γιατί είπα «τηγανητή πατάτα» και δεν είπα «τηγανητός πατάτα»; (.) Άλεξ είναι σωστό να πω «τηγανητός πατάτα»;

Άλεξ: όχι ((το λέει με σιγουριά))

Δασκάλα: γιατί;

Μαλβίνα: γιατί δεν κολλάει

Δασκάλα: αν πω «τηγανητό πατάτα» είναι σωστό;

Μαλβίνα: όχι

Δασκάλα: τι πρέπει να πω;

Μαλβίνα: τηγανητή πατάτα

Δασκάλα: ωραία (.) μπορώ να πω: «στρογγυλός τραπέζι»; Τι πρέπει να πω;

Μαλβίνα: στρογγυλό τραπέζι

Δασκάλα: μπορώ να πω «πράσινη λαχανικό» Ανέτα;

Ανέτα: όχι

Δασκάλα: τι πρέπει να πω;

Ανέτα: πράσινο

Μετά τα ανωτέρω παραδείγματα, η διδάσκουσα οργανώνει τη σκέψη των παιδιών και επισημαίνει πως για να βάλουν ένα επίθετο στο σωστό τύπο θα πρέπει πρώτα να εντοπίσουν τη λέξη στην οποία αναφέρεται. Παραθέτει και άλλα παραδείγματα ζητώντας τη συμμετοχή των μαθητών. Χρησιμοποιεί ένα χαρτί για να σημειώνει τα παραδείγματα τοποθετώντας το στο κέντρο του τραπεζιού εργασίας, ώστε να είναι ορατό από το σύνολο των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν περισσότερες φορές τα παραδείγματα που συζητούν προφορικά βλέποντάς τα σε γραπτή μορφή και πιο οργανωμένα. Η εξάσκηση σε τέτοιου είδους παραδείγματα συνεχίζεται συνοδευόμενη και από μικρά κομμάτια θεωρίας που περικλείουν όσα χρειάζεται να συγκρατήσουν οι μαθητές από το γραμματικό φαινόμενο τη δεδομένη στιγμή. Κλείνοντας, η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τη σημασία του να βρίσκουν το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρεται το

επίθετο διαβάζοντας ως το τέλος τις προτάσεις κάθε κειμένου. Όπως αποτυπώνεται και στο αντίστοιχο φύλλο παρατήρησης:

«...Η ένατη εργασία διήρκεσε πολύ χρόνο. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο μετά την ολοκλήρωσή της να ασχοληθούμε με την εξάσκηση στο υπό μελέτη γραμματικό φαινόμενο μέσα από τη διατύπωση παραδειγμάτων συμφωνίας και για τα τρία γένη. Η ενασχόληση με το γραμματικό φαινόμενο υποβοηθήθηκε με την καταγραφή των παραδειγμάτων σε ένα χαρτί... Οι μαθητές συμμετέχουν με προθυμία. Βρίσκουν τα γένη ενός επιθέτου, τους δίνεται ένα ουσιαστικό και πρέπει να επιλέξουν το σωστό γένος... Ακόμη δίνονται οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζουν τις εργασίες συμπλήρωσης κενών. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι πρέπει να αφιερώνεται χρόνος σε μία εργασία για να εντοπίζεται το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρεται το επίθετο, ιδίως στις περιπτώσεις που ανάμεσα σε αυτά τα δύο παρεμβάλλονται και άλλοι όροι της πρότασης. Χρησιμοποιήθηκε μεταγλώσσα (αναφορά στους όρους «επίθετο», «ουσιαστικό») αλλά συγκρατημένα και επιλέχθηκαν απλές και κατανοητές προτάσεις.»

(Φύλλο παρατήρησης, διδασκαλία γραμματικού φαινομένου, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η εργασία 14 του πρώτου θέματος εργασίας προωθεί ως μία δομική εργασία την εστίαση στον τύπο. Οι μαθητές είτε ατομικά, είτε μέσω της συνεργασίας με τη διδάσκουσα και τους συμμαθητές τους διαπραγματεύονται τον τύπο του επιθέτου για να καταλήξουν σε εκείνο που θα συμφωνεί σε γένος, πτώση και αριθμό, αλλά και την ορθογραφία με την οποία θα τον αποδώσουν:

Δασκάλα: ... έχουν κυκλοφορήσει (.) γεύσεις ((ο τόνος της φωνής πιο έντονος)) πολλές

Ανέτα: νέο νέο (.) νέες

Δασκάλα: νέες

Ανέτα: με 'α' και 'ι' ((ρωτά αν η λέξη γράφεται με 'αι'))

Δασκάλα: με 'ε'

Ανέτα: να βάλω κι άλλο 'ε';

Δασκάλα: ναι (.) νε-ες

(Απόσπασμα από την εργασία 14, 1^ο θέμα εργασίας, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Όπως έχει παρατηρηθεί σε αρκετά διδακτικά επεισόδια, η μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο επιλέγει να διαβάζει μεγαλόφωνα τις προτάσεις στις δομικές ασκήσεις, καθώς τις συμπληρώνει και αυτό φαίνεται πως τη βοηθάει στο να βρίσκει το σωστό τύπο. Γενικά, η συγκεκριμένη μαθήτρια χρειάστηκε την περισσότερη υποστήριξη από τη διδάσκουσα χωρίς αυτό να σημαίνει πως τις δόθηκαν έτοιμες λύσεις ή δεν προσπάθησε και μόνη της.

Η εργασία 17 του δεύτερου θέματος εργασίας ώθησε τους μαθητές να εστιάσουν στον τύπο συμπληρώνοντας σωστά το επίθετο από το πλαίσιο ώστε να ταιριάζει στο καιρικό σύμβολο που υπήρχε στο τέλος της περιόδου λόγου. Τα καιρικά σύμβολα υποδείκνυαν τη λύση και ο κάθε μαθητής είχε να προβληματιστεί κυρίως για τον σχηματισμό του κατάλληλου τύπου του επιθέτου. Στα πλαίσια της ολομέλειας, κάθε μαθητής διάβαζε από μία πρόταση, πρότεινε τον τύπο που θεωρούσε ότι ταιριάζει και δεχόταν την κατάλληλη ανατροφοδότηση από συμμαθητές και διδάσκουσα, προκειμένου στο τέλος οι προτάσεις να είναι σωστά συμπληρωμένες.

Πέτρος: οι άνεμοι θα είναι αρκετά.: δυνατός

Μαλβίνα: δυνατοί

Δασκάλα: α μπράβο πρέπει να ταιριάζει στην πρόταση (.) τι είχαμε πει;

Μαλβίνα: το «δυνατός» μπορεί να χρειαστεί να το κάνουμε «δυνατοί»

Δασκάλα: σωστά

Μαλβίνα: ο άνεμος είναι δυνατός, οι άνεμοι είναι δυνατοί

Δασκάλα: πώς γράφεται αυτό το «δυνατοί»

Πέτρος: με 'η'

Δασκάλα: οι άνεμοι είναι δυνατοί

Μετά από λίγη σκέψη:

Δασκάλα: οι δυνατοί άνεμοι

Μαλβίνα: 'οι' κυρία

Δασκάλα: βεβαίως γιατί αναφέρεται στο «οι άνεμοι»

Άλεξ: αα αυτό λέγατε

(Απόσπασμα από την εργασία 17, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην εικοστή εργασία του τρίτου θέματος εργασίας πραγματοποιήθηκε μία αρκετά εκτενής διαπραγμάτευση του τύπου στην οποία συμμετείχαν αρκετοί μαθητές στα πλαίσια της συμπλήρωσης ενός επιθέτου σε ένα κενό. Το ουσιαστικό που προσδιόριζε ήταν αρσενικού γένους και βρισκόταν στην αιτιατική πτώση του πληθυντικού αριθμού. Η θέση του στην πρόταση ήταν αμέσως μετά το κενό. Χρειάστηκαν αρκετές προσπάθειες από τους μαθητές μέχρι να σχηματίσουν το σωστό

τύπο του επιθέτου. Ένας εξ αυτών, έχοντας βρει το σωστό, ρώτησε στο τέλος για επιβεβαίωση, πιθανώς γιατί μπερδεύτηκε από την πληθώρα των απαντήσεων που ακούστηκαν. Όπως καταγράφηκε:

Δασκάλα: πού αναφέρεται το επίθετο «ο ξύλινος»

Μαλβίνα: στους τροχούς

Δασκάλα: στους τροχούς (.) άρα δεν μπορεί να είναι «ξύλινα τροχούς» (.) είναι.:

Μαλβίνα: ξύλινες

Δασκάλα: διάβασέ το πάλι

Μαλβίνα: ξύλινος τροχός

Δασκάλα: ξύλινος τροχούς;;

Άλεξ: ξύλινοι τροχοί

Δασκάλα: όχι πάμε πάλι

Άλεξ: εκείνο είχε μόνο.:: [ξύλινα

Μαλβίνα: [ξύλινους τροχούς

Πέτρος: ξύλινους

Δασκάλα: ξύλινους τροχούς

Πέτρος: ξύλινους;;

Δασκάλα: ναι

Πέτρος: σωστό το χω

(Απόσπασμα από εργασία 20, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στις τρεις τελευταίες εργασίες του τρίτου θέματος εργασίας και ευρύτερα του διδακτικού υλικού, η διδάσκουσα επεδίωξε την προώθηση της διαπραγμάτευσης του τύπου για τον έλεγχο της κατανόησης του γραμματικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση. Επιλέχθηκαν δομικού τύπου εργασίες και το γεγονός ότι οι μαθητές τις ολοκλήρωσαν σε σύντομο χρονικό διάστημα συνηγορεί στο ότι εξοικειώθηκαν περισσότερο με το συγκεκριμένο είδος και αντιλήφθηκαν τη σημασία του να σχηματίζουν το σωστό τύπο του επιθέτου για να συμφωνεί στο γένος, την πτώση και τον αριθμό με το ουσιαστικό που προσδιορίζει.

Ειδικότερα, στα πλαίσια της ολομέλειας υλοποιήθηκε η εργασία 23. Κάθε μαθητής αναλάμβανε να διαβάζει μία πρόταση και να τη χαρακτηρίζει σωστή ή λανθασμένη. Για μία πιο τοποθετημένη απάντηση, στην περίπτωση μιας λανθασμένης πρότασης, θα έπρεπε να την διορθώσει. Οι μαθητές διασκέδασαν με τη συγκεκριμένη άσκηση και έδειξαν μεγάλη προθυμία σε σημείο, βέβαια, που να μην περιμένουν τη σειρά τους και να απαντούν στη θέση κάποιου συμμαθητή τους. Η διδάσκουσα με αυστηρότητα έδινε το λόγο κάθε φορά σε διαφορετικό μαθητή, προκειμένου όλοι να εξασκηθούν σε αυτού του είδους την εργασία και να δείξουν τι έχουν καταλάβει.

2) Εστίαση στο νόημα-ανάπτυξη ευχέρειας

Όπως είναι φυσικό, οι προφορικές εργασίες και οι εργασίες που περιελάμβαναν συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών προωθούν τη διαπραγμάτευση του νοήματος και την καλλιέργεια της ευχέρειας του λόγου των μαθητών. Αυτό που παρατηρήθηκε επιπρόσθετα είναι η διαπραγμάτευση του περιεχομένου εργασιών δομικού χαρακτήρα. Η διαμόρφωση και διατήρηση του επικοινωνιακού πλαισίου κατά την υλοποίηση ακόμη και τέτοιου είδους εργασιών ευνόησε την εστίαση στο νόημα. Επιπροσθέτως, το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα κοντά στην καθημερινότητα και τα βιώματά τους εκδηλώθηκε με συζητήσεις γύρω από το θεματικό περιεχόμενο των εργασιών. Πολλές από τις περιγραφές μέσων, αντικειμένων και εικόνων εξελίχθηκαν σε συζητήσεις και αντί να υλοποιηθούν από έναν μαθητή, υλοποιήθηκαν συλλογικά. Αναφορικά με την παράλληλη διαπραγμάτευση νοήματος και τύπου, εντοπίζονται περιπτώσεις όπου οι διαπραγματεύσεις τύπου και νοήματος εναλλάσσονταν στα πλαίσια διεκπεραίωσης μιας εργασίας. Ωστόσο, σε μερικές περιπτώσεις κάποιοι συμμετέχοντες αδυνατούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς και στους δύο στόχους.

Πιο αναλυτικά, η τέταρτη εργασία στο πρώτο θέμα εργασίας περιελάμβανε την αντιστοίχιση ουσιαστικών και επιθέτων, αλλά το γεγονός ότι ήταν ανοιχτή σε περισσότερες της μιας σωστές απαντήσεις βοήθησε στην ανάπτυξη συζήτησης μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με μέσα που δεν γνώριζαν, διατύπωσαν προσωπικά τους σχόλια, αντάλλαξαν σχετικές γνώσεις και εμπειρίες τους και κατανόησαν τους όρους «προσιτό», «απλησίαστο» μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση. Δεν περιορίστηκαν στην απλή αντιστοίχιση και ενθαρρύνθηκαν να συζητήσουν, να διαπραγματευτούν το νόημα των όρων και να

διασταυρώσουν τις επιλογές τους. Πιο αναλυτικά, μετά τις αναγκαίες εξηγήσεις της διδάσκουσας:

Μαλβίνα: το μέτρο τι είναι;

Δασκάλα: το [μετρό

Πέτρος: [πάει πολύ γρήγορα (.) τρένο είναι αλλά πάει πολύ γρήγορα

Δασκάλα: στις μεγάλες πόλεις (.) είναι σαν υπόγειο τρένο

Πέτρος: α: ξέρω έχω μπει

Μαλβίνα: α.: που πάει.: κάτω από τα.: (.)

Δασκάλα: [κάτω από τη γη

Πέτρος: [έχω μπει.: (.) κυρία τρένο είναι αλλά τρέχει πολύ γρήγορα

((τόνος ενθουσιασμού για κάτι που γνωρίζουν))

Μαλβίνα: πάνε κάτω τα σκαλιά και παίρνεις εισιτήρια.: από εκεί πέρα (.) είναι ένας εκεί πέρα:

Δασκάλα: μπράβο

Πέτρος: [εγώ όταν πήγα στην Αθήνα.:@

Μαλβίνα: και μπαίνεις μέσα και.: ταξιδεύεις κάτω από την πόλη

Δασκάλα: ναι στην Αθήνα υπάρχει το μετρό (.) μόνο στην Αθήνα υπάρχει στην Ελλάδα δεν υπάρχει αλλού και στη Θεσσαλονίκη το φτιάχνουν: (_)

Πέτρος: τι είναι πρόσιτο;

Δασκάλα: προσιτό.: είναι αυτό που μπορούμε να το αγοράσουμε (.) μπορούμε να το αγοράσουμε

Ανέτα: α.: λέω κι εγώ πρόσιτο τι είναι.:

Δασκάλα: μπορούμε να το αγοράσουμε (.) δηλαδή μπορείτε να το βάλετε σε ένα μέσο που μπορούμε να αγοράσουμε το εισιτήριο

Μαλβίνα: [κυρία

Πέτρος: [λεωφορείο

Μαλβίνα: φθηνά

Δασκάλα: ωραία

(Απόσπασμα από εργασία 4, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Επιπροσθέτως, κατά τη διενέργεια της εργασίας 12 του πρώτου θέματος εργασίας, παρόλο που πρόκειται για μία δομική εργασία κατηγοριοποίησης, όπου τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να σημειώνουν στη σωστή στήλη αν η εκάστοτε τροφή είναι αλμυρή ή γλυκιά προσαρμόζοντας το επίθετο ανάλογα με το ουσιαστικό, παρατηρηθήκαν περιπτώσεις διαπραγμάτευσης του νόηματος:

Πέτρος: κρουασάν (.) έχει περισσότερο αλάτι

Δασκάλα: αν μια τροφή έχει περισσότερο αλάτι τι είναι;

Μαλβίνα: όχι κυρία δεν γίνεται να έχει αλάτι το κρουασάν (.) δεν γίνεται

Στην ίδια εργασία γίνεται φανερή η ικανότητα των μαθητών να εστιάζουν στον τύπο και ταυτόχρονα να διαπραγματεύονται και το νόημα. Συγκεκριμένα, σε μία προσπάθεια της διδάσκουσας να παράσχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση σε μία λανθασμένη διατύπωση, μία μαθήτρια αρχικά εστιάζει στο νόημα και εν συνεχεία μαζί με τους συμμαθητές της στον τύπο:

Δασκάλα: το επόμενο (.) μπανάνα:

Ανέτα: γλυκό

Πέτρος: γλυκιά

Δασκάλα: με ποιο συμφωνούμε;

Μαλβίνα: αλμυρή η μπανάνα κυρία;;

Δασκάλα: γλυκό ή γλυκιά; η μπανάνα; Τι είναι;

Ανέτα: γλυκό

Μαλβίνα: γλυκιά

Πέτρος: νίκησα

Δασκάλα: γλυκιά

...

(Αποσπάσματα από εργασία 12, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, υπάρχει προτροπή για συζήτηση πάνω στα τρόφιμα για τα οποία ακούστηκαν διαφορετικές απαντήσεις και διαφώνησαν οι μαθητές. Μολονότι οι μαθητές δεν θυμόντουσαν να απαντήσουν ποιες ακριβώς ήταν οι τροφές, η διδάσκουσα μέσα από τον διάλογο κατάφερε να τους βάλει στη διαδικασία να σκεφτούν εκ νέου και να συζητήσουν.

Η εργασία 12 επαναλήφθηκε στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο για τον μαθητή από τη μεγαλύτερη τάξη. Οι συμμαθητές του οργάνωσαν τον τρόπο διεκπεραίωσής της ενθαρρύνοντάς τον να απαντά για κάθε τρόφιμο που του ανέφεραν. Ο μαθητής για αρκετή ώρα έδωσε έμφαση στο νόημα, αν δηλαδή μια τροφή είναι αλμυρή ή γλυκιά, και παραμέλησε τον τύπο αποδίδοντας όλα τα επίθετα στο ουδέτερο γένος. Η παρέμβαση της διδάσκουσας επιβεβαίωσε πως ο μαθητής είχε αντιληφθεί τους στόχους της εργασίας, αλλά η εστίαση στο νόημα και η γρήγορη εκτέλεση της εργασίας δεν του επέτρεψαν να είναι ακριβής:

Πέτρος: σοκολάτα;

Άλεξ: γλυκιά

Πέτρος: το πέτυχε ρε φίλε (.) Πάστα;

Άλεξ: γλυκό

Πέτρος: ωραία (.) ανανάς

Άλεξ: γλυκό

Πέτρος: μπανάνα;

Άλεξ: Γλυκό

Πέτρος: παστέλι;

Άλεξ: γλυκό

...

Πέτρος: πίτσα;

Άλεξ: μμ αλμυρό

Δασκάλα: δηλαδή θα πούμε «η πίτσα είναι αλμυρό»;

Άλεξ: αλμυρή

Το αξιοσημείωτο στο ανωτέρω απόσπασμα έγκειται στο ότι κατά την πρώτη εκτέλεση της εργασίας, η αλληλεπίδραση των μαθητών στην ολομέλεια οδήγησε σε ενσωμάτωση της διαπραγμάτευσης του τύπου στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης του νοήματος. Η δεύτερη εκτέλεση που πραγματοποιήθηκε κυρίως μεταξύ του μαθητή που την επεξεργάζοταν για πρώτη φορά και του συμμαθητή του που την είχε ήδη επεξεργαστεί, οδήγησε τον πρώτο στο να εσιιάσει στο νόημα αμελώντας τον τύπο. Οποσδήποτε στη δεύτερη εκτέλεση τα χρονικά περιθώρια ήταν πιο στενά.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη διαπραγμάτευση του νοήματος αποτελεί η εργασία 10 του πρώτου θέματος εργασίας με τις περιγραφές των ποδηλάτων, η οποία παρουσιάστηκε και εξελίχθηκε ως ένα παιχνίδι. Ως θέμα το ποδήλατο ήταν ιδιαίτερα αρεστό στους μαθητές και οι αρχικές πληροφορίες που δίνονταν ενέπνευσαν διάφορες σχετικές συζητήσεις στους μαθητές. Αρχικά, με αφορμή το θέμα της εργασίας, μοιράστηκαν προσωπικές πληροφορίες:

Ανέτα: εγώ έχω ένα μεγάλο ποδήλατο

(Απόσπασμα από εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Ο Πέτρος σχολιάζει τη φράση που παρουσιάζει το ποδήλατο ως ένα μέσο που μεταφέρει ένα άτομο με αναφορά στα ποδήλατα με σχάρα και σε προσωπικές του εμπειρίες. Όπως καταγράφηκε στην παρατήρηση:

«Η άσκηση με το ποδήλατο αρχικά οδήγησε τους μαθητές σε προσωπικές αναφορές. Η πληροφορία ότι αποτελεί μέσο για ένα άτομο ώθησε τον Πέτρο που διάβασε την εκφώνηση στο να επισημάνει πως μπορεί να μεταφέρει δύο, ακόμη και τρία άτομα. Η άποψη αυτή οδήγησε σε μία σχετική συζήτηση που τελικά κατέληξε σε συμφωνία μεταξύ των μαθητών... Η συζήτηση αυτή διήρκεσε αρκετή ώρα και αυτό σημαίνει πως το θέμα τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον.»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασία 10, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην προσπάθεια περιγραφής των ποδηλάτων, στην ίδια εργασία, η εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις που προωθούν την αναλυτική περιγραφή, καθώς και τη διαπραγμάτευση του νοήματος. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι μαθητές λαμβάνουν ενεργά μέρος σε αυτό:

Δασκάλα: δηλαδή πώς είναι το ποδήλατο;

Πέτρος: αγων- όχι επαγγελματικό να το κυρία

Δασκάλα: δηλαδή κάποιος το χρησιμοποιεί για το επάγγελμά του;

Πέτρος: ναι

Άλεξ: όχι.: όχι (.) δεν είναι επαγγελματικό:.

Πέτρος: κυρία μοντέρνο, αθλητικό και γρήγορο (.)

Δασκάλα: είναι γρήγορο; Δηλαδή αν ανέβεις πάνω σε αυτό το ποδήλατο θα πηγαίνεις πολύ γρήγορα;

Πέτρος: έχει ταχύτητες

Άλεξ: ερείπιο είναι

Πέτρος: τι ερείπιο είναι; Ξέρεις πόσο πάει αυτό;;

Άλεξ: αυτό είναι παλιό:: (.) είναι παλιό μοντέλο

Πέτρος: είναι στην Αγγλία και δεν πάει πάρα πολύ γρήγορα

(Απόσπασμα από εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στη συνέχεια της εργασίας αναπτύσσεται εκτενής διάλογος κατά την περιγραφή ενός ποδηλάτου από το Στέλιο, η οποία αποδίδεται μέσα από τη συζήτηση που αναπτύσσει με τους συμμαθητές του. Ακολουθούν μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα της διαπραγμάτευσης όπως έλαβαν χώρα:

...

Άλεξ: α.: είναι επαγγελματικό

Πέτρος: το δικό μου είναι επαγγελματικό:

Δασκάλα: γιατί το δικό σου είναι επαγγελματικό;;

Πέτρος: γιατί:: έχει δύο θέσεις

Άλεξ: και τι πάει να πει αυτό;;

Πέτρος: έχει μια:: πίσω σχάρα, έχει δύο έτσι πως κάνεις πετάλια (.) πίσω που είναι η δεύτερη σέλα κρατιέσαι, έχει φρένα, έχει παγουρίνο, έχει φώτα

Δασκάλα: είναι πλήρως εξοπλισμένο ε; φώτα έχει τα πάντα πάνω

Πέτρος: έχει μακριά αλυσίδα

Άλεξ: τανκς δηλαδή (.) πάμε για πόλεμο ((γέλια από τους παρευρισκόμενους))

(Απόσπασμα από εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην εργασία με τα ημιτελή αινίγματα προς συμπλήρωση η διδάσκουσα προωθούσε τη διαπραγμάτευση του νοήματος. Αρχικά δημιούργησε το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο επικαλούμενη τα αινίγματα ως έναν τρόπο διασκέδασης των μαθητών που θα πήγαιναν μία εκδρομή στην προηγούμενη εργασία (εργασία 8). Ακόμη, διαπιστώνοντας ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν αινίγματα ούτε τι είναι αυτά, θέλησε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον για να μάθουν κάποια. Συνεπώς, παράλληλα με τη συμπλήρωση φρόντιζε να διατηρεί το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο πρώτο αίνιγμα, μία μαθήτρια διαπραγματευόμενη το νόημα επεσήμανε σε ένα συμμαθητή της πως το αγγούρι είναι μεγάλο και όχι μικρό. Ο συμμαθητής της όμως ανέφερε πάλι το αγγούρι ως μικρό και η διδάσκουσα πρόσθεσε χαριτολογώντας πως εκείνος

άλλαξε το αίνιγμα. Στη συνέχεια αναζητώντας λύση για το δεύτερο παρατηρείται μία διαπραγμάτευση του νοήματος:

Δασκάλα: τη λύση μας την έδωσε κανένας;

Άλεξ: το σπανάκι

Δασκάλα: το λαχανικό είναι ολόασπρο (.) άσπρο και ξεκινά από έντομο (.) είναι λευκό το βράζει η μαμά και είναι μαλακό

Άλεξ: το αυγό

Μαλβίνα: λαχανικό

Δασκάλα: πείτε μου έντομα που ξέρετε (.) ποιο είναι το πιο γνωστό που μας [τσιμπάει]:

Μαλβίνα: [κουνούπι

Δασκάλα: άρα::

Άλεξ: κουνουπίδι

(Απόσπασμα από εργασία 9, 1^ο θέμα εργασίας, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η εργασία 16 του δεύτερου θέματος εργασίας περιλαμβάνει την οργάνωση μιας εκδρομής στην εξοχή. Στο πρώτο μέρος της, η ιδέα της οργάνωσης ενός πικ-νικ οδήγησε σε έναν καταιγισμό ιδεών. Οι μαθητές δεν διατύπωσαν απλά τις απόψεις τους, αλλά συμπλήρωσαν και έδωσαν ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των συμμαθητών τους στα πλαίσια μιας ικανοποιητικής διαπραγμάτευσης του νοήματος:

...

Πέτρος: κυρία στο πικ-νικ παίρνεις σοκολάτα;

Άλεξ: ε βέβαια υγείας:: ((ο τόνος της φωνής του είχε μία χιουμοριστική διάθεση))

Δασκάλα: μόνο φαγητά θα πάρουμε στο πικ-νικ; Το ποδήλατο και τα φαγητά; (.) τι άλλο θα πάρουμε;

Πέτρος: νερό

Μαλβίνα: το μέσο μεταφοράς μας

Άλεξ: το είπαμε

Πέτρος: το λεωφορείο

Δασκάλα: αν είμαστε πολλοί μπορούμε να πάρουμε και το λεωφορείο

Άλεξ: πού πάνω στο βουνό κυρία;

Δασκάλα: μέχρι ενός σημείου και μετά μπορούμε να περπατήσουμε

Μαλβίνα: το περπάτημα κάνει καλό

...

Η συζήτηση από τα φαγητά οδηγήθηκε στα παιχνίδια:

Δασκάλα: μπορεί να θελήσετε να παίξετε με μια μπάλα (.) δεν πρέπει να φροντίσετε να την πάρετε μαζί σας;

Ανέτα: για βόλει

Άλεξ: μπάλα

Δασκάλα: ναι

Άλεξ: πάνω στο βουνό; (.) και άμα μας πέσει σε κανένα γκρεμό και τρέχουμε να την πάρουμε;

Δασκάλα: και εσείς στο γκρεμό θα πάτε για πικ-νικ;; (γέλια από την ομάδα)

(Αποσπάσματα από εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Ο ενθουσιασμός των παιδιών από τη συγκεκριμένη εργασία αποκαλύπτεται μέσα από τα σχόλια που διατυπώνουν και την προσπάθεια που καταβάλλουν στο να οδηγηθούν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και να προετοιμάσουν μία επιτυχημένη εκδρομή. Οι ιδέες τους αποτελούν αντικείμενο σχολιασμού και η έγκριση ή απόρριψή τους τίθεται υπό διαπραγμάτευση, ώστε να καταλήξουν σε κοινές και ικανοποιητικές για τους ίδιους αποφάσεις. Ο τρόπος που εξελίχθηκε η διαπραγμάτευση ακολουθούσε τους κανόνες ενός δημοκρατικού διαλόγου, αν και υπήρξαν στιγμές που ο υπερενθουσιασμός οδήγησε στην ταυτόχρονη διατύπωση σχολίων:

«... Όλοι διατύπωναν απόψεις, τις συζητούσαν και σημείωναν αυτές στις οποίες συμφωνούσαν ομόφωνα. Στο διάλογο των μαθητών κάποιες φορές παρενέβη για να οργανώσω τις σκόρπιες ιδέες που ακούγονταν ταυτόχρονα...»

(Απόσπασμα από φύλλο παρατήρησης, εργασία 16, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η ενθουσιώδης αυτή ανταπόκριση των παιδιών κατά τη διαπραγμάτευση του νοήματος αποτυπώνεται πιο ξεκάθαρα στα ηχογραφημένα αρχεία. Οι μαθητές είχαν πράγματι πολλές ιδέες να μοιραστούν και να διαπραγματευτούν, ιδίως τα μέλη της ομάδας Α στη συζήτησή τους για τα φαγητά:

Άλεξ: που να βάλουμε: το καρπούζι μέσα στο καλάθι;; μπαίνει καρπούζι;;

Πέτρος: καλάθι που θα βρούμε;

Άλεξ: ((Αφού προτείνει ένα τοπικό μαγαζί όπου μπορούν να βρουν καλάθι τον καθησυχάζει)) θα βρούμε θα βρούμε () τώρα.: άκου (.) άκου ένα.: πεπόνι

Πέτρος: ΚΥΡΙΑ ((τόνος ενθουσιασμού και απορίας)) γίνεται να βάλουμε πεπόνι;;

Μαθήτρια 1: [ναι

Μαλβίνα: [ναι

Άλεξ: [ναι

Δασκάλα: ναι είναι πιο μικρό από το [καρπούζι

Μαλβίνα: [και μαχαίρι

Δασκάλα: σωστά και μαχαίρι

Άλεξ: το καρπούζι δεν χωράει μέσα στο καλάθι.:

Δασκάλα: και είναι και βαρύ (.) θα σπάσει το καλάθι

Άλεξ: το πεπόνι χωράει

Δασκάλα: το πεπόνι χωράει (.) μπορείτε να το κόψετε σε κομματάκια και να το βάλετε σε ένα μπολ (.) από το σπίτι να το προετοιμάσετε

...

Μαθήτρια 1: θα βάλουμε και κανένα γλυκό;

Άλεξ: θα βάλουμε και γλυκό

...

Άλεξ: τώρα το επιδόρπιο δεν έχουμε άλλα φαγητά να γράψουμε () μια καρδιά.: που είναι: και.: από πάνω έχει φράουλα και από κάτω σοκολάτα

((Η περιγραφή του είναι αναπαραστατική και προκαλεί γέλια στους συμμαθητές))

Δασκάλα: τούρτα;

Πέτρος: κυρία όχι:

Δασκάλα: εσύ τι θέλεις; (.) συζητήστε μεταξύ σας.:

Πέτρος: σαλατούλα με φέτα χωρίς κρεμμύδι

Άλεξ: την έγγραψες (.) βρασμένα αυγά.: και καμιά ομελέτα βάλε

Πέτρος: και.: τρία βρασμένα αυγά () θέλω κι άλλα φαγητά να βάλω

Άλεξ: τηγανητές πατάτες

Πέτρος: ΝΑΙ

Μαθήτρια 1: και καμιά μπριζόλα

Άλεξ: ναι μπράβο.: θα βάλουμε και μπριζόλες () πώς θα γίνουν οι μπριζόλες;;

Πέτρος: θα είναι ψημένες

...

Άλεξ: και επιδόρπιο ένα κέικ σοκολάτας

Πέτρος: με σιρόπι φράουλας (.) γίνεται;

Άλεξ: ναι

Πέτρος: και μία θήκη με χαρτοπετσέτες

Μαθήτρια 1: ένα τραπεζομάντηλο

Άλεξ: το έχουμε βάλει

...

Στο τρίτο μέρος, το θέμα συζήτησης για τον καιρό μετατέθηκε στην ολομέλεια της τάξης:

Δασκάλα: γιατί καθορίζει ο καιρός την εκδρομή μας;

Μαλβίνα: γιατί πρέπει να ξέρουμε τι [θα έχει

Άλεξ: [έτσι και βρέχει γιατί να πάμε

Δασκάλα: έτσι και βρέχει τι θα πάθουμε;

Άλεξ: θα βραχούμε και θα γίνουν όλα λάσπη

Μαλβίνα: και δεν θα προλάβουμε να μαζέψουμε τα παιχνίδια μας και όλα τα άλλα

Δασκάλα: άρα το πικ-νικ μας θα είναι:·

Άλεξ: καταστροφικό

Μαλβίνα: γιατί κυρία άμα κάνουμε τόση πολλή δουλειά για να πάμε και μας βρέξει η βροχή:· (.) μετά θα πάθουμε ζημιά γιατί τότε θα τα μαζέψουμε:·: ((έντονες κινήσεις χεριών))

(Αποσπάσματα από εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η συζήτηση, η ανταλλαγή πληθώρας ιδεών και η εκτενής επεξεργασία του περιεχομένου της κεντρικής εργασίας του δεύτερου θέματος εργασίας συνέτεινε στην παραγωγή γραπτών κειμένων με ικανοποιητική έκταση στα πλαίσια της ανάθεσης μιας εργασίας ελεύθερης παραγωγής λόγου με θέμα «το τέλειο πικ-νικ». Δεδομένου ότι η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου δεν καλλιεργήθηκε επαρκώς στα προηγούμενα διδακτικά επεισόδια, η αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των

συμμετεχόντων ήταν περισσότερο επιεικής και εστίασε περισσότερο στα θέματα που ενδιαφέρουν την εργασία.

Ως εκ τούτου, τα κείμενα που παρήγαγαν οι συμμετέχοντες εκτείνονταν από τις πέντε σειρές για τη μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο έως τις δώδεκα για το μαθητή από τη μεγαλύτερη τάξη. Οι ιδέες των μαθητών ήταν αρκετές, ώστε να καλύψουν επαρκώς το θέμα. Ο τρόπος έκφρασης των μαθητών ήταν προσεγμένος, ωστόσο δεν απουσίαζαν σημαντικά παραδείγματα λαθών στην έκφραση, την ορθογραφία και τη στίξη. Στη συνέχεια παρατίθενται αποσπάσματα από τις εργασίες των συμμετεχόντων που εμπεριέχουν ολοκληρωμένες προτάσεις και όχι αποκομμένες φράσεις, ως ένδειξη της ευχέρειας που ανέπτυξαν στα πλαίσια αυτής της εργασίας:

Μαλβίνα: το τέλειο πικ-νικ θα είναι με παιχνίδι υγιεινό φαγητό και ηλιόλουστη μέρα. Για φαγητό ένα τοστ, ένα αχλάδι ένα νερό έναν φυσικό χυμό... Δεν θελο να υπάρχη τσακομος στα παιχνίδια.

Άλεξ: ... Όταν χωνέψουμε θα παίζουμε μπάλα. Όταν κουραστούμε θα μαζέψουμε τα σκουπίδια μας για να είναι καθαρός ο χώρος για την επόμενι φορά.

Ανέτα: ... Θα πάρουμε για φαγητό 10 σουβλάκια θα πάρουμε μια πορτοκαλάδα. Θα πάρουμε μια πετσέτα ένα καλάθι και ποτυρια με νερό. ((στη συνέχεια αλλάζει το χρόνο)) Τα παιχνίδια που παίζαμε ήταν κριφτό, κινιγητο και βολει. Ο καιρός είχε λιακάδα.

Πέτρος: Στο τέλειο πικ-νικ ο καιρός θα είναι καλός... Θα πάρουμε μαζί μας μπανάνα και μίλο και ανανα... Θα παίζουμε πολλά παιχνίδια, βόλει...

(Αποσπάσματα από γραπτές παραγωγές μαθητών, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση του νοήματος ακόμη και σε δομικού τύπου εργασίες, προτρέποντας τους μαθητές να καλλιεργήσουν παράλληλα με την ακρίβειά και την ευχέρεια του λόγου τους. Για παράδειγμα, η εργασία 22 του τρίτου θέματος εργασίας καλούσε σε διαπραγμάτευση του περιεχομένου των προτάσεων σε ένα πρώτο επίπεδο, αλλά η σωστή απάντηση ήταν ένα ουσιαστικό και συμφωνούσε στο γένος, τον αριθμό και την πτώση με το επίθετο ή τα επίθετα που το περιέγραφαν στις προτάσεις. Οι μαθητές κατανόησαν σχετικά γρήγορα το στόχο της εργασίας, και μόνο στην αρχή πραγματοποίησαν ορισμένα λάθη. Τα λάθη που πραγματοποίησαν οφείλονταν κατά κύριο λόγο στο ότι εστίαζαν στο νόημα αμελώντας τον τύπο. Η διδάσκουσα διάβαζε τις προτάσεις και οι μαθητές απαντούσαν:

Δασκάλα: «είναι γρήγορο και φθηνό» (.) ποιο μπορεί στην πρώτη πρόταση να είναι γρήγορα και φθηνό;;

Ανέτα: το μηχανάκι

Δασκάλα: προσέξτε τι λέει: (.) μηχανή, τρένο, σιδηρόδρομος

Πολύ θετικό και αισιόδοξο το γεγονός ότι η μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο πήρε το λόγο στην αρχή μιας εργασίας και θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως επικεντρώθηκε στο νόημα της πρότασης. Στις επιλογές υπήρχε η λέξη «μηχανή» και η μαθήτρια επέλεξε ένα συγγενές μέσο για να απαντήσει στην περιγραφή που άκουσε. Ωστόσο δεν ήταν η σωστή επιλογή. Για το ίδιο παράδειγμα, αμέσως μετά, η διαπραγμάτευση του νοήματος συνεχίζεται:

Δασκάλα: ποιο είναι γρήγορο και φθηνό;

Μαλβίνα: το μηχανάκι;

Δασκάλα: έχει τη λέξη «μηχανάκι» στο πρώτο παράδειγμα;

Μαλβίνα: μηχανή

Δασκάλα: άλλο μηχανή άλλο μηχανάκι

Πέτρος: μηχανάκι είναι κι αυτό

Δασκάλα: πρέπει να ταιριάζει στον τύπο του επιθέτου που σας δίνω

Μαλβίνα: το τρένο

Δασκάλα: το τρένο (.) πάρα πολύ σωστά Μαλβίνα

Άλεξ: το τρένο είναι γρήγορο και φθηνό;;

Δασκάλα: ναι

Πέτρος: το κυκλώνουμε

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατηρήσουμε πως σε αυτή την εργασία η διδάσκουσα προωθεί περισσότερο τον τύπο και οι μαθητές διαπραγματεύονται το νόημα. Μάλιστα προσαρμόζουν ανάλογα τον τύπο που τους προσφέρεται, ώστε να αποδίδουν τη σωστή συμφωνία. Αυτό παρατηρήθηκε στο προηγούμενο απόσπασμα όπου μίλησαν για γρήγορο και φθηνό μηχανάκι, ένα παράδειγμα ορθής ονοματικής συμφωνίας και σωστού από άποψη νοήματος. Στα επόμενα παραδείγματα έδειξαν πως μπόρεσαν να συνδυάσουν και τα δύο (νόημα και τύπο) και ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στις απαιτήσεις της δραστηριότητας:

Δασκάλα: «Ήρθε αργοπορημένη και ζήτησε συγγνώμη που άργησε»

Πέτρος: η φίλη

...

Δασκάλα: «Είναι πολύ ακριβά, δεν μπορώ να τα δεχθώ»

Άλεξ: τα δώρα

(Αποσπάσματα από εργασία 22, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

3) Παραδείγματα ορθής συμφωνίας γραπτού λόγου

Ο γραπτός λόγος των συμμετεχόντων δεν διερευνήθηκε επαρκώς, καθώς οι μαθητές στις προφορικές – ιδίως – εργασίες αρκέστηκαν στο διάλογο με τους συμμαθητές τους, δεν προτίμησαν τις γραπτές σημειώσεις και πολλά ερωτήματα τα απάντησαν προφορικά. Οι περισσότερες γραπτές παραγωγές τους είναι σύντομες και μόνο η εργασία ελεύθερης γραπτής παραγωγής που προστέθηκε εκ των υστέρων στο διδακτικό υλικό προσφέρει μεγαλύτερα κομμάτια γραπτού λόγου. Όπως διαπιστώθηκε, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην ορθογραφημένη απόδοση της συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού και λιγότερο στο σχηματισμό του κατάλληλου τύπου. Αυτό αποκαλύπτεται στις περιπτώσεις που κλήθηκαν τις προφορικές τους παραγωγές να τις αποδώσουν γραπτώς.

Στην εργασία 9 του πρώτου θέματος εργασίας οι μαθητές διαπραγματεύτηκαν το νόημα των αιτιγμάτων της εργασίας και εστίασαν στον τύπο προκειμένου να τα συμπληρώσουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γραπτές παραγωγές τους δεν συνέπιπταν με τις προφορικές και η διδάσκουσα τους προέτρεψε να προσέξουν τα γραπτά τους να αντιστοιχούν στα προφορικά τους. Από τα ατομικά φύλλα εργασίας τους, στα οποία κατέγραφαν τις απαντήσεις τους παράλληλα με την προφορική επεξεργασία των αιτιγμάτων, διαπιστώθηκε μία άριστη σχεδόν επίδοση όλων των συμμετεχόντων. Στα δύο πρώτα αιτίγματα, τα οποία καλούσαν για απόδοση συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου ουδετέρου γένους, οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών ήταν σωστές:

«Πράσινο μακρύ λαχανικό κοντά στους σπόρους μαλακό. Τραχανό σαν το καρότο στο τζατζίκι μπαίνει πρώτο»

«Έχει στρογγυλό κεφάλι και ολόασπρα μαλλιά. Τρώγεται βραστό με λάδι και με έντομο αρχινά»

Μόνο ένας μαθητής απέδωσε το «μακρύ» με λανθασμένη ορθογραφία (ως «μακρί») και παρατηρήθηκαν και ορισμένες παραλείψεις στους τόνους. Ακόμη και στο τρίτο αίνιγμα που θεωρούνταν πιο δύσκολο, επειδή έπρεπε να σχηματιστεί το θηλυκό γένος των επιθέτων, οι μαθητές μετά την διαπραγμάτευση που προηγήθηκε τα κατάφεραν αρκετά ικανοποιητικά:

«Μ' αγαπάς τηγανητή. Τρώγομαι, όμως, και βραστή. Χρώμα έχω καφετί και με βγάζουν από τη γη»

Το μόνο λάθος που παρατηρήθηκε σε δύο μαθητές ήταν στο επίθετο «καφετί» το οποίο το απέδωσαν με 'η'.

(Γραπτές απαντήσεις μαθητών, εργασία 9, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην προαναφερθείσα εργασία ένας μαθητής αξιοποίησε το χώρο των σημειώσεων και κατέγραψε ένα μέρος του αινίγματος που καλούταν να αναδιατυπώσει. Με εξαίρεση το επίθετο «μακρύς, -ιά, -ύ» που τον δυσκόλεψε στο να το γράψει ορθογραφημένα και την παράλειψη τόνων, η προσπάθειά του ήταν αρκετά ικανοποιητική, καθώς απέδωσε σωστά το ουδέτερο γένος των επιθέτων τα οποία στο αίνιγμα προσδιόριζαν το ουσιαστικό «αγγούρι»:

«πρασινο μακρι λαχανικο κοντα στους σπορους μαλακο τραγανο»

(Γραπτές σημειώσεις, εργασία 9, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η κεντρική εργασία του δεύτερου θέματος εργασίας καλούσε τους μαθητές να προετοιμάσουν μία εκδρομή στην εξοχή χωρισμένοι σε δύο ομάδες. Στο φύλλο εργασίας κάθε ομάδας υπήρχε χώρος να καταγράψουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ώστε στο τέλος να ανακοινώσουν τις αποφάσεις τους χρησιμοποιώντας πιο ολοκληρωμένες προτάσεις. Προς εξυπηρέτηση αυτού του στόχου δόθηκαν και κάποιες βοηθητικές φράσεις με τις οποίες μπορούσαν να ξεκινήσουν τις προτάσεις τους. Μολονότι το θέμα τους προσέλυσε την προσοχή και οι σημειώσεις τους κάλυψαν το διαθέσιμο χώρο, ωστόσο οι ανακοινώσεις τους ήταν μία απλή ανάγνωση των σημειώσεών τους. Οι γραπτές σημειώσεις της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν παραδείγματα ορθής συμφωνίας μεταξύ επιθέτου-ουσιαστικού καθώς και αριθμητικού-ουσιαστικού, αλλά και ορισμένα ορθογραφικά λάθη εντός της λέξης. Όπως τα κατέγραψαν στο χώρο των σημειώσεών τους:

«Τρία πιτόγγρα», «ένα κιλό ψωμί», «ένα πιατάκι μακαρόνια με κιμά μεγάλο και τρία πιατάκια μικρά», «τρία κόκκινα μίλλα και πράσινα», «ένα πεπόνι και τρία μαχαιροπίρουνα», «τρία βρασμένα αυγά», «τιγανιτές πατάτες», «πολλά κεφτεδάκια»

(Σημειώσεις ομάδας Α, εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η δεύτερη ομάδα αν και κράτησε αρκετές σημειώσεις σχετικές με το υποέργο που είχε αναλάβει, πραγματοποίησε αρκετά ορθογραφικά λάθη και σε παραδείγματα γραπτής συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού:

«σε ζύλιθι θικι»

(εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η μοναδική στο διδακτικό υλικό εργασία ελεύθερης γραπτής παραγωγής λόγου στόχευε στο να αποδώσουν οι μαθητές σε ένα συνεκτικό κείμενο όσα προηγουμένως είχαν συζητήσει προφορικά και είχαν καταγράψει υπό τη μορφή σημειώσεων. Στα γραπτά τους οι μαθητές χρησιμοποίησαν αρκετά επίθετα με αποτέλεσμα να σχηματίσουν παραδείγματα συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου. Μία γενική εκτίμηση φανερώνει μία δυσκολία των παιδιών στην ορθογραφημένη απόδοση του τύπου, παρά στο σχηματισμό του. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης είναι το ακόλουθο: «επόμενι φορά». Το συγκεκριμένο παράδειγμα αναφέρεται σε μία συμφωνία σε θηλυκού γένους ουσιαστικό και επίθετο. Τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στο θέμα των λέξεων και όχι στις καταλήξεις: «πολά παιχνίδια», «τέλιο πικ-νικ», «τιγανιτές πατάτες». Ωστόσο, σημειώθηκαν και παραδείγματα ορθής συμφωνίας, τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια και αφορούν και από τα τρία γένη:

Μαλβίνα: «υγιεινό φαγητό», «ηλιόλουστη μέρα», «φυσικό χυμό»

Άλεξ: «καθαρός χώρος»

Πέτρος: «τέλειο πικ-νικ», «καιρός...καλός»

(Αποσπάσματα από γραπτές παραγωγές μαθητών, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο δεν χρησιμοποίησε επίθετα στο γραπτό της λόγο με αποτέλεσμα να μην παρουσιάσει παραδείγματα συμφωνίας.

4) Παραδείγματα ορθής συμφωνίας προφορικού λόγου

Οι μαθητές ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό τον προφορικό τους λόγο. Η δημιουργία μιας πιο οικείας και φιλικής ατμόσφαιρας, η διαπραγμάτευση θεμάτων της καθημερινότητάς τους, η ενθάρρυνση για γλωσσικά ρίσκα τους πρόσφερε την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους, να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και να διαπραγματευτούν τις εργασίες με μία ελευθερία και έναν τρόπο προσαρμοσμένο στην ατομικότητα του καθενός. Πέραν των προφορικών εργασιών, κάποιες εργασίες που προορίζονταν να εκτελεστούν γραπτώς διενεργήθηκαν και εκείνες προφορικά. Το διδακτικό υλικό αναπροσαρμόστηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και η επιλογή τους να διεκπεραιώσουν κάποιες εργασίες προφορικά και όχι γραπτά έγινε αποδεκτή και σε μερικές περιπτώσεις ήταν δικαιολογημένη λόγω σχετικής πίεσης του χρόνου.

Στις προφορικές εργασίες, η προτροπή της διδάσκουσας για πιο αναλυτικές περιγραφές με την ταυτόχρονη προσφορά βοηθητικού λεξιλογίου προώθησε τη διατύπωση προφορικών παραδειγμάτων συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου. Στη διάρκεια των συζητήσεων για γνώριμα θέματα και στην προσπάθειά τους να γίνουν πιο σαφείς οι μαθητές διατύπωσαν ονοματικά σύνολα ορθής συμφωνίας. Παρατηρήθηκε πως λέξεις που είχαν μελετήσει, επεξεργαστεί ή ακούσει σε προηγούμενες εργασίες τις αξιοποίησαν στην πορεία των διδασκαλιών. Σε αυτό συνέτεινε και το γεγονός ότι το γενικότερο θέμα του διδακτικού υλικού που ήταν τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς απαρτιζόταν από συναφή υποθέματα σε όλη την έκτασή του. Η προσέλευση της προσοχής τους, το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός που έδειξαν αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες που τους ενθάρρυναν να μιλήσουν και να φροντίσουν τα εκφωνήματά τους ως προς την ακρίβεια του λόγου τους.

Στην τρίτη εργασία του πρώτου θέματος εργασίας, η προσπάθεια των μαθητών για παρουσίαση των μέσων με όσο το δυνατόν περισσότερη λεπτομέρεια τους ωθεί να χρησιμοποιήσουν επίθετα και να δημιουργήσουν παραδείγματα ονοματικής συμφωνίας:

Μαβίνα: «το λεωφορείο... είναι κάπως παλιό (.) φαίνεται παιδιά λίγο παλιό», «παράξενες ρόδες», «πολλά άτομα», «κόκκινες κουρτίνες», «το αεροπλάνο είναι πάρα πολύ ωραίο»

Πέτρος: «το αεροπλάνο... είναι άσπρο... είναι μεγάλο»

Ανέτα: «το τρένο... κίτρινο χρώμα», «έχε πολλά άτομα (.) είναι πολύ μεγάλο», «το εισιτήριο... λίγο ακριβό (.) λίγο φθηνό»

(Αποσπάσματα από εργασία 3, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης των μαθητών στα πλαίσια της διεκπεραίωσης της τέταρτης εργασίας στο πρώτο θέμα εργασίας, διατυπώθηκαν από τους μαθητές προφορικά παραδείγματα ορθής συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου. Στη συνέχεια, παρατίθενται παραδείγματα που συνιστούν ολοκληρωμένες προτάσεις:

Μαλβίνα: το λεωφορείο είναι φθηνό

Πέτρος τ: το αεροπλάνο είναι πανάκριβο

...

Μαλβίνα: πανάκριβο πάντως αυτό το δελφίνι

Πέτρος: το τρένο φθηνό

...

Πέτρος: κυρία στο Λύκειο έχουν βγάλει:: πως το λένε (.) ταυτότητα πλαστική για να τη δείχνουν όταν μπαίνουν στο λεωφορείο

(Αποσπάσματα από εργασία 4, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Κατά τη συζήτηση των μαθητών στην εργασία 6 του πρώτου θέματος εργασίας, αναλύθηκαν οι προτάσεις ως προς το περιεχόμενό τους για να μπορέσουν εν συνεχεία να αντιστοιχηθούν στα κειμενάκια της προηγούμενης εργασίας. Οι μαθητές προσπάθησαν να εξηγήσουν με δικά τους λόγια τις προτάσεις όπως τις αντιλαμβάνονταν, παραθέτοντας μερικά εύστοχα παραδείγματα προφορικής συμφωνίας στην ονοματική φράση:

Πέτρος: οι τιμές είναι πολύ ακριβές

...

Άλεξ: τώρα αυτό είναι λίγο δύσκολο::

(Αποσπάσματα από εργασία 6, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η περιγραφή του θαλάσσιου ποδηλάτου από τον Άλεξ στην οποία υπάρχει και μία εμπλοκή του Πέτρου περιέχει παραδείγματα σωστής συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου:

Άλεξ: Είναι:: σε ένα λιμάνι παρκαρισμένο (.) δεμένο (.) είναι κόκκινο:: έχει δύο τρία καθίσματα συγγνώμη (.) έχει τιμονιέρα έχει::

Πέτρος: τιμονιέρα σίδηρο;

Άλεξ: ναι σίδηρο (.) τιμονιέρα: πως θα παίρνει τις στροφές; (.) είναι:: πολύ ασφαλές

Πέτρος: τι ασφαλές (.) μπορεί να σε πάρει το κύμα ((γέλια))

Άλεξ: ναι αλλά αν είστε δύο αυτό φεύγει σαν σκάφος

(Απόσπασμα από την εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Παρόμοια παραδείγματα εντοπίζονται στις συζητήσεις που εκτυλίσσονται στα πλαίσια των περιγραφών των ποδηλάτων στην ίδια εργασία. Οι μαθητές αναπτύσσουν μεγαλύτερους διαλόγους και στην προσπάθειά τους να γίνουν πιο περιγραφικοί χρησιμοποιούν επίθετα, τα οποία και αποδίδουν σε συμφωνία με τα ουσιαστικά που τα συνοδεύουν. Αντιπροσωπευτικότερα είναι τα ακόλουθα παραδείγματα από το διάλογο των μαθητών:

Ανέτα: «όλο είναι μαύρο», «οι ρόδες είναι μαύρες»

Πέτρος: «αυτό είναι διπλό το σίδηρο», «είναι άσπρο ((το ποδήλατο)) έχει μεγάλο τιμόνι, είναι λεπτό, έχει μεγάλο ύψος», «είναι ένα καλό ποδηλατάκι», «έχει μακριά αλυσίδα», «τα μικρά παιδιά το χρησιμοποιούν»

Άλεξ: «είναι μικρό ((το ποδήλατο)), είναι μαύρο»

(Αποσπάσματα από εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Το παιχνίδι όπου δοκίμαζαν τροφές και τις περιέγραφαν στους υπόλοιπους για να τις βρουν αποτέλεσε μία χαλαρωτική και ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά, τα οποία συνεργάστηκαν άψογα με τη διδάσκουσα προκειμένου να παίξουν σωστά το παιχνίδι. Τις περιγραφές τους προσπάθησαν να τις αποδώσουν με λεπτομέρειες χρησιμοποιώντας κάποια επίθετα:

Άλεξ: μ:: είναι σκληρό (.) ε:: αλμυρό μ:: ()

Ανέτα: μπισκότα

Άλεξ: ναι δεν ξέρω τι είναι αλλά μου έρχεται

Δασκάλα: είναι σαν ψωμάκι;

Άλεξ: ναι

Δασκάλα: είναι μεγάλο δηλαδή (.) τι σχήμα έχει;

Άλεξ: μακρόστενο

Δασκάλα: τι είναι μακρόστενο και είναι σαν ψωμάκι και είναι σκληρό; ((σε μια προσπάθεια να συγκεντρώσει όλες τις απόψεις))

Άλεξ: η φραντζόλα ((γέλια))

...

(Απόσπασμα από εργασία 13, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Αξιοσημείωτο είναι το ότι όταν οι μαθητές ανακάλεσαν αυτή την εργασία στην επόμενη διδασκαλία χρησιμοποίησαν σωστά παραδείγματα συμφωνίας. Ιδίως η μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο απέδωσε σωστά τη γεύση της σοκολάτας που δοκίμασε:

Δασκάλα: τι δοκίμασες Ανέτα;

Ανέτα: σοκολάτα

Δασκάλα: τι γεύση είχε;

Ανέτα: (.) γλυκιά

(Απόσπασμα από προφορική συζήτηση, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Ακόμη κατά την ανάκληση του περιεχομένου των εργασιών του δεύτερου επεισοδίου, ένας μαθητής αναφερόμενος στην εργασία 8 επεσήμανε:

Άλεξ: α.: ναι: () διάβασαν και το παραμύθι για να είναι προετοιμασμένοι: ((εννοούσε οι μαθητές που θα πήγαιναν εκδρομή))

(Απόσπασμα από προφορική συζήτηση, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Οι μαθητές αντικρίζοντας τις εικόνες του πικ-νικ στην εργασία 15 και προτού τους προτρέψει σχετικώς η διδάσκουσα διατύπωσαν μερικές πρώτες σκέψεις παραθέτοντας παραδείγματα σωστής συμφωνίας:

Άλεξ: ... η καλύτερη ((εννοεί εικόνα)) είναι η τρίτη.: ... η άλλη είναι φτωχιά ()... σας είπα: η πιο πλούσια είναι η τρίτη.: () ωραίο καλαθάκι.: ()... πείτε μου η πιο: πλουσι-η πιο καλή ποια είναι από αυτές;; (.) εγώ το είπα η τρίτη είναι.: () η πιο φτωχιά είναι η δεύτερη...

Μαλβίνα: μπορεί να κάνει και δίαιτα (.) η δεύτερη ((εννοεί εικόνα)) εμένα μ' αρέσει

Άλεξ: ε:: το τρίτο γεύμα είναι το πιο πλούσιο

(Αποσπάσματα από εργασία 15, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στη συνέχεια, είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην περιγραφή των εικόνων του πικ-νικ. Στην προσπάθειά τους να τις αποδώσουν με περισσότερη λεπτομέρεια διατύπωσαν αρκετές προτάσεις στις οποίες εμπεριέχονταν σωστά παραδείγματα συμφωνίας ουσιαστικού – επιθέτου. Το ενδιαφέρον τους για το περιεχόμενο της εργασίας, τους ώθησε σε διαρκή συζήτηση και διαπραγμάτευση. Ενώ στην αρχή οι περιγραφές ήταν αρκετά φτωχές σε επίθετα και απλά περιείχαν αναφορές στα αντικείμενα των εικόνων, το ενδεικτικό βοηθητικό λεξιλόγιο που τους δόθηκε συνέβαλε στη διατύπωση πιο πλούσιων περιγραφών με περισσότερα επίθετα και άρα παραδείγματα συμφωνίας:

Άλεξ: «νερό είναι καθαρό», «μια γυάλινη κούπα», «ένα γυάλινο πιάτο», «ένα δροσερό χυμό», «ένα δροσερό ανανά», «μια ζουμερή μπανάνα»

Μαλβίνα: «είναι ένα ωραίο καλαθάκι», «μια γλυκιά μαρμελάδα», «ένα μαλακό κρουασανάκι», «ένα ψάθινο καλαθάκι», «μια μαλακιά μπανάνα», «είναι τετράγωνο ((το καλαθάκι)) έχει ωραία χρωματάκια (.) άσπρο και κόκκινο», «σε ένα μαλακό πράσινο χορταράκι», «ωραίος γαλάζιος ουρανός»

Ανέτα: «τα σταφύλια είναι μαύρα»

(Αποσπάσματα από εργασία 15, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στη διάρκεια επεξεργασίας της ομαδικής εργασίας για την εκδρομή στην εξοχή, οι μαθητές διατύπωσαν επιπρόσθετες ιδέες στη διάρκεια του διαλόγου που ανέπτυξαν εντός των ομάδων και μεταξύ των ομάδων, τις οποίες τελικώς δεν κατέγραψαν στο φύλλο εργασίας τους:

Μαλβίνα: είναι υγιεινά τα καροτάκια

...

Δασκάλα: τι πιατάκια γυάλινα;

Πέτρος: όχι πλαστικά

...

Άλεξ: τα μηλάκια είναι ωραία μετά το φαγητό

Δασκάλα: τι μήλα τρώτε;

Πέτρος: τα κόκκινα

Μαλβίνα: εγώ τρώω τα πράσινα (.) έχουν πολύ ωραίο ζουμάκι

Δασκάλα: ωραία::

Άλεξ: επειδή είναι ζινά

...

Άλεξ: πώς θα γίνουν οι μπριζόλες;

Πέτρος: θα είναι ψημένες

(Αποσπάσματα από εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην κεντρική εργασία του τρίτου θέματος εργασίας, μολονότι οι δοθείσες πληροφορίες προώθησαν την ανταλλαγή απόψεων και την πραγματοποίηση κάποιων μαθηματικών υπολογισμών, οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν πολλά επίθετα στον προφορικό τους λόγο, ώστε να ελεγχθεί η απόδοση της συμφωνίας στην ονοματική φράση. Τα εκφωνήματά τους ήταν πιο σύντομα, περιορίζονταν σε αναφορές στα μέρη, τις διαδρομές, τα μέσα το χρηματικό κόστος και δεν ήταν πολύ περιγραφικά. Κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μόνο διατυπώθηκε ένα παράδειγμα σωστής ονοματικής συμφωνίας από την ομάδα των κοριτσιών στην προσπάθειά τους να επιχειρηματολογήσουν για την απόφασή τους ότι το ζευγάρι πρέπει να επιλέξει το λεωφορείο για τη μετακίνησή του και αυτό ήταν το ακόλουθο:

Μαλβίνα: ... τα λεφτά είναι λίγα

(Απόσπασμα από εργασία 19, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

5) Κινητοποίηση-ενδιαφέρον μαθητών

Η αποτελεσματικότητα της εργασιοκεντρικής προσέγγισης εξετάζεται ως προς τα γνωστικά της οφέλη χωρίς να παραγνωρίζονται τα οφέλη της στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Οι διδακτικοί στόχοι μιας διδακτικής παρέμβασης εμπίπτουν τόσο στην ακαδημαϊκή κατάρτιση όσο και στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης έδειξαν προθυμία στο να συνεργαστούν με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στην επεξεργασία του προσφερόμενου υλικού και τη διεκπεραίωση των τριών θεμάτων εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, ανέλαβαν ενεργό συμμετοχή στην επιτέλεση των εργασιών, ενεπλάκησαν με ενθουσιασμό σε όσες τους προσέλκυαν το ενδιαφέρον, εστίασαν την προσοχή τους σε θέματα της καθημερινότητάς τους και δεν δίστασαν να τα θέσουν υπό διαπραγμάτευση. Οι σχετικές με προσωπικές εμπειρίες συζητήσεις αναπτύχθηκαν από το πρώτο διδακτικό επεισόδιο. Ακόμη, οι μαθητές προέβησαν σε εκτιμήσεις, συγκρίσεις, αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις και σε πολλά σημεία αυτενέργησαν. Στις περιπτώσεις που κάποιες εργασίες επαναλαμβάνονταν, είτε ολόκληρες είτε μέρη αυτών, οι μαθητές που τις είχαν ήδη επεξεργαστεί ένιωθαν μία σχετική σιγουριά και αυτοπεποίθηση στο να τις επαναδιαπραγματευθούν και να υποστηρίξουν τους συμμαθητές τους που τις επεξεργάζονταν πρώτη φορά.

Το ηχητικό αρχείο στην εισαγωγική εργασία του πρώτου θέματος εργασίας προσέλκυσε την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι εισήχθησαν στο θεματικό περιεχόμενο και συζήτησαν για τις υποθέσεις τους. Λόγω του αρχικού σταδίου και δεδομένου ότι επρόκειτο για το πρώτο διδακτικό επεισόδιο, οι μαθητές δεν προέβησαν σε εκτενή διάλογο, αλλά συνέκριναν τις απαντήσεις τους εντοπίζοντας τους συνώνυμους όρους «πλοίο-καράβι» και κάποιοι από αυτούς αυτοαξιολόγησαν τις εκτιμήσεις τους:

Πέτρος: όλα σωστά τα έχω

(Απόσπασμα από εργασία 1, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Το ενδιαφέρον τους προσέλκυαν οι εργασίες που ωθούν την ανάκληση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών. Οι μαθητές δεν διστάζουν να μοιραστούν προσωπικές στιγμές και επιθυμίες και αφουγκράζονται τους συμμαθητές τους όταν και εκείνοι προβαίνουν σε τέτοιου είδους αποκαλύψεις. Όπως παρατηρήθηκε:

«Η ανάκληση προσωπικών εμπειριών μέσω της προφορικής δραστηριότητας ώθησε όλους τους μαθητές –ακόμη και την πιο αδύναμη μαθήτριά- να συμμετάσχουν, να μιλήσουν και τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον. Έδειξαν προθυμία να καταθέσουν τις εμπειρίες τους και αυτό ήταν ένα πρώτο βήμα με το οποίο επικέντρωσαν την προσοχή τους στο θέμα, εξοικειώθηκαν με τα μέλη της ομάδας και ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν...»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασία 2, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στο πρώτο διδακτικό επεισόδιο, οι μαθητές θυμούνται πρόσφατες εμπειρίες από Μέσα Μαζικής Μεταφοράς και τις μοιράζονται με τους συμμαθητές τους. Οι προτάσεις τους ήταν σχετικά σύντομες και δόθηκαν ως απάντηση στο σχετικό ερώτημα που έθεσε η διδάσκουσα:

Μαλβίνα: «εγώ στο σχολείο έρχομαι με το αυτοκίνητο, με τον μπαμπά μου»

...

Πέτρος: «μπήκα σε λεωφορείο και τρένο... πιο καλά με το τρένο γιατί μπαίνεις μέσα σε τούνελ»

Ακολούθησε η ανάκληση ενός παρ' ολίγον τραγικού συμβάντος με πρωταγωνιστή τον πατέρα μιας μαθήτριας, η οποία θέλησε να το μοιραστεί στην τάξη. Σύντομες, αλλά ουσιαστικές ήταν και οι απαντήσεις της μαθήτριας με το πιο χαμηλό επίπεδο σε έναν διάλογο που ανέπτυξε με τη διδάσκουσα. Παρόλη τη συστολή και τη διστακτικότητά της να εκφραστεί σε προφορικό επίπεδο, η προσωπική της εμπειρία την εφοδίασε με αυτοπεποίθηση και της έδωσε την ώθηση να ανταποκριθεί στο κάλεσμα της δασκάλας για συζήτηση, στο πρώτο κιάλας διδακτικό επεισόδιο:

Ανέτα: ελικόπτερο

Δασκάλα: έχεις μπει σε ελικόπτερο;; ((τόνος εντυπωσιασμού για ενθάρρυνση της μαθήτριας με το πιο χαμηλό επίπεδο))

Ανέτα: ναι

Δασκάλα: εδώ; ((η διδάσκουσα εννοεί την Ελλάδα))

Ανέτα: Στη Βουλγαρία

Δασκάλα: έκανες βόλτα ή:: μπήκες για να δεις τι έχει μέσα;;

Ανέτα: έκανα βόλτα

Δασκάλα: πώς σου φάνηκε;; σου άρεσε;

Ανέτα: πολύ

Δασκάλα: ναι:: ε:: (.) για πες μας πώς ήταν:: τι είδες: από το ελικόπτερο όταν μπήκες μέσα στο ελικόπτερο;

Ανέτα: (.) ήταν πολλοί άνθρωποι:: (.) μπορούσες να δεις όλη τη χώρα::

Δασκάλα: σου άρεσε πολύ ε; θα ξαναέκανες βόλτα;;

((γνέφει καταφατικά το κεφάλι))

Δασκάλα: δεν φοβήθηκες;;

Ανέτα: όχι ((κουνάει το κεφάλι αριστερά-δεξιά για να τονίσει την αρνητική απόκρισή της στην ερώτηση και το γεγονός ότι δεν φοβήθηκε))

Μετά το πέρας του διαλόγου, μία μαθήτρια συνεισέφερε στα όσα είχαν διατυπωθεί μέχρι στιγμής με ένα προσωπικό συμπέρασμα: (παράδειγμα ευχέρειας):

Μαλβίνα: όταν ταξιδεύεις με ένα μέσο σου αρέσει να βλέπεις τα πάντα (.) και με το αμάξι αν ταξιδέψεις και πας σε κάποιο βουνό όπως έχουμε πάει εμείς για πικ-νικ όλη η οικογένεια έχουμε δει τη θάλασσα.: (.) τα πουλάκια.::

(Αποσπάσματα από εργασία 2, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Σε κάποιες διδασκαλίες απουσίαζαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες και ως εκ τούτου απείχαν από τις εργασίες που λάβαιναν χώρα. Η δασκάλα-ερευνήτρια ήταν ενήμερη για τη σχετικά συχνή απουσία των μαθητών που φοιτούν στην τάξη υποδοχής. Η επανάληψη ολόκληρης της διδασκαλίας θα ήταν ιδιαίτερος κουραστική διαδικασία για τους υπόλοιπους μαθητές και θα εμπόδιζε την προοδευτική επεξεργασία του διδακτικού υλικού. Κάποιες εργασίες που θεωρήθηκαν αναγκαίες να πραγματοποιηθούν ξανά, είτε γιατί ήταν αλληλένδετες με τις επόμενες ή ήταν σημαντικές για τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, επαναλήφθηκαν. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν πως οι μαθητές που επανέλαβαν μία εργασία προκειμένου να την επεξεργαστεί ο συμμαθητής τους που έλειπε, ανέλαβαν έναν ρόλο συντονιστή και υποστηρικτή δείχνοντας ταυτόχρονα μία σιγουριά και μία αυτοπεποίθηση για τη συμβολή τους.

Ο Άλεξ, ο οποίος πραγματοποίησε την πρώτη εργασία στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο για να μπορέσει να εισαχθεί στο γενικότερο θέμα του διδακτικού υλικού, υποστηρίχθηκε από τον Πέτρο και την Ανέτα, οι οποίοι γνώριζαν τις απαντήσεις και θέλησαν να τον βοηθήσουν με έμμεσο τρόπο:

Άλεξ: υποβρύχιο;

Πέτρος: όχι

Άλεξ: ποταμόπλοιο;

Ανέτα: όχι

Πέτρος: ένα ζύλινο με κουπιά.::

Άλεξ: κανό

Πέτρος: όχι (.) είναι ξύλινο και έχει κουπιά ξύλινα

(Απόσπασμα από εργασία 1, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Οι εργασίες που αναφέρονται σε προσωπικές εμπειρίες παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για οικεία θέματα, για τα οποία δεν απαιτούνται γνώσεις και προσφέρονται για τη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας εντός της τάξης και για την καλύτερη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους. Με αυτού του είδους την εργασία, ο μαθητής από τη μεγαλύτερη τάξη, ο οποίος απουσίαζε στο πρώτο διδακτικό επεισόδιο, ενθαρρύνθηκε να μιλήσει για τον εαυτό του και να αποκαλύψει πτυχές του χαρακτήρα του:

Δασκάλα: έχεις κάποια πρόσφατη εμπειρία όπου είχες χρησιμοποιήσει κάποιο μέσο μεταφοράς;

Άλεξ: ε:: ναι ((διστακτικός ο τόνος της φωνής του))

Δασκάλα: όπως;

Άλεξ: το αεροπλάνο

Δασκάλα: πού είχες ταξιδέψει με το αεροπλάνο;

Άλεξ: στην Αλβανία

Μαλβίνα: κι εγώ

...

Δασκάλα: ...μια χαρά

Άλεξ: ναι μια χαρά:: [αλλά::

Δασκάλα: καλή εμπειρία ή φοβήθηκες;

Άλεξ: ω:: φοβήθηκα (.) ναι τα φοβάμαι τα αεροπλάνα

Δασκάλα: ήταν η πρώτη φορά που ανέβαινες σε αεροπλάνο;;

Άλεξ: ναι ναι

Δασκάλα: μάλλον για αυτό (.) την επόμενη φορά θα είναι καλύτερα

Άλεξ: μακάρι

Δασκάλα: το σκέφτεσαι δηλαδή να ταξιδέψεις με αεροπλάνο (.) είναι τώρα σύντομα να ταξιδέψεις;;

Άλεξ: όχι όχι όχι Δόξα τω Θεώ ((γέλια))

Δασκάλα: σκέψου πως θα φτάσεις πολύ γρήγορα:: και [ξεκούραστα::

Μαλβίνα: Θα φτάσεις πολύ γρήγορα

Δασκάλα: και άνετα.: (.) ε;;

Άλεξ: και άνετα μπορώ να πέσω.::

(Απόσπασμα από εργασία 2, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Τα παιχνίδια αποτελούν ευχάριστες δραστηριότητες για τα παιδιά και αυτό αποδεικνύει η ενεργή συμμετοχή τους. Κατά το πρώτο διδακτικό επεισόδιο κλήθηκαν να διαβάσουν την περιγραφή ενός μέσου και να το μαντέψουν έχοντας στην πίσω όψη της κάρτας τους την αντίστοιχη φωτογραφία του, η οποία θα τους επιβεβαίωνε ή θα τους διέψευδε την εκτίμηση. Η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε δύο φορές από κάθε παιδί. Σε κάποιες περιπτώσεις η διδάσκουσα με μία επιπρόσθετη ανάγνωση τόνιζε τα βασικά σημεία όπου έπρεπε να δώσουν προσοχή ή έκανε ερωτήσεις που οδηγούσαν στον εντοπισμό τους. Ενθουσιάστηκαν που μάντεψαν σωστά τα μέσα και στη συνέχεια πραγματοποίησαν μία παρουσίαση των μέσων υποβοηθούμενα από την περιγραφή, την εικόνα και χρησιμοποιώντας και δικά τους λόγια. Όπως διαπιστώθηκε κατά την παρατήρηση:

«...Μετά την ολοκλήρωση των προφορικών παρουσιάσεων, οι μαθητές ζήτησαν να περιγράψουν και γραπτώς τα μέσα. Όπως φάνηκε, η εργασία τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον για να θελήσουν να την αποδώσουν και γραπτώς. Οι μαθητές έδειξαν πως διασκέδασαν...»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασία 3, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Μία ικανοποιητική παρουσίαση του λεωφορείου ανέπτυξε μία μαθήτρια μόνη της με ελάχιστες υποβοηθητικές ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό και με μικρή συμμετοχή των συμμαθητών της. Παράλληλα με την παρουσίαση, αναπτύχθηκαν μικρής διάρκειας συζητήσεις για θέματα που ανέκυπταν με αφορμή σημεία της παρουσίασης. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να ακολουθήσουν αυτές τις συζητήσεις:

Μαλβίνα: Το λεωφορείο.: (.) έχει.: (.) είναι κάπως παλιό (.) φαίνεται λίγο παλιό (.) έχει παράξενες ρόδες () χωράει πολλά άτομα () πιστεύω φθάνεις λίγο γρήγορα (.) φθάνεις πολύ γρήγορα ((αναθεώρησε τη σκέψη της)) τι άλλο να περιγράψω;;

Δασκάλα: Χρώμα, διαστάσεις.::

Μαλβίνα: Χρώμα μπλε, χρώμα μπλε με άσπρες ρίγες () πορτοκαλί φωτάκια (.) έχει καφέ καθίσματα.: γκρι γκρι καθίσματα.: [κόκκινες κουρτίνες

Πέτρος: [σε εμένα έχει φούζια

Δασκάλα: σε σένα Ανέτα;

Ανέτα: δεν έχει κουρτίνες

Μαλβίνα: έχει και δύο:::

Πέτρος: λάστιχα;

(_)

Δασκάλα: είναι άνετο το ταξίδι με το λεωφορείο; ((ταυτόχρονα προτρέπω και τους άλλους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις στη μαθήτριά που παρουσιάζει))

Μαλβίνα: ναι ναι είναι άνετο:: γιατί έχω μπει (.) εγώ ζαπλώνω

Με ένα υποθετικό σενάριο σχετικά με το ταξίδι με λεωφορείο, η εκπαιδευτικός τους προέτρεψε να σκεφτούν κατά πόσο, σε μια περίπτωση που το λεωφορείο έχει όλες τις θέσεις κατειλημμένες, το ταξίδι είναι άνετο. Ακολούθησε μία συζήτηση όπου ως ολομέλεια καταλήξαμε πως δεν είναι τόσο άνετο. Συνεχίζοντας την περιγραφή του λεωφορείου, η συζήτηση έθιξε το ζήτημα του εισιτηρίου:

Δασκάλα: σχετικά με το εισιτήριο (.) έχεις να μας πεις κάτι;

Μαλβίνα: ναι το εισιτήριό: του:: είναι::

Πέτρος: είναι φθηνό

Μαλβίνα: ναι είναι λίγο φθηνό (.) γιατί είναι δύο ευρώ

Δασκάλα: εξαρτάται και από τον προορισμό (.) το που πηγαίνεις

Πέτρος: και εξαρτάται και πόσα παιδιά είναι

Μαλβίνα: ας πούμε εμείς μπορεί να πάμε από εδώ ως τη Θεσσαλονίκη (.) θα πάει: κάπου στα::: 10 ευρώ:

(Αποσπάσματα από εργασία 3, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η διατύπωση αυτής της άποψης από τη μαθήτριά, οδήγησε σε μία σύντομη συζήτηση μεταξύ της ολομέλειας για το πότε το εισιτήριο είναι φθηνό ή ακριβό και πως εξαρτάται από την απόσταση και από τον αριθμό των εισιτηρίων. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στον οδηγό του λεωφορείου και τον εισπράκτορα των εισιτηρίων. Η εξέλιξη του διαλόγου οδήγησε τη μαθήτριά σε αναθύμηση μιας προσωπικής εμπειρίας σε λεωφορείο την οποία μοιράστηκε στην τάξη με την ολομέλεια.

Στις επόμενες περιγραφές, οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στο να τις παρακολουθήσουν, να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να συζητήσουν. Ανέλαβαν το ρόλο του συντονιστή των περιγραφών. Όπως αρχικά έκανε η διδάσκουσα, πήραν την πρωτοβουλία και απηύθυναν οι ίδιοι ερωτήσεις στο συμμαθητή τους που παρουσίαζε. Στη συνέχεια εμπλούτιζαν την περιγραφή με δικά τους σχόλια:

Πέτρος: Έχει άσπρο χρώμα, έχει μπλε::[τζάμια

Μαλβίνα: [κυρία το αεροπλάνο είναι πάρα πολύ ωραίο

*Πέτρος: ((συνεχίζει χωρίς να σχολιάσει το αυθόρμητο σχόλιο της συμμαθήτριάς του))
μπλε γράμματα (.) είναι λίγο μπλε στα φτερά είναι άσπρο έχει φώτα ε:: (.) έχει τη μούρη
μπροστά σαν μύτη (.) έχει ρόδες έχει πόρτες φώτα (.) ε::*

Δασκάλα: οι διαστάσεις του; (.) τι είναι μικρό; Μεγάλο;

Μαλβίνα: ((χωρίς να πάρει το λόγο)) μεγάλο

*Πέτρος: είναι μεγάλο ε:: σταματάει εκεί που θα πας εσύ (.) έ:: έχει μηχανές ((δείχνει
και στην εικόνα)) έχει τζάμια (_)*

Μαλβίνα: τι χρώμα έχει απέζω;

Πέτρος: το είπα (.) άσπρο με μπλε γράμματα και τα φτερά του

Δασκάλα: Θέλετε κάτι άλλο να πείτε για το αεροπλάνο;

...

(Απόσπασμα από την εργασία 3, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Με αυτή την ερώτηση η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους υπόλοιπους να προσθέσουν κάτι στην παρουσίαση του αεροπλάνου. Η Μαλβίνα αναφέρθηκε στις αεροσυνοδούς και τη δουλειά που κάνουν, όπως επίσης και σε ένα θέμα της επικαιρότητας το οποίο ξεκίνησαν να συζητούν με τον Πέτρο και σε κάποιο σημείο διέφυγαν του στόχου της εργασίας. Η Ανέτα μοιράστηκε μία προσωπική της εμπειρία από ένα ταξίδι που έκανε με το αεροπλάνο.

Το ενδιαφέρον που έδειξαν στις εργασίες που το περιεχόμενό τους συνδέεται με την προσωπική τους ζωή και τις αναμνήσεις τους αποδείχθηκε και στην περίπτωση της μαθήτριάς με το πιο χαμηλό επίπεδο. Η συγκεκριμένη μαθήτριά ιδίως στις πρώτες διδασκαλίες δίσταζε να εκφραστεί προφορικά και περιοριζόταν σε σύντομες φράσεις. Στην εργασία για το μέρος όπου ονειρεύονται να πάνε σημείωσε τη Σαντορίνη. Αμέσως ανακάλεσε τις αναμνήσεις της από ένα ταξίδι που είχε πάει εκεί και θέλησε να της μοιραστεί με την ολομέλεια:

Ανέτα: Στη Σαντορίνη:: είναι πολύ ωραία (.) έχει ωραία θάλασσα: (.) όταν κατεβαίνει ο ήλιος ε:: έρχονται όλοι οι άνθρωποι:: (ευχέρεια)

Πέτρος: α: έχεις πάει;

Ανέτα: έχω πάει

Δασκάλα: για να μας πει::

Μαλβίνα: Στη Σαντορίνη:: πολύ ωραία

Ανέτα: τα σπίτια είναι μικρά κολλημένα (.) η θάλασσα είναι πολύ όμορφη::

Πέτρος: για σκουπίδια δεν είπες όμως

Ανέτα: δεν έχει σκουπίδια

Μαλβίνα: δεν έχει σκουπίδια είναι γαλανή (.) πολύ ωραία ((εννοεί η θάλασσα))

Ανέτα: ο ήλιος όταν πέφτει λίγο:: οι άνθρωποι έχει κάτι σκαλάκια και τον βλέπουν

Δασκάλα: μ:: το ηλιοβασίλεμα ε; είναι όμορφο;

Ανέτα: πολύ

Δασκάλα: πολύ όμορφο και σου άρεσαν και τα σπίτια ε;

Μαλβίνα: δηλαδή θέλεις να ζαναπάς;

Ανέτα: η εκκλησία είναι μπλε

Δασκάλα: οι δρόμοι πως είναι;

Ανέτα: σαν:: έτσι:: όμως λίγο:::

Μαλβίνα: στενοί

Ανέτα: ναι λίγο στενοί

Δασκάλα: αυτοκίνητα μπορούν να πάνε στους δρόμους άνετα;

Ανέτα: μπορούν

Μαλβίνα: και τρίκυκλα πάνε κυρία εκεί::

(Απόσπασμα από εργασία 7, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Επιπροσθέτως, όταν ο Άλεξ κλήθηκε να συμπληρώσει το συννεφάκι στην άσκηση 7 με το μέρος που ονειρεύεται να πάει, η ίδια μαθήτρια ενθαρρύνθηκε να τον συμβουλέψει για μία εργασία που την είχε ήδη υλοποιήσει και μάλιστα με μία εκτενή αναφορά στο μέρος που επέλεξε:

Άλεξ: Θα βάλω Ελλάδα έχει ωραία μέρη () είναι πολλά ((μέρη)) που μου αρέσουν

τι να βάλω;;

Ανέτα: ποιο σ' αρέσει;

(Απόσπασμα από την εργασία 7, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Πολλές φορές σε εργασίες όπου βρίσκουν ενδιαφέρον το θέμα, τα παιδιά ενθαρρύνονται και συζητούν χωρίς να το ζητά σε εκείνο το σημείο η διδάσκουσα. Στη δέκατη εργασία του πρώτου θέματος εργασίας, το ποδήλατο παρουσιάζεται ως ένα οικονομικό μέσο για ένα άτομο. Ο μαθητής που διάβασε την εκφώνηση σχολιάζει πως τα ποδήλατα με σχάρα μεταφέρουν και δύο άτομα και δίνει ώθηση σε ένα διάλογο για το πώς ένα ποδήλατο μπορεί να μεταφέρει περισσότερα από ένα άτομα. Ο χρόνος που αφιερώνουν στη συζήτηση του θέματος είναι αρκετός και συνεπώς τους κινεί το ενδιαφέρον. Μία μαθήτρια με αφορμή την άσκηση θυμάται το δικό της ποδήλατο:

Ανέτα: εγώ έχω ένα μεγάλο ποδήλατο

(Απόσπασμα από εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Οι μαθητές κατά την επεξεργασία των εργασιών λαμβάνουν ρόλους ακολουθώντας τις κατευθύνσεις της εκάστοτε εργασίας και της διδάσκουσας. Κάποιες φορές αυτενέργησαν και ανέλαβαν ρόλους από μόνοι τους. Ο Άλεξ, ο μαθητής που εκπροσωπεί την υψηλότερη τάξη στην ομάδα των συμμετεχόντων, κατά την περιγραφή των ποδηλάτων στη δέκατη εργασία ανέλαβε και συντονιστικό ρόλο. Κατά τη διάρκεια της περιγραφής του Πέτρου:

Πέτρος: πώς να ξεκινήσω;;

Άλεξ: πώς είναι το δικό σου;

Πέτρος: είναι κόκκινο, έχει πίσω ένα σίδερο (.) όχι σχάρα είναι άλλο σίδερο

Άλεξ: ωραία είναι σε θάλασσα ή σε στεριά;

Πέτρος: εμένα είναι σε δρόμο (.) έχει λουλούδια: (.) μπροστά η σχάρα σαν να βάζεις πράγματα μπροστά.: είναι κόκκινο όλο κόκκινο:

((Η δασκάλα προτρέπει να χρησιμοποιήσουν και τις βοηθητικές λέξεις που τους έχει δώσει))

Πέτρος: είναι.:

Άλεξ: χρήσιμο; ((και ο Άλεξ συμβουλεύεται τις δοθείσες λέξεις))

Πέτρος: μοντέρνο

((Ο Άλεξ εκείνη τη στιγμή βλέπει την εικόνα του Πέτρου))

Άλεξ: Καλά εντάζει (.) είναι αυτό μοντέρνο;;

Πέτρος: παλιό όμως μοντέρνο

Δασκάλα: παλιό μοντέρνο; Δηλαδή;

Άλεξ: όχι παλιό μοντέλο

Πέτρος: παλιό μοντέλο (.) διακοσμητικό είναι...

Και στην περιγραφή της Ανέτας που δεν εκφράζεται πολύ λεπτομερώς ανέλαβε τέτοιο ρόλο για να την ενθαρρύνει και να την βοηθήσει στην καλύτερη περιγραφή:

Ανέτα: είναι όλο μαύρο

Άλεξ: και τι άλλο έχει;

Ανέτα: έχει ένα καπέλο

Άλεξ: τι χρώμα είναι το καπέλο;

Ανέτα: μαύρο

Άλεξ: τι χρώμα είναι η ρόδα;

Ανέτα: μαύρο

Δασκάλα: είναι ίσιο το τιμόνι;

Άλεξ: ναι ή όχι;

Ανέτα: ίσιο είναι

Το αξιοσημείωτο είναι ότι όταν ήρθε η σειρά του να κάνει τις δικές του περιγραφές ανέθεσε στους άλλους το ρόλο του συντονιστή, στην πρώτη του περιγραφή:

Άλεξ: ρωτήστε με

Αλλά και στη δεύτερη:

Άλεξ: το δικό μου είναι καλό εντάζει (.) ρωτήστε με βρε παιδιά

(Αποσπάσματα από την εργασία 10, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην εργασία 12, ο Πέτρος ανέλαβε ρόλο εμπνευστή και συντονιστή της διεκπεραίωσης της εργασίας από τον Άλεξ. Ρωτούσε το συμμαθητή του, τον εμπνύχωνε και τον αξιολογούσε θετικά στις νοηματικά σωστές απαντήσεις του, χωρίς όμως να του επισημαίνει τα λάθη συμφωνίας που έκανε:

Πέτρος: σοκολάτα;

Άλεξ: γλυκιά

Πέτρος: το πέτυχες ρε φίλε (.) Πάστα;

(Απόσπασμα από την εργασία 12, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην εναλλακτικού τύπου εργασία με τα αινίγματα στο πρώτο θέμα εργασίας, παρατηρήθηκε ενεργή συμμετοχή από τους περισσότερους μαθητές, η οποία ερμηνεύεται από την πρόθεσή τους να επαναλάβουν το αίνιγμα που άκουσαν, καθώς και να υποστηρίξουν την προσπάθεια των συμμαθητών τους για επαναδιατύπωση. Με προθυμία μία μαθήτρια δοκίμασε πρώτη με τη βοήθεια της δασκάλας κάνοντας δύο προσπάθειες για να το πει ολοκληρωμένα. Στη δεύτερή της προσπάθεια επιδεικνύοντας διάθεση να δοκιμαστεί τα κατάφερε λίγο καλύτερα από την πρώτη:

Μαλβίνα: πράσινο:: μακρύ:: λαχανικό::

Δασκάλα: ναι: () κοντά::

Μαλβίνα: κοντά στους:: (.)

Δασκάλα: σπορ- σπόρους::

Μαλβίνα: μαλακό

Δασκάλα: ναι

Μαλβίνα: () εμ:: ()

Δασκάλα: τραγανό: σαν το::

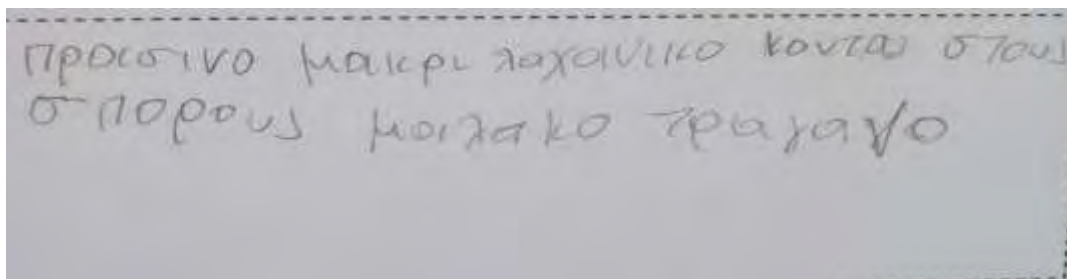
Μαλβίνα: καρτό::

Δασκάλα: πού μπαίνει πρώτο;

Μαλβίνα: ((με ενθουσιασμό)) στο τζατζίκι μπαίνει πρώτο

(Απόσπασμα από εργασία 9, 1^ο θέμα εργασίας, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η προσπάθειά της ενθάρρυνε και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να συμμετάσχουν και να δοκιμάσουν να διατυπώσουν το αίτημα. Μάλιστα ένας μαθητής ακολουθώντας τις υποδείξεις της άσκησης εκμεταλλεύτηκε το χώρο των σημειώσεων και κατέγραψε κάποιες λέξεις που τον βοήθησαν στη δική του προσπάθεια και στο να βοηθήσει τους συμμαθητές του:



Οι σημειώσεις του Άλεξ για την εργασία 9, 3^ο θέμα εργασίας

Οι εικόνες της εργασίας 15 στο πρώτο θέμα εργασίας προκάλεσαν σκέψεις στους μαθητές, μερικοί από τους οποίους θέλησαν να τις εξωτερικεύσουν και να τις θέσουν υπό διαπραγμάτευση. Ιδίως ο μαθητής από τη μεγαλύτερη τάξη πήρε την πρωτοβουλία να διατυπώσει τους πρώτους σχολιασμούς και τις προσωπικές του κρίσεις αναφορικά με αυτά που έβλεπε και να ωθήσει τους μαθητές του να πουν κι εκείνοι τη γνώμη τους. Αφού η διδάσκουσα παρέδωσε το φύλλο με τις εικόνες και ζήτησε σε ένα πρώτο επίπεδο να τις παρατηρήσουν σταδιακά, ο μαθητής ξεκίνησε να σχολιάζει:

Άλεξ: να σας πω μια αλήθεια;; (.) η καλύτερη ((εννοεί εικόνα)) είναι η τρίτη::

Δασκάλα: ναι ε; θα μας πεις μετά γιατί το πιστεύεις (.) κοίταξέ τις πρώτα:

Η περιγραφή των συγκεκριμένων εικόνων κίνησε ιδιαίτερος την προσοχή των μαθητών και αύξησε την προθυμία τους για συμμετοχή. Κάποιοι μάλιστα εξέφρασαν έντονη επιθυμία να αναλάβουν την περιγραφή των πιο πολύπλοκων εικόνων. Η μαθήτριά με το πιο χαμηλό επίπεδο κατέβαλε μία καλή προσπάθεια να περιγράψει την πρώτη εικόνα:

Ανέτα: Βλέπω ένα καλάθι::

Δασκάλα: τι καλάθι είναι αυτό;

Ανέτα: (.) για πικ-νικ

Δασκάλα: ναι ωραία

Ανέτα: ένα καπέλο (.) ένα νερό:: (.) τρία πορτοκάλια και ένα σταφύλι

Δασκάλα: και σταφύλι ωραία (.) που είναι ακουμπισμένα αυτά;

Άλεξ: σε ένα τσολάκι

Ανέτα: σε μία πετσέτα

Δασκάλα: σε μία πετσέτα (.) τι πετσέτα είναι αυτή;

Ανέτα: για πικ-νικ

Δασκάλα: πώς είναι αυτή η πετσέτα;

Ανέτα: κόκκινο με άσπρο

Η συμμετοχή και των υπόλοιπων παιδιών είναι ενεργή και προσπαθούν να αποδώσουν όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένες περιγραφές με αποτέλεσμα να βοηθούν τους συμμαθητές τους στις περιγραφές και να τις συμπληρώνουν με δικά τους σχόλια. Όπως, λοιπόν, διαφαίνεται η επίτευξη ενός σωστού αποτελέσματος συνιστά τον κυρίαρχο στόχο στο μυαλό των παιδιών και τους κινητοποιεί στο να τον κατακτήσουν από κοινού. Επιπροσθέτως, πέρα από τις περιγραφές προβαίνουν αυτοβούλως και σε συγκρίσεις των εικόνων. Ο μαθητής που παίρνει αυτή την πρωτοβουλία είναι εκείνος που, όπως φάνηκε προηγουμένως, είχε μία τάση να αντιπαραβάλλει τις τρεις εικόνες. Στην προσπάθεια για σύγκριση τον ακολουθεί και μία συμμαθήτριά του:

Άλεξ: νομίζω ότι αυτή:: (.) αυτή η:: νομίζω πως η πρώτη είναι κάπως ίδια με τη δεύτερη (.) γιατί:: γιατί κυρία και εδώ έχει νερό (.) ένα ποτήρι (.) έχει κόκκινο με άσπρο τέτοιο: (.) τσολάκι (.) πως το λέτε πετσέτα ((μια λέξη που δανείστηκε από τα λεγόμενα της Αναστασίας))

Ανέτα: το ποτήρι έχει μύρα

Άλεξ: τι μύρα; νερό είναι καθαρό (.) ένα παγουράκι με νερό:: (.) μοιάζουν::

...

(Αποσπάσματα από εργασία 15, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάκληση προσωπικών εμπειριών προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία δείχνουν προθυμία να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους κοινές εμπειρίες και να συζητήσουν πάνω σε αυτές. Η εκδρομή στην εξοχή, το πικ-νικ, αποτέλεσε ένα ενδιαφέρον θέμα προς επεξεργασία. Οι μαθητές είχαν να καταθέσουν σχετικές εμπειρίες, ενθουσιάστηκαν στην ιδέα της

οργάνωσης ενός πικ-νικ και ακόμη περισσότερο στην ιδέα άμεσης υλοποίησής του στο σχολικό χώρο. Από τον ενθουσιασμό τους ολοκλήρωναν τις φράσεις της διδάσκουσας την ώρα που εξηγούσε την εργασία:

Δασκάλα: ...θα προετοιμάσουμε τι θα πάρουμε μαζί μας (.) πως θα είναι ο [καιρός

Μαλβίνα: [καλός

Δασκάλα: για να είναι επιτυχημένο το πικ-νικ μας (.) τι είδους φαγητά θα πάρουμε αν θα είναι αλμυρά ή [γλυκά

Άλεξ: [μπισκότα γλυκά θα πάρουμε

(Απόσπασμα από εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στη συνέχεια ακολούθησε καταιγισμός ιδεών για να απαντηθούν τα εισαγωγικά ερωτήματα της εργασίας. Οι μαθητές πρότειναν διάφορες ιδέες, τις στήριζαν με επιχειρήματα και κλήθηκαν να συμφωνήσουν σε κάποιες. Για το μέρος όπου θα πραγματοποιούταν το πικ-νικ ακούστηκαν απόψεις: «στο βουνό», «στο γρασίδι» και ακολούθησε διάλογος:

Μαλβίνα: στο βουνό έχει ωραία φύση

Δασκάλα: ωραία (.) στο γρασίδι στο βουνό το γράφουμε (.) να συμφωνήσουμε θέλουμε γιατί θα πάμε παρέα να περάσουμε καλά (.) γιατί επιλέγουμε αυτό το μέρος;

Μαλβίνα: για να κάνουμε πικ-νικ

Άλεξ: πέρα από αυτό

Μαλβίνα: γιατί έχει ωραία φύση:: καθαρό αέρα (.) ακούς τα πουλάκια: έχει λουλούδια::

Άλεξ: και φίδια

Μαλβίνα: τα φίδια δεν πειράζουν αλλά τα φοβάμαι λιγάκι

Δασκάλα: πολύ ωραία

Ανέτα: γιατί έχει λουλούδια

Άλεξ: γιατί είναι ερημικό

Δασκάλα: ωραία

Αφού συνδυάστηκαν οι προτάσεις και δόθηκε μία απάντηση, η Ανέτα ενθαρρύνθηκε και ζήτησε να διαβάσει την επόμενη ερώτηση για το πότε θα πάνε. Ο ενθουσιασμός της για το θέμα και η οικειότητα που πλέον αισθανόταν, την ώθησαν στο να πάρει την πρωτοβουλία να ζητήσει από μόνη της το λόγο. Ακολούθησαν οι προτάσεις των συμμαθητών της:

Άλεξ: το καλοκαιράκι βέβαια (.) κοντά στο ηλιοβασίλεμα (.) κυρία εσείς τι ώρα θα πηγαίνατε για πικ-νικ;

Δασκάλα: πότε λέτε εσείς; Πότε θα πάμε;

Άλεξ: το απογευματάκι που είναι και ωραία (.) που πέφτει το ηλιοβασίλεμα

Αυτοβούλως μια μαθήτρια διαβάζει την ερώτηση για το ποιοι θα είναι στο πικ-νικ.

Άλεξ: οι κολλητοί μας βέβαια

Μαλβίνα: οι γονείς μας, τα αδερφάκια μας και τα ξαδερφάκια μας

Άλεξ: ναι όλο το σόι μπράβο ((χιουμοριστικό σχόλιο))

Ανέτα: με τους φίλους μας

Δασκάλα: και πως: θα πάμε;

Άλεξ: με το ποδήλατο βέβαια

Δασκάλα: στο βουνό;

Άλεξ: ναι γιατί όχι

Μαλβίνα: κυρία καλά λέει ο Άλεξ με το ποδήλατο για να μην χαλάσουμε ((εννοεί μολύνουμε)) την εξοχή με τις βενζίνες (σε αυτό το σημείο περισσότερη ευχέρεια από ακρίβεια)

Δασκάλα: πολύ ωραία

Άλεξ: ευχαριστώ ευχαριστώ

(Αποσπάσματα από εργασία 16, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Οι μαθητές στα πλαίσια της κεντρικής εργασίας του δεύτερου θέματος εργασίας χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των τριών ατόμων. Ορισμένα μέλη και από τις δύο ομάδες πήραν κάποιες πρωτοβουλίες χωρίς να τους δοθεί σχετική καθοδήγηση από τη διδάσκουσα. Συγκεκριμένα, ο Άλεξ από την ομάδα Α, ανέλαβε να μοιράσει ρόλους τεκμηριώνοντας τη θέση του. Σε προηγούμενα διδακτικά επεισόδια είχε δείξει μία τάση οργάνωσης και συντονισμού και οι συμμαθητές του τον αντιμετώπιζαν ως

τον «αρχηγό» της ομάδας από τον οποίο κάποιες φορές ζητούσαν την έγκριση των απόψεών τους. Απευθυνόμενος, λοιπόν, προς ένα μέλος της ομάδας του, τον Πέτρο:

Άλεξ: εσύ θα γράφεις (.) κάνεις καλά γράμματα

Επιπροσθέτως ο αρχηγικός του ρόλος διακρίνεται μέσα από το ύφος των ερωτήσεων που απευθύνει στα μέλη της ομάδας του. παράλληλα δείχνει το ενδιαφέρον του στις απόψεις και τις ιδέες τους:

Άλεξ: εσύ:: τι θες: να πεις;;

Στην ομάδα Β, η μαθήτρια με το πιο υψηλό επίπεδο ανέλαβε την καταγραφή των ιδεών και το συντονισμό της συζήτησης εντός της ομάδας. Πολλές φορές παρακολουθούσε τη συζήτηση της άλλης ομάδας και παρενέβαινε με δικά της σχόλια. Ανέλαβε έναν αρκετά κεντρικό ρόλο στην ομάδα της, καθώς πραγματοποίησε και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από κοινού με τη μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο.

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης εργασίας προσέλκυσε την προσοχή των μαθητών και ώθησε την ενεργή συμμετοχή όλων. Ειδικά το μέρος της εργασίας που είχε αναλάβει η πρώτη ομάδα και περιελάμβανε τα φαγητά της εκδρομής, συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να διεξαχθεί μία αρκετά εκτενής συζήτηση στην οποία συμμετείχαν και μέλη της δεύτερης ομάδας. Οι μαθητές αντάλλαζαν ιδέες και συζητούσαν επ' αυτών με ενθουσιασμό. Επιπροσθέτως εντύπωση προκάλεσε το απόκομμα της εφημερίδας με το δελτίο καιρού. Όπως καταγράφηκε στο φύλλο παρατήρησης του πέμπτου διδακτικού επεισοδίου:

«...Στην εργασία του πικ-νικ, οι ρόλοι ανάμεσα στις δύο ομάδες ανατέθηκαν από τους μαθητές, χωρίς δική μου παρέμβαση. Όλοι διατύπωναν απόψεις, τις συζητούσαν και σημείωναν αυτές στις οποίες συμφωνούσαν ομόφωνα. Στο διάλογο των μαθητών επενέβη κάποιες φορές για να οργανώσω τις σκόρπιες ιδέες που ακούγονταν ταυτόχρονα. Ο ενθουσιασμός της πρώτης ομάδας για το θέμα την οδήγησε σε πάρα πολλές ιδέες... Ο Πέτρος σχολιάζει το απόκομμα της εφημερίδας ρωτώντας αν είναι αληθινό. Οι μαθητές εδώ συνειδητοποιούν την αυθεντικότητα του διδακτικού υλικού.»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασία 16, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην εργασία 18 του τρίτου θέματος εργασίας προωθήθηκε ο καταγισμός ιδεών γύρω από τα μέσα μεταφοράς και τις προτιμήσεις των μαθητών σε αυτά. Στα πλαίσια ενός διαλόγου οι μαθητές έσπευσαν να δώσουν απαντήσεις που αφορούσαν

προσωπικές τους προτιμήσεις και πραγματοποίησαν μία σύνδεση με την καθημερινή τους ζωή. Το ποδήλατο κυριάρχησε στις προτιμήσεις τους:

Δασκάλα: ποια μέσα μεταφοράς χρησιμοποιείται εδώ στο μέρος σας;

Άλεξ: το ποδήλατο (.) εγώ με το ποδήλατο ήρθα σήμερα

Δασκάλα: άλλο;

Άλεξ: με το αυτοκίνητο

Δασκάλα: αυτοκίνητο (.) άλλο τι χρησιμοποιείτε;

Πέτρος: ποδήλατο

Μαλβίνα: λεωφορείο, ποδήλατο, αμάξι

Πέτρος: σκάφος

Άλεξ: καράβια

Δασκάλα: ποιο προτιμάτε να χρησιμοποιείτε;

Άλεξ: εμείς σκάφος

Πέτρος: ποδήλατο

Ανέτα: ποδήλατο

Δασκάλα: όλοι το ποδήλατο;

Μαλβίνα: όχι

Δασκάλα: εσύ ποιο προτιμάς;

Μαλβίνα: το μηχανάκι

Δασκάλα: οδηγείς;; ((διάθεση αστεϊσμού)) ή σε πηγαίνουν με το μηχανάκι;;

Μαλβίνα: λιγάκι

(Απόσπασμα από εργασία 18, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της κεντρικής εργασίας του τρίτου θέματος εργασίας προκαλείται το στοιχείο του ανταγωνισμού μεταξύ των δύο ομάδων. Το ένα από τα δύο αγόρια, το οποίο δεν έδειξε μεγάλη προθυμία για συνεργασία και ενασχόληση με τα δεδομένα της εργασίας, κινητοποιήθηκε έντονα προς το τέλος της διεκπεραίωσής της. Καθώς παρακολουθούσε τις διατυπώσεις της ομάδας των κοριτσιών για τα αποτελέσματα, ενθαρρύνθηκε να επεξεργαστεί τα δεδομένα με περισσότερη προσοχή στον ελάχιστο χρόνο που διέθετε. Μόλις

αντιλήφθηκε πως ο συμμαθητής του είχε παρερμηνεύσει κάποιες πληροφορίες έσπευσε να τον ειδοποιήσει για να διορθώσουν το λάθος τους:

Πέτρος: Άλεξ έλα να σου πω.: (.) τρέξε έλα να σου πω

(Απόσπασμα από εργασία 19, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Όπως παρατηρήθηκε:

«... Τα αγόρια ξεκινούν να διαπραγματεύονται εκ νέου την απόφασή τους, καθώς ο Πέτρος άκουσε τη γνώμη της Μαλβίνας και παρατήρησε κάποια επιπλέον δεδομένα για τα διόδια. Το ένα μέλος της ομάδας υποστήριξε πως δεν θα υπολογίσουν τα διόδια στη διαδρομή... Έτσι είχαν οδηγηθεί στην απόφαση για το αυτοκίνητο»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασία 19, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Ο Άλεξ εμμένει στη θέση του:

Άλεξ: δεν τα μετράει τα διόδια: και με το αμάξι χαλάει 2 ευρώ

Τα αγόρια συνεχίζουν τη διαπραγμάτευση και η ομάδα των κοριτσιών τεκμηριώνει την απόφασή της ότι το ζευγάρι πρέπει να πάει με το λεωφορείο:

Μαλβίνα: τα λεφτά είναι πιο λίγα

Δασκάλα: πολύ ωραία τα λεφτά είναι λίγα

Πέτρος: καλά έλεγα εγώ Άλεξ (.) το λεωφορείο

...

Πέτρος: καλά έλεγα εγώ το λεωφορείο γιατί με το λεωφορείο δεν πληρώνεις διόδια

Άλεξ: δεν μετράνε τα διόδια:

Δασκάλα: μετράγανε τα είχαμε βάλει μέσα

Άλεξ: αλήθεια;

Πέτρος: ναι (.) να πας με το αμάξι στα διόδια πληρώνουν και τα παιδιά να ξέρεις ((στο τέλος οδηγήθηκε σε μία λανθασμένη εκτίμηση)) (.) και.: και με το λεωφορείο είναι πιο καλά (.) καλά έλεγα

(Απόσπασμα από εργασία 19, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στο πέμπτο πλέον διδακτικό επεισόδιο, οι μαθητές πέραν των πρωτοβουλιών που λαμβάνουν και μοιράζουν και αναλαμβάνουν ρόλους, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη καθώς έρχονται σε επαφή με το διδακτικό υλικό, αναλύουν μεγάλωφωνα τον τρόπο που σκέφτηκαν και έπραξαν και προβαίνουν σε αυτοέλεγχο. Αυτά τα

στοιχεία υποδηλώνουν μία πρόοδο των μαθητών ατομικά και ως ομάδα κατά τη διάρκεια της επαφής τους με τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και αποτυπώνονται στα ακόλουθα στιγμιότυπα.

Ο Άλεξ έχει εντοπίσει στο χάρτη της κεντρικής εργασίας πως η χαραγμένη διαδρομή διέρχεται από τη θάλασσα και επισημαίνει στη δασκάλα:

Άλεξ: κυρία συγγνώμη εδώ έχει γίνει κάποιο λάθος (.) από την Αρκίτσα δεν παίρνεις φέρρυ-μποτ για να πας στην Αθήνα.:

Δασκάλα: έχεις δίκιο απλά τη γραμμή τη χάραξα ευθεία

Άλεξ: α.: ε μπερδεύτηκα

Όπως φαίνεται, δεν δέχεται άκριτα ο, τι του προσφέρεται και η επεξεργασία του χάρτη πραγματοποιήθηκε σε βάθος. Ο ίδιος μαθητής στη συνέχεια αναλύει πως σκέφτηκε σε έναν μαθηματικό υπολογισμό και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστεί για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας:

Άλεξ: τριάντα (.) είπα $10+10=20$ (.) $5+5=10$ άρα 30

Δασκάλα: ωραία 30 () πόσο θα μας βγει το κόστος για την πρώτη διαδρομή;

Άλεξ: θα πρέπει να τα υπολογίσουμε όλα μαζί

(Αποσπάσματα από εργασία 19, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η θετική σε γενικές γραμμές εντύπωση και ο ενθουσιασμός που επέδειξαν οι συμμετέχοντες στη διάρκεια επεξεργασίας του υλικού επιβεβαιώθηκε σε ένα βαθμό μέσα από τη σύντομη διάρκεια συνέντευξη της διδάσκουσας προς τους μαθητές στο τελευταίο διδακτικό επεισόδιο. Οι μαθητές εστίασαν κατά κύριο λόγο στο επικοινωνιακό κομμάτι της διδασκαλίας ανακαλώντας κάποια από τα θέματα που επεξεργάστηκαν και τις ιδέες που αντάλλαξαν μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα. Επιπροσθέτως, έγινε αναφορά στο κλίμα συνεργασίας που προωθούνταν γενικότερα και στις σχέσεις που καλλιέργησαν οι μαθητές μεταξύ τους.

Δασκάλα: ...Για να σας ρωτήσω πως σας φάνηκαν οι μέρες που κάναμε μάθημα εδώ;

Άλεξ: Ωραία, τέλεια

Ανέτα: Ωραία

Δασκάλα: Τι σας άρεσε σε αυτό που κάναμε;

Πέτρος: Γιατί κυρία δεν θα ζανακάνουμε;;

Δασκάλα: Θα έχουμε άλλη μία συνάντηση. Μπορείτε να μου απαντήσετε στις ερωτήσεις που σας κάνω ειλικρινά; Τι σας άρεσε;

Πέτρος: έμενα μου άρεσε για το πικ-νικ.

Μαλβίνα: εμένα μου άρεσε που λίγο φιλικά ήμασταν μερικοί::

Δασκάλα: Τι δεν σας άρεσε θα μου πείτε;

Μαλβίνα: Ο Άλεξ ήταν λίγο κακόκεφος και δεν συνεργαζόταν πολύ, αλλά::

Δασκάλα: Ναι

Μαλβίνα: όταν συνεργαζόμασταν αυτές τις μέρες μου άρεσε πάρα πολύ

Δασκάλα: και τι άλλο σου άρεσε;

Μαλβίνα: Συνεργαζόμασταν

Δασκάλα: Τι μάθαμε;

Μαλβίνα: Πάρα πολλά ωραία πράγματα,

Δασκάλα: Όπως;

Μαλβίνα: το πικ-νικ, με τι θα πάμε, για τις μετακινήσεις

Δασκάλα: Από γραμματική μάθαμε τίποτα;

Μαλβίνα: Ναι

Δασκάλα: Για τα επίθετα;

Μαλβίνα: Μάθαμε περισσότερα πράγματα

Δασκάλα: Τι πρέπει να προσέχουμε όταν πάμε να γράψουμε το επίθετο;; @@

(Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με συμμετέχοντες, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στη συνέντευξη έλαβαν μέρος όλοι οι συμμετέχοντες, αλλά όχι στον ίδιο βαθμό. Πάντως μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας στο τέλος ενίσχυσαν τη θετική τους στάση απέναντι στη διδακτική εμπειρία των πέντε διδακτικών επεισοδίων. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως το κομμάτι της γραμματικής δεν τον προσδιόρισε κάποιος από τους μαθητές ακριβώς.

«... Στην ερώτηση για το πώς τους φάνηκε η εργασία ανταποκρίθηκαν με ένα χαμόγελο, χωρίς να δώσουν λεκτικές απαντήσεις όλα τα παιδιά. Αυτό που είπαν όλα μαζί ήταν ένα «ναι» στο αν τους άρεσαν τα μαθήματα που κάναμε μαζί. Λόγω του

διαλείμματος που ακολουθούσε δεν μπόρεσα να τους αποσπάσω πολλές απαντήσεις γύρω από το θέμα της γραμματικής... Αυτό που συγκράτησα ήταν η ευχαρίστηση στο πρόσωπό τους την ώρα της αποχώρησής τους από την τάξη.»

(Φύλλο παρατήρησης, ημιδομημένη συνέντευξη, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

6) Αλληλοϋποστήριξη-Αλληλεπίδραση

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούσαν να εργάζονται πάνω στο διδακτικό υλικό έγινε αντιληπτός σταδιακά και μέσα από την πράξη. Ακόμη, η ιδέα της αλληλεπίδρασης καλλιεργήθηκε από τις προτροπές και τις κατευθύνσεις της διδάσκουσας για τον τρόπο επεξεργασίας των εργασιών. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συνεργαστούν, να δουλέψουν ομαδικά και να αλληλοϋποστηριχτούν. Στην πορεία καλλιέργησαν αυτές τις δεξιότητες και βοηθήθηκαν στις ατομικές και ομαδικές επιδόσεις τους στις εργασίες.

Στη διάρκεια της τρίτης εργασίας του πρώτου θέματος εργασίας, στην περιγραφή του μέσου από τη μαθήτριά με το πιο χαμηλό επίπεδο οι συμμαθητές της μαζί με τη διδάσκουσα προσπάθησαν να την βοηθήσουν να βρει τη σωστή απάντηση που ήταν το τρένο, γιατί η ίδια επέμενε στο λεωφορείο:

Μαλβίνα: πάλι το λεωφορείο βρε Ανέτα;

...

Δασκάλα: κάνει έναν ενοχλητικό θόρυβο το λεωφορείο;

Μαλβίνα: κάνει και αυτό [αλλά:]

Δασκάλα: [αλλά πάνω στις ράγες ποιο κινείται; ((εξηγείται και ο όρο «ράγες»))

Πέτρος: πιο πολύ το τρένο

Ανέτα: το λεωφορείο

Μαλβίνα: ποιο κάνει θόρυβο «τσουφ, τσουφ»;

Ανέτα: να ανοίξω ((δεν αλλάζει τη γνώμη της και βλέπει το τρένο))

Δασκάλα: αυτές είναι οι ράγες ((της δείχνει η δασκάλα στη φωτογραφία))

Στο τέλος, μία μαθήτριά αντιλαμβανόμενη τη δυσκολία της συγκεκριμένης μαθήτριάς να καταλάβει τον όρο «ράγες» και να βρει ότι το μέσο που περιέγραψε ήταν το τρένο, την πλησίασε και προσπάθησε εκ των υστέρων να της προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες:

Μαλβίνα: οι ρόδες του είναι κάπως μικρές και: (.) είναι σιδερένιες και πάνε μέσα σε ράγες και έχουν ένα σίδερο που το κάνει ((το τρένο)) να κυλάει

(Αποσπάσματα από εργασία 3, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η ίδια μαθήτρια κατέβαλε ανάλογη προσπάθεια να βοηθήσει ένα συμμαθητή της στο να κατανοήσει τους στόχους μιας εργασίας, όταν ο ίδιος παραπονέθηκε πως αδυνατούσε να καταλάβει τι έπρεπε να κάνει:

Μαλβίνα: εδώ έχει όλα τα φαγητά και θα τα διαβάσουμε και θα πούμε ποιο είναι γλυκό και ποιο είναι αλμυρό

(Απόσπασμα από εργασία 12, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η προσπάθεια του μαθητή από τη μεγαλύτερη τάξη να μαντέψει τους ήχους των μέσων κατά την πρώτη εργασία την οποία πραγματοποίησε στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο, υποστηρίχθηκε από τους συμμαθητές του. Οι τελευταίοι ανταποκρίθηκαν στις απαντήσεις του χωρίς να του αποκαλύπτουν τα μέρη εγκρίνοντας ή απορρίπτοντας τις εκτιμήσεις του και προσφέροντάς του μερικές πληροφορίες:

Άλεξ: υποβρύχιο;

Πέτρος: όχι:;

Άλεξ: ποταμόπλοιο;

Ανέτα: όχι

Πέτρος: ένα ζύλινο με κουπιά:;:

Άλεξ: κανό;;

Πέτρος: όχι (.) είναι ζύλινο και έχει κουπιά ζύλινα

Άλεξ: κανό πιστεύω ()

Πέτρος: ((αφού ο Πέτρος πήρε τη σχετική άδεια αποκάλυψε το μέσο)) βάρκα

Άλεξ: βάρκα;;

Πέτρος: βάρκα ζύλινη

(Απόσπασμα από εργασία 1, 1^ο θέμα εργασίας, 2^ο διδακτικό επεισόδιο)

Κατά την αντιστοίχιση των προτάσεων της έκτης εργασίας με τα κειμενάκια της πέμπτης, στα πλαίσια του πρώτου θέματος εργασίας, ο Άλεξ προσπάθησε να βοηθήσει την Ανέτα να αντιληφθεί το περιεχόμενο της πρότασης «Στα ύψη οι τιμές

των εισιτηρίων», με όχι και τόσο ορθή χρήση της γλώσσας και με τη βοήθεια της μη λεκτικής επικοινωνίας:

Άλεξ: κάτι που:: όταν: υψηλώνει πολύ (.) κάτι υψηλώνει ανεβαίνει:: ((κινεί και τα χέρια του προς τα πάνω))

Οι επαναληπτικές περιγραφές των εικόνων του πικ-νικ στην εργασία 15 του δεύτερου θέματος εργασίας έδωσαν ώθηση στη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Η περιγραφή της δεύτερης εικόνας, μιας εικόνας σχετικά απλής και φτωχής σε ερεθίσματα, προωθήθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών στα πλαίσια μιας συζήτησης κατά την οποία οι μαθητές έκαναν συγκρίσεις μεταξύ των κοινών αντικειμένων των τριών εικόνων, άσκησαν κριτική στις απόψεις των συμμαθητών τους, διερωτήθηκαν για κάποια πράγματα και έλυσαν απορίες τους:

Πέτρος: βλέπω:: ένα παγουρίνο μπλε με νερό:: (.) ένα ποτήρι (.) ένα καρπούζι ε:: και δύο φέτες τoστ (.) και ένα καλάθoκι

Δασκάλα: ένα καλάθoκι (.) το καλάθoκι πώς είναι;

Πέτρος: ανοίγει με δύο τέτοια ((κίνηση χεριών))

Άλεξ: όπως είναι και στο πρώτο

Μαλβίνα: όλα ίδια είναι

Άλεξ: όχι αυτό ((δείχνει το καλάθoκι της δεύτερης εικόνας)) είναι νομίζω τετράγωνο

Μαλβίνα: γιατί το άλλο τι είναι;

Δασκάλα: από άποψη υλικού; Είναι το ίδιο;

Πέτρος: ζύλινο (.) κυρία είναι ζύλινο

Δασκάλα: ζύλινο; Αν είναι ζύλινο δεν θα είναι βαρύ;

Άλεξ: εντάζει (.) θα:: το σηκώσω

Μαλβίνα: αν έχει μέσα και τα πράγματα:::

Δασκάλα: από τι υλικό κατασκευάζονται τα περισσότερα καλάθoκια;

Άλεξ: από:: (.) από καλάμια;

Δασκάλα: μ:: ναι (.) αλλά και από:: ψάθα (.) υπάρχουν τι καλάθια δηλαδή;

Πέτρος: από ψάθα

Άλεξ: τι είναι η ψάθα;

Πέτρος: σαν το καπέλο

Δασκάλα: ναι ψάθινα ε;

Άλεξ: α ναι

(Απόσπασμα εργασία 15, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Εξετάζοντας το ανωτέρω απόσπασμα αξίζει να επισημανθεί πως η αλληλοϋποστήριξη τους βοήθησε όχι απλά στο να αποδώσουν μια πιο ολοκληρωμένη περιγραφή, αλλά να καλύψουν κενά της παρατηρητικότητας και της αντίληψής τους για τα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα τα αντικείμενα των εικόνων και να αντικρίσουν τις εικόνες από μία άλλη πιο σύνθετη προοπτική. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν είναι απόλυτοι στον τρόπο που διατυπώνουν τη σκέψη τους δείχνει πως είναι πρόθυμοι να ακούσουν τη γνώμη του άλλου και να βοηθηθούν στην καλύτερη επιτέλεση της εργασίας.

Η διεκπεραίωση της δέκατης ένατης εργασίας του τρίτου διδακτικού επεισοδίου δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες. Στην αρχή, αντικρίζοντας τον χάρτη και τις ονομασίες γνώριμων μερών ενθουσιάστηκαν και άρχισαν να τον εξερευνούν. Η μελέτη του χάρτη σε αυτό το πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των περισσότερων παιδιών και τη μεταξύ τους αλληλοϋποστήριξη. Οι μαθητές αλληλεπίδρασαν αρκετά στην αρχή, καθώς και στην ανάλυση των τριών εναλλακτικών διαδρομών κατά τη διάρκεια των εξηγήσεων και των οδηγιών για την εργασία. Ακόμη και μετά το χωρισμό τους σε ομάδες, ξεκίνησαν δυναμικά το διάλογο εντός των ομάδων. Όπως παρατηρήθηκε στη μία ομάδα συμπλήρωσαν ο ένας τις διατυπώσεις του άλλου και προχώρησαν τη διαπραγμάτευση:

Άλεξ: εγώ: λέω: να πάμε με το:::

Πέτρος: αυτοκίνητο;

Άλεξ: όχι όχι (.) να πάρουμε το λεωφορείο () γιατί άμα πάμε με το αμάξι:::

Πέτρος: δεν συμφέρει

Δασκάλα: να σας βοηθήσω (.) από άποψης οικονομικότερης διαδρομής, γρηγορότερης και πιο ξεκούραστης (.) αν είναι δυνατόν να τα βάλουμε και τα τρία

Άλεξ: πιο ξεκούραστη ((εννοεί διαδρομή)) είναι με το αυτοκίνητο () πιο άνετα είναι με το αυτοκίνητο γιατί αν σε πιάσει νύστα σταματάς στο πάρκινγκ () γιατί μες το λεωφορείο που να βγάλεις κουβέρτα

...

Άλεξ: με το πλοίο εγώ δεν πάω

Πέτρος: μπορεί να [βουλιάζει]

Άλεξ: [όχι αυτό είναι το τελευταίο.: @@ θέλουν να πάρουν μια περιουσία κατάλαβες;

Πέτρος: για αυτό θες να πας με:.

(Αποσπάσματα από εργασία 19, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Για τη διαπραγμάτευση του τύπου στις δομικές εργασίες κάθε μαθητής ακολούθησε έναν δικό του τρόπο εργασίας για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους. Η μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο, όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω, ακολούθησε τη μεγάλωφονη ανάγνωση των προτάσεων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας τους. Την τακτική της φάνηκε να ακολούθησαν και άλλοι συμμαθητές της. Αυτό σημαίνει πως η αλληλεπίδραση και η αλληλοϋποστήριξη των μαθητών μπορεί να οδηγήσει και στην υιοθέτηση του τρόπου εργασίας του ενός από τον άλλο. Όπως παρατηρήθηκε στο πέμπτο διδακτικό επεισόδιο στη διάρκεια συμπλήρωσης των κενών της εικοστής πρώτης εργασίας:

«Τους έδωσα λίγο χρόνο να τη δουν και μετά να τη συζητήσουμε... Το πρώτο παράδειγμα έγινε στην ολομέλεια για να διασφαλίσω πως κατάλαβαν... Κάποιοι, όπως ο Πέτρος, διάβαζαν φωναχτά και ο Άλεξ ανέφερε πως ενοχλείται. Και η Ανέτα έχει κάνει το ίδιο στο παρελθόν και τη βοήθησε...»

(Απόσπασμα από φύλλο παρατήρησης, εργασία 21, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

7) Παρέμβαση εκπαιδευτικού

Η παρέμβαση της διδάσκουσας ήταν πολύπλευρη και υπαγορευόταν από τις θεωρητικές αρχές της διδακτικής προσέγγισης που βασίζεται σε εργασίες. Οι κατευθύνσεις και οι οδηγίες ήταν αναγκαίες ιδίως στις πρώτες επαφές των μαθητών με το υλικό και κατά την ανάθεση των εργασιών. Η εισαγωγή και η μύηση των μαθητών στη λογική του διδακτικού υλικού και στον τρόπο με τον οποίο προτείνεται να το διαχειριστούν προωθήθηκαν σταδιακά κατά την επεξεργασία.

Η διδάσκουσα επιδιώκοντας η διαπραγμάτευση του νοήματος να κυριαρχεί καθ' όλη την επεξεργασία του διδακτικού υλικού, δεν προώθησε την εστίαση στον τύπο στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης και σταδιακά ξεκινώντας από μία πιο έμμεση και διακριτική διαπραγμάτευση οδηγήθηκε προς το τέλος στην άμεση εστίαση στον τύπο. Στις περιπτώσεις εργασιών που περιείχαν συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, στα σημεία όπου πραγματοποιούνταν λάθη

συμφωνίας η διδάσκουσα όταν το έκρινε αναγκαίο εστίαζε την προσοχή τους στον τύπο.

Μέσω της παρέμβασής της η διδάσκουσα προώθησε τη συζήτηση, την ανταλλαγή των απόψεων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, τους ενθάρρυνε την ιδέα της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης και της από κοινού διαπραγμάτευσης μιας εργασίας. Η ανατροφοδότηση προς τους μαθητές ήταν όσο το δυνατόν πιο έμμεση. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός επαναλάμβανε τις φράσεις των μαθητών για μία πιο επιτυχή συνέχισή τους από τους ίδιους. Οι επαναλήψεις των διατυπώσεών τους και η αίτηση για διευκρινίσεις και επιβεβαιώσεις συνιστούν εξίσου υπόρρητους τρόπους ανταπόκρισης στα εκφωνήματά τους. Παρόμοιες τεχνικές ακολουθήθηκαν και για την αντιμετώπιση των λανθασμένων διατυπώσεών τους.

Ο υποστηρικτικός και συντονιστικός της ρόλος διατηρήθηκε σε όλη την έκταση του διδακτικού υλικού. Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε και παραγωγιστικά στοιχεία επικοινωνίας, όπως τον επιτονισμό της φωνής για να τονίσει το σημείο στο οποίο πρέπει να προσέξουν. Η υποστήριξη από μέρους της προσφέρθηκε σε ατομικό και σε επίπεδο ομάδας. Οι συμμετέχοντες με πιο χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας έχρηζαν μεγαλύτερης υποστήριξης.

Στις εργασίες που υλοποιήθηκαν στις πρώτες διδασκαλίες παρατηρήθηκε μεγαλύτερη παρέμβαση από μέρους της διδάσκουσας, καθώς έπρεπε να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν, να ρισκάρουν και να διατυπώσουν όσα πιστεύουν και σκέφτονται. Οι μαθητές με πιο χαμηλό επίπεδο χρειάστηκαν συνεχή υποστήριξη στην αρχή μέχρι να αντιληφθούν το ύφος των εργασιών και να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση. Σε μία από τις περιγραφές των Μέσων Μεταφοράς η παρέμβαση της διδάσκουσας και η υποβοήθηση από κάποιους μαθητές είναι σημαντική για την εξάσκηση μιας μαθήτριας στις περιγραφές και την απόδοση μίας ικανοποιητικής περιγραφής:

Ανέτα: Έχει κίτρινο χρώμα και μπλε (.) έχει μία σημαία (.) είναι γκρι (.)

Πέτρος: έχει κίτρινο

Δασκάλα: το μέγεθός του πως είναι;

Ανέτα: (_)

Δασκάλα: μεγάλο:: δεν είναι;

Ανέτα: ναι

Δασκάλα: γρήγορο;

Ανέτα: ναι (.) έχει πολλά άτομα (.) είναι πολύ μεγάλο () και εκεί δουλεύουν κάτι άνθρωποι

Δασκάλα: το εισιτήριο πως είναι;

Ανέτα: λίγο ακριβό (.) λίγο φθηνό

Δασκάλα: ανάλογα

Πέτρος: ανάλογα πόσα άτομα είστε

Δασκάλα: ανάλογα και που θα πάμε

(Απόσπασμα από εργασία 3, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η υποστήριξη πραγματοποιούταν με διακριτικό και έμμεσο τρόπο, αφήνοντας χώρο στα παιδιά να σκεφτούν, να κάνουν λάθη, να αναδιατυπώσουν τις απαντήσεις τους και να ξαναπροσπαθήσουν. Δεν δίνονταν έτοιμες απαντήσεις, αλλά με έμμεση ανατροφοδότηση στα εκφωνήματά τους βοηθιούνταν στην επιτέλεση των εργασιών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της περιγραφής του μέσου που έπρεπε να διαβάσει και να μαντέψει ο Πέτρος στο παιχνίδι της τρίτης εργασίας. Μόλις ολοκλήρωσε την ανάγνωση, η διδάσκουσα διασφάλισε την κατανόηση της φράσης «...να ταξιδέψεις και σε άλλη ήπειρο» με ένα παράδειγμα (« σαν να πηγαίνεις από την Ευρώπη στην Αφρική») και οι συμμαθητές του έσπευσαν να του δώσουν ιδέες:

Ανέτα: λεωφορείο

Δασκάλα: από την Ευρώπη να πας στην Αφρική::

Μαλβίνα: το είπαμε το λεωφορείο ((κρίνει την απάντηση της συμμαθήτριάς της))

Δασκάλα: αν θέλεις να πας από την Αθήνα στη Βουλγαρία με ποιο μέσο θα πας;;

Πέτρος: αα κυρία:

Μαλβίνα: [τρένο

Ανέτα: [τρένο

Πέτρος: [με το αεροπλάνο

((η ασυμφωνία των απόψεων επιβάλλει να συνεχιστεί η διαπραγμάτευση))

Δασκάλα: τρένο

Πέτρος: και με αεροπλάνο

Δασκάλα: για πες μας λίγο τι λέει.: ((προτροπή να ακούσουν τις πληροφορίες)) (.)

το εισιτήριο λέει είναι ακριβό.::

Πέτρος: το εισιτήριο είναι ακριβό

Μαλβίνα: αυτό είναι το τρένο

Δασκάλα: βρίσκεται.: σε πολύ μεγάλο ύψος ((θυμίζει τις κυριότερες πληροφορίες))

Πέτρος: αεροπλάνο

Μαλβίνα: ελικόπτερο

Δασκάλα: για πολλά άτομα

Πέτρος: ε.: αεροπλάνο

Μαλβίνα: μα είπα το τρένο.:: (.)

Δασκάλα: αφού είπαμε σε ύψος:

Πέτρος: αεροπλάνο

Δασκάλα: πετάει το τρένο;

Μαλβίνα: αεροπλάνο

Πέτρος: το έχω βρει εγώ ήδη

Δασκάλα: τι λες Ανέτα; Μήπως πιστεύεις ότι είναι κάποιο άλλο;

Μαλβίνα: αεροπλάνο κυρία

Ανέτα: αεροπλάνο

Δασκάλα: θα πάμε και σε σύντομο χρονικό διάστημα, δηλαδή Αθήνα-Βουλγαρία να το κάνουμε μία ώρα;

Πέτρος: κυρία εγώ [το ξέρω

Δασκάλα: [και λιγότερο από μία ώρα

Πέτρος: [αεροπλάνο

Δασκάλα: για αποκάλυψε

(Απόσπασμα από εργασία 3, 1^ο θέμα εργασίας, 1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η παρέμβαση της διδάσκουσας προσαρμόζεται κάθε φορά στις διατυπώσεις των μαθητών και προσφέρεται με έναν πιο διακριτικό τρόπο που να ενεργοποιεί τη σκέψη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Η επεξεργασία πολλών εργασιών δομικού τύπου πραγματοποιούταν στην ολομέλεια της τάξης, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν επαρκούσε για το σχηματισμό ομάδων. Οι μαθητές είχαν χρόνο να επεξεργαστούν και μόνοι τους τις εργασίες, αλλά η προφορική διαπραγμάτευση βοηθούσε στην καλύτερη διεκπεραίωση της εργασίας και την επίλυση αποριών. Οι λανθασμένες διατυπώσεις των μαθητών αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο της διδακτικής πράξης και απαιτούν την κατάλληλη αντιμετώπιση προκειμένου να μην αποθαρρυνθεί ο μαθητής και σταματήσει την προσπάθεια. Ακόμη, με τη σωστή και καίρια ανατροφοδότηση ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί στο να αναπροσαρμόσει τη σκέψη του και να βρει μόνος του το σωστό. Ο τρόπος αντιμετώπισης των λαθών από τη διδάσκουσα ακολουθούσε μία έμμεση τακτική της επανάληψης των διατυπώσεων των μαθητών ή της προτροπής για διευκρινίσεις:

Δασκάλα: αγοράζω (.) τι μπισκότα;

Ανέτα: μαλακό

Δασκάλα: είναι ένα μπισκότο; (.) θα αγοράσω ένα μπισκότο ή πολλά;

Ανέτα: πολλά

Δασκάλα: άρα τι μπισκότα αγοράζω;

Ανέτα: () μαλακά

Δασκάλα: είναι (.) αυτά τα μπισκότα

Ανέτα: ο τέλειος

Δασκάλα: είναι τέλειος αυτά τα μπισκότα

Ανέτα: όχι

Δασκάλα: όχι (.) πώς ταιριάζει; () αυτά τα μπισκότα είναι.:

A: τέλεια

...

Δασκάλα: νέο γεύσεις ((η δασκάλα διάβασε αυτό που είχε γράψει)) τι είναι οι γεύσεις;

Ανέτα: νέες

Δασκάλα: Μπράβο νέες γεύσεις

(Αποσπάσματα από εργασία 14, 1^ο θέμα εργασίας, 3^ο διδακτικό επεισόδιο)

Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της δέκατης έβδομης εργασίας στο δεύτερο θέμα εργασίας, η εστίαση στον τύπο αποτελεί βασικό διδακτικό στόχο. Στα προηγούμενα διδακτικά επεισόδια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εργασίες που εμμέσως ήλεγχαν την εστίαση στον τύπο και έχουν δοθεί συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις για το μελετώμενο γραμματικό φαινόμενο. Η διδάσκουσα διατηρώντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των εργασιών και επιδιώκοντας μία πιο επιτυχή διαπραγμάτευση του τύπου στα πλαίσια του προτελευταίου διδακτικού επεισοδίου, προσφέρει κυρίως ατομική ανατροφοδότηση στις διατυπώσεις κάθε μαθητή παράλληλα με τις γενικές επισημάνσεις που απευθύνει προς την ολομέλεια. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνει τη σωστή επιλογή του τύπου και την ορθογραφημένη απόδοσή του:

Δασκάλα: προσέξτε γιατί το «δυνατοί» το έχετε γράψει με πολλούς τρόπους (.) γράφεται με έναν τρόπο (.) για κοιτάζτε τη λεξούλα στην οποία αναφέρεται (.) ΟΙ ANEMOI είναι δυνατοί

(Απόσπασμα από εργασία 17, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στην προσπάθεια να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες επιστρατεύει τεχνικές έμμεσης ανατροφοδότησης. Μία εξ αυτών περιλαμβάνει την επανάληψη μίας πρότασης για την ορθογραφημένη απόδοση ενός παραδείγματος συμφωνίας στην ονοματική φράση:

Δασκάλα: άρα πώς γράφεται αυτό το «δυνατοί»

Πέτρος: με 'η'

Δασκάλα: οι άνεμοι είναι δυνατοί (.) οι δυνατοί άνεμοι

Μαλβίνα: 'οι' κυρία

...

Επιπλέον, με την υπενθύμιση και τον επιτονισμό της λέξης στην οποία αναφέρεται το επίθετο, οι μαθητές βοηθούνται στη διατύπωση του σωστού τύπου:

Άλεξ: εγώ έγγραφα «συννεφιασμένος»

Δασκάλα: Βλέπω τον ουρανό:·

Άλεξ: συννεφιασμένο

Οι περιπτώσεις επιτέλεσης συμφωνίας μεταξύ επιθέτου και ουσιαστικού που ανήκουν στο αρσενικό ή θηλυκό γένος δυσκόλεψαν περισσότερο τους μαθητές, οι οποίοι ένιωθαν μία μεγαλύτερη άνεση στη χρήση του ουδέτερου γένους. Η διδάσκουσα προέτρεψε τους μαθητές να εξηγήσουν το λόγο που επέλεξαν συγκεκριμένους τύπους και τους απέδωσαν με συγκεκριμένη ορθογραφία:

Δασκάλα: πώς έγραψες το «ηλιόλουστη»;

Μαλβίνα: ε::

Δασκάλα: στο τέλος;;

Μαλβίνα με 'η'

Δασκάλα: με 'η' γιατί;;

Μαλβίνα: γιατί αφού είναι και το πρώτο 'η' θα είναι και το τελευταίο ((εννοεί στη λέξη «ηλιόλουστη» και δεν δίνει τη σωστή εξήγηση))

Δασκάλα: όχι:: γιατί είναι η μέρα

(Αποσπάσματα από εργασία 17, 2^ο θέμα εργασίας, 4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Στη διάρκεια ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων, η διδάσκουσα παρατηρώντας τις γραπτές απαντήσεις των μαθητών ενθαρρύνει την προσεκτική εξέταση και επανεξέτασή τους καθώς διαπιστώνει ορισμένα λάθη στα φύλλα εργασίας τους. Προς εξυπηρέτηση αυτού του στόχου αν και η επεξεργασία της εργασίας πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια της τάξης, η ολοκληρωμένη ανακοίνωση των αποτελεσμάτων έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές για εκ νέου ανάγνωση και επεξεργασία των προτάσεων.

Στην εργασία γραπτής παραγωγής κρίθηκαν αναγκαίες βασικές οδηγίες συγγραφής ενός κειμένου λόγω ορισμένων ελλείψεων των μαθητών, όπως διαπιστώθηκαν στη διάρκεια των διδασκαλιών. Η διδάσκουσα αφού προσδιόρισε το επικοινωνιακό πλαίσιο της εργασίας, υπενθύμισε στους μαθητές πως η πρόταση ξεκινά πάντα με κεφαλαίο γράμμα και ότι θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν ολοκληρωμένες προτάσεις. Ακόμη τους υποστήριξε λέγοντάς τους πως μπορούν να δανειστούν ιδέες από την κεντρική εργασία που μόλις είχαν ολοκληρώσει. Προέτρεψε τους μαθητές να γράψουν ελεύθερα και αν το επιθυμούν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Προκειμένου να μην διακόψει τη σκέψη των παιδιών, η παρέμβασή της περιορίστηκε στην αρχή της ανάθεσης της εργασίας. Όπως παρατηρήθηκε, οι μαθητές

επέλεξαν να φέρουν εις πέρας τη γραπτή εργασία ατομικά, χωρίς να ανταλλάξουν απόψεις και να συζητήσουν μεταξύ τους. Ούτε την υποστήριξη της διδάσκουσας αναζήτησαν σε σημαντικό βαθμό.

«...Οι μαθητές υλοποίησαν τη γραπτή εργασία ατομικά, χωρίς να χρειαστεί να ανταλλάξουν απόψεις ή να ζητήσουν βοήθεια. Για το θέμα είχε πραγματοποιηθεί εκτενής και έντονη συζήτηση... Το χρονικό διάστημα για τη σύνθεση της εργασίας κυριαρχούσε σχεδόν απόλυτη σιωπή στην αίθουσα.»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου, 2^ο θέμα εργασίας,
4^ο διδακτικό επεισόδιο)

Η διδάσκουσα σε όλη τη διάρκεια των διδακτικών επεισοδίων επέδειξε συνέπεια απέναντι στην ανατροφοδότηση που έδινε προς τους συμμετέχοντες και με έμμεσο τρόπο προσπάθησε να καλλιεργήσει τη σκέψη τους και να τους οδηγήσει στην αυτόνομη ανακάλυψη της σωστής λύσης. Σε θέματα που αφορούσαν τη διαπραγμάτευση του τύπου, σε καμία περίπτωση δεν διόρθωσε κατευθείαν τυχόν λάθη, χωρίς να δώσει ευκαιρίες για μία εκ νέου προσπάθεια. Η χρήση μεταγλώσσας παρατηρήθηκε στα τελευταία διδακτικά επεισόδια και κατά κύριο μέσω μιας υπόρρητης βοήθειας υποστήριξε τους μαθητές.

Εξάλλου, η διδάσκουσα αναδιατυπώνει τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές προκειμένου να αυτοαξιολογηθούν ή και ακόμη να αξιολογήσουν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους. Η σωστή διεκπεραίωση των εργασιών δεν γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές ως ατομική υπόθεση του καθενός. Οι μαθητές παρακολουθούν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και δείχνουν προθυμία στο να βοηθήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να συνδράμουν στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας.

Άλεξ: δώρα

Δασκάλα: άρα τι είναι; Ένα από τα πιο καλό δώρα;

Άλεξ: [καλά δώρα

Μαλβίνα: [καλά δώρα

Στο τελευταίο διδακτικό επεισόδιο, παρατηρήθηκε αυξημένη παρέμβαση από τη διδάσκουσα στην κεντρική εργασία του τρίτου θέματος εργασίας, καθώς τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται αρκετά. Αρχικά χρειάστηκε να μελετήσουν δύο φορές τις εκφωνήσεις και να αναλύσουν μέσω συζήτησης καθεμία από τις τρεις προτεινόμενες διαδρομές. Οι μαθητές συμμετείχαν στη συζήτηση και φάνηκε πως κατανόησαν το

στόχο της εργασίας. Όπως παρατηρήθηκε, η συνδυαστική επεξεργασία των πληροφοριών τους δυσκόλεψε και κατέστησε την παρέμβαση της διδάσκουσας αναγκαία. Οι συζητήσεις που πραγματοποίησαν εντός της ομάδας διέφευγαν κάποιες στιγμές των στόχων της εργασίας με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της και να καλούν τη βοήθεια της διδάσκουσας. Στο πέμπτο φύλλο παρατήρησης καταγράφηκαν τα εξής:

«...Η παρέμβασή μου ήταν αυξημένη και διαρκής, προκειμένου οι μαθητές να συζητούν εντός των πλαισίων της εργασίας. Ήταν εμφανές ότι χρειάζονταν βοήθεια. Οι υποδείξεις που τους έδωσα αφορούσαν τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων...»

(Φύλλο παρατήρησης, εργασία 19, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Όπως έγινε λόγος και προηγουμένως, η υλοποίηση της δέκατης ένατης εργασίας υποστηρίχτηκε σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτικό, η οποία ενίσχυσε τις προσπάθειες των δύο ομάδων να τη φέρουν εις πέρας. Συγκεκριμένα, χρειάστηκε να υποδείξει τον τρόπο με τον οποίο μπορούσαν να υπολογίσουν το κόστος για μία διαδρομή και τον ίδιο τρόπο ενθάρρυνε να ακολουθήσουν στις υπόλοιπες δύο για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Η ομάδα των κοριτσιών βοηθήθηκε και κατάφερε να επεξεργαστεί αυτόνομα τις δύο διαδρομές με την σταδιακή ενθάρρυνση της διδάσκουσας. Όταν ολοκλήρωσε τον υπολογισμό του κόστους της δεύτερης διαδρομής θέλησε να ανακοινώσει το αποτέλεσμα για μία επιβεβαίωση από την εκπαιδευτικό:

Μαλβίνα: κυρία το βρήκαμε

Δασκάλα: πόσο;

Μαλβίνα: 59 ((εννοεί ευρώ))

Δασκάλα: 59 (.) πάτε και στην τρίτη διαδρομή με τον ίδιο τρόπο

Η ομάδα των αγοριών χρειάστηκε την υποστήριξη της δασκάλας για δύο διαδρομές για να μπορέσει να σχηματίσει μία εικόνα του πως θα εργαστεί. Όπως διαπιστώθηκε, τα αγόρια ανέλαβαν ενεργό συμμετοχή σε διαφορετικό χρόνο, με αποτέλεσμα να μην συνεργαστούν αρμονικά. Ο Άλεξ στην αρχή επεχείρησε να επεξεργαστεί τα δεδομένα, χωρίς σημαντική εμπλοκή από μέρους του Πέτρου:

...

Δασκάλα: μετά από τα Λουτρά στην Αρκίτσα δεν θες άλλα δύο εισιτήρια;

Άλεξ: 10 ευρώ

Δασκάλα: 10 ευρώ () και από Αρκίτσα μέχρι την Αθήνα πάλι με το λεωφορείο πόσο κάνει;

Άλεξ: 6 ευρώ

Δασκάλα: όχι: (.) Αρκίτσα – Αθήνα πόσο είναι το ένα εισιτήριο;

Άλεξ: 15 ευρώ

Δασκάλα: άρα τα δύο εισιτήρια;

Πέτρος: 15 και:.

Άλεξ: 3^ο (.) είπα $10+10=20$, $5+5=10$ άρα 30

Δασκάλα: ωραία 30 () πόσο θα μας βγει το κόστος για την πρώτη διαδρομή;;

Άλεξ: θα πρέπει να τα υπολογίσουμε όλα μαζί

...

Δασκάλα: πόσο βγήκε;

Άλεξ: 46 ευρώ

Δασκάλα: ήταν δύσκολο;;

Άλεξ: μόνο εγώ σκεφτόμουν:· εκείνος γέλαγε ((κάνει παράπονο για το συμμαθητή του))

Αν και οι εργασίες δεν είχαν χρονικό όριο ολοκλήρωσης, σε αυτή την εργασία έθεσε χρονικούς περιορισμούς, υπογράμμισε τα χρονικά όρια που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, προκειμένου να τους ωθήσει να συστηματοποιήσουν τον τρόπο εργασίας τους και να συνεργαστούν πιο αποδοτικά. Όταν τέθηκαν και τα χρονικά όρια, ο Πέτρος κινητοποιήθηκε περισσότερο και θέλησε να επεξεργαστεί τα δεδομένα παροτρύνοντας και τον συμμαθητή του:

Πέτρος: έλα Άλεξ λίγο θέλουμε:·

(Αποσπάσματα από εργασία 19, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Αλλά και στα πλαίσια της εξατομικευμένης προσέγγισης των λαθών των μαθητών επέμεινε στην έμμεση ανατροφοδότηση. Παρατηρώντας κάποια λάθη στις γραπτές απαντήσεις ενός μαθητή και αφού ο ίδιος δήλωσε πως ολοκλήρωσε την εργασία, η διδάσκουσα τον πλησίασε για να τον υποστηρίξει κατάλληλα και να τον ενθαρρύνει να τα διορθώσει:

...

Δασκάλα: ένα ακόμη δεν διάβασες λίγο μέχρι τέλους (.) ένα σημείο (.) η τιμή της είναι υψηλή και.: (.) διάβασε εδώ λίγο.:

Άλεξ: οι τιμές των διοδίων είναι.:

Δασκάλα: τι είναι;

Άλεξ: μεγάλη

Δασκάλα: διάβασε πάλι

Άλεξ: οι τιμές των διοδίων (.)

Δασκάλα: οι τιμές των διοδίων.:

Άλεξ: ακριβή

Δασκάλα: όχι το ((επίθετο)) «μεγάλος» βάζω (.) τι είναι οι τιμές;

Άλεξ: μεγάλη

Δασκάλα: οι τιμές είναι μεγάλη;

Άλεξ: μεγάλες ((το διατυπώνει με σιγουριά))

(Απόσπασμα από εργασία 21, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

8) Σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε επίσης ως θέμα ο εντοπισμός των κυριότερων σημείων στα οποία δυσκολεύτηκαν οι μαθητές. Ο εναλλακτικός χαρακτήρας των εργασιών και του τρόπου επεξεργασίας τους σε συνδυασμό με τις αντικειμενικές δυσκολίες εκμάθησης του υπό μελέτη γραμματικού φαινομένου συνετέλεσαν στη δυσκολία αυτή. Ακόμη δυσχέρειες παρουσιάστηκαν σε σημεία όπου υπήρχε γνωστικό κενό, άγνοια του τρόπου με τον οποίο πρέπει να εργαστούν και έλλειψη συγκέντρωσης.

Στην εργασία 4 του πρώτου θέματος εργασίας, στην πρόταση «οι τιμές των εισιτηρίων στα λεωφορεία φέτος είναι πιο υψηλές» δυσκολεύτηκαν, χρειάστηκαν υποστήριξη και την ευκαιρία να ξαναπροσπαθήσουν, καθώς ουσιαστικό και επίθετο βρίσκονταν σε απόσταση μέσα στην πρόταση. Όταν οι δύο όροι της ονοματικής φράσης είναι πιο κοντά ή ακριβώς δίπλα ο ένας στον άλλο, είναι πιο εύκολο να σχηματίσει ο μαθητής το σωστό τύπο του επιθέτου ώστε να συμφωνεί με το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρεται.

Στη δέκατη εργασία με την περιγραφή των ποδηλάτων, δυσκολεύτηκαν να περιγράψουν το ηλεκτρικό ποδήλατο καθώς δεν το γνώριζαν και δυσκολεύονταν να εξηγήσουν την εικόνα. Η διδάσκουσα ανέθεσε την περιγραφή του συγκεκριμένου ποδηλάτου στην ολομέλεια για να διευκολυνθεί η περιγραφή.

Στις εργασίες συμπλήρωσης κενών, μολονότι ο τρόπος επεξεργασίας τους είναι γνωστός από τους μαθητές, εντούτοις κάποιες φορές δυσκολεύτηκαν στο να βάλουν το σωστό τύπο του επιθέτου της παρένθεσης. Αυτό συνέβη διότι διάβαζαν μέχρι την παρένθεση και όχι μέχρι το τέλος της περιόδου και δεν αντιλαμβάνονταν ποια λέξη προσδιορίζει το επίθετο, με αποτέλεσμα να σημειώνουν λανθασμένους τύπους. Η διδάσκουσα ενθάρρυνε διαρκώς την προσεκτική επεξεργασία των δομικών εργασιών και συμβούλευε τους μαθητές για να βελτιώσουν τη στρατηγική που ακολουθούσαν για την επίλυση των συγκεκριμένων εργασιών.

Στην κεντρική εργασία του τρίτου θέματος εργασίας οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολία στο να επεξεργαστούν συνδυαστικά τις πληροφορίες, να τις συζητήσουν και να καταλήξουν σε μία απόφαση. Ενώ και σε προηγούμενες εργασίες καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και εργάστηκαν ομαδικά, σε αυτή την εργασία δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν και να αναπτύξουν τη συνδυαστική τους σκέψη. Η παρέμβαση της διδάσκουσας τους υποστήριξε κατάλληλα και παρά τις δυσκολίες εν τέλει η μία εκ των δύο ομάδων πρόσφερε μία τεκμηριωμένα σωστή λύση. Όπως παρατηρήθηκε, η ομάδα των αγοριών ήταν εκείνη που δυσκολεύτηκε περισσότερο και που δεν κατέληξε σε μία λύση που να πληροί τις προϋποθέσεις της εργασίας.

Στις δομικές εργασίες όπου προωθείται κυρίως η εστίαση στον τύπο παρατηρήθηκε οι μαθητές να παραθέτουν το σωστό τύπο επιθέτου στον προφορικό τους λόγο και να γραπτώς να τον αποτυπώνουν λανθασμένα. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής από τη μεγαλύτερη τάξη, ενώ διάβασε ολόκληρη την εργασία 21 στο τρίτο θέμα εργασίας ολόσωστα, τα γραπτά του παρουσίαζαν λάθη. Συγκεκριμένα λάθη που αφορούν τη σωστή ορθογραφία στην κατάληξη και λάθη συμφωνίας μεταξύ του ουσιαστικού και του επιθέτου ως προς το γένος:

«η δεύτερι», «οικονομική εισιτήριο»

(Γραπτές παραγωγές, εργασία 20, 3^ο θέμα εργασίας, 5^ο διδακτικό επεισόδιο)

Εν ολίγοις, οι δυσκολίες των μαθητών σχετίζονταν με το περιεχόμενο των εργασιών, τον τρόπο αντιμετώπισης των πιο ανοίκειων ως προς το είδος τους εργασιών καθώς και η απόδοση της συμφωνίας στην ονοματική φράση στο γραπτό λόγο.

4.3 Ανάλυση δεδομένων ατομικής επίδοσης

Ο τρόπος με τον οποίο η εργασιοκεντρική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου διερευνήθηκε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων για το σύνολο των συμμετεχόντων ως ομάδα. Η διερεύνηση της ατομικής επίδοσης και προόδου κάθε μαθητή υποδεικνύει κατά πόσο η προσέγγιση μπορεί να εξελίξει τις δυνατότητες κάθε παιδιού και να ανταποκριθεί στις ατομικές του ανάγκες και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του. Η σαφέστερη εικόνα της προόδου κάθε μαθητή ενισχύεται από την μεμονωμένη ανάλυση των δεδομένων για τον καθένα. Αξιοποιούνται όλα τα ερευνητικά εργαλεία. Οι γραπτές και προφορικές απαντήσεις των μαθητών στα ατομικά φύλλα εργασίας τους, μαζί με την εκτίμηση της ατομικής προσφοράς κάθε μαθητή στα ομαδικά φύλλα εργασίας προσφέρουν χρήσιμα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

Η επίδοση των μαθητών στις προφορικές εργασίες αποτυπώνεται μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, ενώ οι δομικού τύπου εργασίες μπορούν να βαθμολογηθούν και να αξιολογηθούν στο ακριβή βαθμό επιτυχίας τους. Μολονότι υπάρχει ένα θεωρητικός διαχωρισμός μεταξύ των δύο ευρύτερων κατηγοριών εργασιών, ότι οι μεν εξυπηρετούν κυρίως την εστίαση στο νόημα και οι δε την εστίαση στον τύπο, η διδακτική πράξη αποδεικνύει πως αμφότερες οι κατηγορίες μπορούν να προωθήσουν αναλόγως και τους δύο σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η ατομική ανάλυση ενισχύει τα ερευνητικά αποτελέσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και λαμβάνει υπόψη τα θέματα που ανέκυψαν στην προηγηθείσα ανάλυση δεδομένων. Αναλυτικά για κάθε συμμετέχοντα:

Πέτρος

Ο μαθητής της Ε Δημοτικού με ένα μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας λειτούργησε ως συνεργάτης κατά την ομαδική εργασία και ενεπλάκη στην επεξεργασία των εργασιών, μολονότι μερικές φορές ήταν κάπως ζωηρός. Στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποίησε μία απουσία στο τρίτο διδακτικό επεισόδιο.

Όσον αφορά την ακρίβεια των εκφωνημάτων του, ο Πέτρος χρησιμοποίησε σωστά τη συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου στις προφορικές εργασίες. Στις γραπτές παραγωγές του, φάνηκε προσεκτικός και ως προς την εικόνα των γραμμμάτων του, τον τονισμό των λέξεων παράλληλα με τη –σε γενικές γραμμές– σωστή ορθογραφία στην ονοματική συμφωνία. Στα γραπτά του πραγματοποίησε ορισμένα λάθη. Τα λάθη της εστίασης στον τύπο στις δομικές εργασίες παρουσίασαν μία φθίνουσα πορεία στο πέρασμα των διδακτικών επεισοδίων. Αυτό φαίνεται και στη συνέχεια μέσω της γραφικής αναπαράστασης.

Αναφορικά με την ευχέρεια των γλωσσικών του παραγωγών, στην αρχή οι διατυπώσεις του ήταν πιο σύντομες και στην πορεία εξελίχθηκαν. Ο μαθητής σημείωσε κάποια βήματα προόδου στην καλλιέργεια της ευχέρειας του προφορικού του κυρίως λόγου. Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα της όχι και τόσο ανεπτυγμένης ευχέρειάς του στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο, στη δέκατη εργασία:

1^ο απόσπασμα:

«έχει μια.: πίσω σχάρα, έχει δύο έτσι πως κάνεις πετάλια (.) πίσω που είναι η δεύτερη σέλα κρατιέσαι, έχει φρένα, έχει παγουρίνο, έχει φώτα»

2^ο απόσπασμα:

«εμένα είναι σε δρόμο (.) έχει λουλούδια: (.) μπροστά η σχάρα σαν να βάζεις πράγματα μπροστά.: είναι κόκκινο όλο κόκκινο.»

Ωστόσο, στο πέμπτο διδακτικό επεισόδιο παρατηρείται πρόοδος:

«καλά έλεγα εγώ το λεωφορείο γιατί με το λεωφορείο δεν πληρώνεις διόδια»

Ο μαθητής έδειξε προθυμία να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, να ανταλλάξει απόψεις, να συμβάλει στην από κοινού διαπραγμάτευση του νοήματος προς επίτευξη του σκοπού της εργασίας. Στις προφορικές εργασίες οι περιγραφές του

στην αρχή ήταν πιο συνοπτικές και αργότερα εξελίχθηκαν σε πιο σύνθετες, καθώς εμπλουτίστηκαν και με επίθετα.

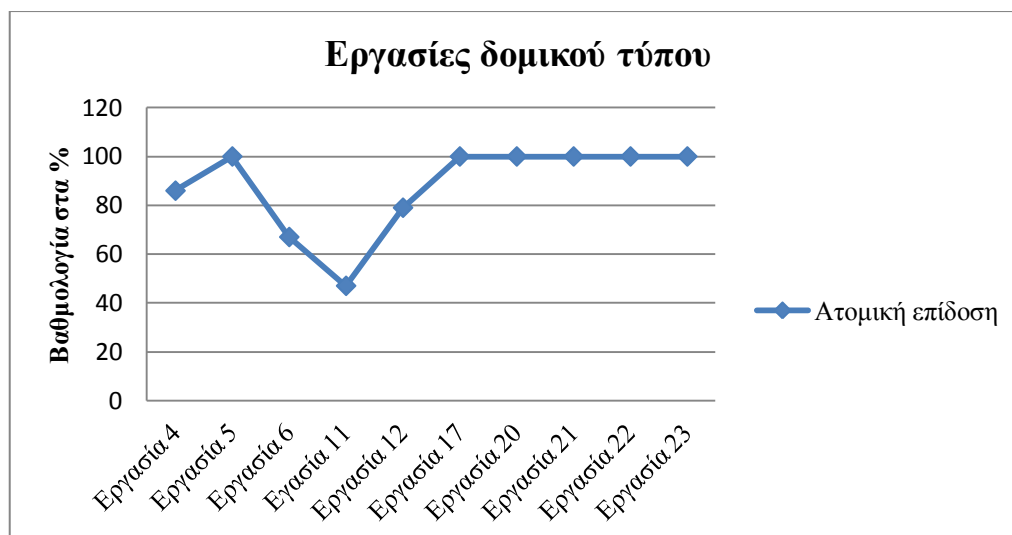
Σε εργασίες με ενδιαφέρον για αυτόν περιεχόμενο κινητοποιήθηκε, συμμετείχε, ανέλαβε ρόλους και έδειξε προθυμία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους. Συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του, ενεπλάκη στη διαδικασία της από κοινού επίλυσης μιας εργασίας και υποστήριξε τις προσπάθειες των συμμαθητών του. Στις περισσότερες εναλλακτικές εργασίες κατέβαλε προσπάθεια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους. Στην περίπτωση, ωστόσο, της κεντρικής εργασίας του τρίτου θέματος εργασίας δυσκολεύτηκε και χρειάστηκε χρόνο μέχρι να αντιληφθεί τους στόχους, τον τρόπο διαχείρισης των δεδομένων και την πορεία επίλυσης της εργασίας. Αφού κατανόησε τι χρειαζόταν και στα πλαίσια ενός υποτυπώδους ανταγωνισμού, κατέβαλε αξιοσημείωτη προσπάθεια και έδειξε πως αν ήταν πιο προσεκτικός θα σημείωνε μία καλύτερη επίδοση.

Ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας της επίδοσης του μαθητή στα τρία θέματα εργασίας με αναφορά στη βαθμολογία του μαθητή στις δομικού τύπου εργασίες. Οι δομικού τύπου εργασίες εξετάζουν πιο στοχευμένα την εστίαση των μαθητών στον τύπο.

Πίνακας 7

Η επίδοση του Πέτρου στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας

Θέμα εργασίας	Αριθμός εργασίας	Τύπος δομικής εργασίας	Επίδοση στην εργασία	Ποσοστό επί τοις εκατό
1 ^ο Θέμα εργασίας	4	Αντιστοίχιση	6/7	86%
1 ^ο Θέμα εργασίας	5	Συμπλήρωση κενών	12/12	100%
1 ^ο Θέμα εργασίας	6	Αντιστοίχιση	2/3	67%
1 ^ο Θέμα εργασίας	9	Συμπλήρωση κενών	-	-
1 ^ο Θέμα εργασίας	11	Συμπλήρωση κενών	9/19	47%
1 ^ο Θέμα εργασίας	12	Κατηγοριοποίηση	11/14	79%
1 ^ο Θέμα εργασίας	14	Συμπλήρωση κενών	-	-
2 ^ο Θέμα εργασίας	17	Συμπλήρωση κενών	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	20	Συμπλήρωση κενών	7/7	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	21	Συμπλήρωση κενών	14/14	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	22	Πολλαπλή επιλογή	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	23	Σωστό - λάθος	6/6	100%



Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση της επίδοσης του Πέτρου στις δομικές εργασίες.

Συνοπτικά η επίδοσή του, όπως αποτυπώνεται και στο παραπάνω γράφημα, παρουσίασε ανοδική πορεία, η οποία στο τελευταίο διδακτικό επεισόδιο σταθεροποιήθηκε σε υψηλά επίπεδα. Η χαμηλή επίδοση στην εργασία 11 ενδεχομένως αποδίδεται στη μειωμένη προσοχή που επέδειξε ο μαθητής σε μία οικεία δραστηριότητα με αρκετά όμως ζητούμενα.

Άλεξ

Ο μαθητής που εκπροσωπεί τη μεγαλύτερη τάξη παρουσιάζει ένα καλό επίπεδο στις δεξιότητες του προφορικού του λόγου, αλλά σημαντικές αδυναμίες στο γραπτό του λόγο. Στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποίησε μία απουσία στο πρώτο διδακτικό επεισόδιο.

Η ακρίβεια των διατυπώσεών του παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό στις προφορικές παραγωγές του, όταν εκφράζει τη γνώμη, τις εμπειρίες και τα σχόλιά του. Σε κάποιες περιπτώσεις που δυσκολεύεται να διατυπώσει αυτό που σκέφτεται μπορεί να κάνει λάθος, λόγω χάρη στην έκτη εργασία στο πρώτο θέμα εργασίας όπου ανέφερε τη φράση «κάτι που υψηλώνει». Ωστόσο, στο φαινόμενο της συμφωνίας οι προφορικές του διατυπώσεις είναι γραμματικά ορθές. Αναφορικά με τις γραπτές του παραγωγές διαπιστώνονται ορισμένα λάθη μερικά εκ των οποίων είναι σημαντικά για

το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Ενδεικτικά παραδείγματα λαθών που αφορούν τη συμφωνία σε όλα τα γένη είναι τα εξής:

«στω λεωφορείο», «σύντομει διαδρομή», «οι επιβάτες... υποχρεωμένη», «τραγανώ κριτσίνι»

(Αποσπάσματα από εργασίες 5 και 14)

Πολλά από τα λάθη γίνονται από ελλιπή προσοχή. Μία τάση προς το ουδέτερο διαπιστώνεται γενικότερα στην ομάδα των συμμετεχόντων. Ο συγκεκριμένος μαθητής σε μία εργασία χρησιμοποιούσε μόνο ουδέτερο γένος με αποτέλεσμα να κάνει κάποια λάθη. Όταν παρενέβη η εκπαιδευτικός με έμμεσο τρόπο διατύπωσε το σωστό δείχνοντας πως το γνώριζε εξ αρχής. Το γράφημα που ακολουθεί και αφορά τις δομικές εργασίες που συμπλήρωσε ενισχύει την άποψη ότι διέπραξε κάποια λάθη από απροσεξία.

Πέραν των λαθών που σχετίζονται με το υπό μελέτη γραμματικό φαινόμενο, ο μαθητής συνηθίζει να παραλείπει τόνους, σημεία στίξης και δεν φροντίζει τόσο για την εικόνα των γραμμάτων του.

Μέσα από την επεξεργασία των εργασιών καλλιέργησε την ευχέρεια του λόγου. Τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα αφορούν τον προφορικό λόγο και μόνο το τελευταίο σχετίζεται με το γραπτό λόγο:

1^ο απόσπασμα:

«ότι έδωσε παραπάνω λεφτά για μια τόσο σύντομη διαδρομή;»

2^ο απόσπασμα:

«Θα βάλω Ελλάδα έχει ωραία μέρη () είναι πολλά ((μέρη)) που μου αρέσουν τι να βάλω;;»

3^ο απόσπασμα:

«η καλύτερη ((εγνοεί εικόνα)) είναι η τρίτη:: ... η άλλη είναι φτωχιά ()... σας είπα: η πιο πλούσια είναι η τρίτη:: () ωραίο καλαθάκι:: ()... πείτε μου η πιο: πλουσ- η πιο καλή ποια είναι από αυτές;; (.) εγώ το είπα η τρίτη είναι:: () η πιο φτωχιά είναι η δεύτερη...»

4^ο απόσπασμα:

«Όταν χωνέψουμε θα παίζουμε μπάλα. Όταν κουραστούμε θα μαζέψουμε τα σκουπίδια μας για να είναι καθαρός ο χώρος για την επόμενη φορά.»

Η ενεργός συμμετοχή του διατηρήθηκε σε υψηλά επίπεδα σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και μάλιστα προσπαθούσε να ενθαρρύνει και τη συμμετοχή των συμμαθητών του. Ανέλαβε ρόλους, μοίρασε ρόλους και έδρασε ως αρχηγός της ομάδας σε ορισμένες εργασίες. Οι συμμαθητές του τον συμβουλευόνταν στη διάρκεια της διαπραγματεύσεως του νοήματος και εμπιστεύονταν τη γνώμη του. Στις προφορικές εργασίες προσπαθούσε να είναι περιγραφικός, να επικοινωνεί τις ιδέες του και να τεκμηριώνει τις απόψεις του. Έδειξε μεγάλη προθυμία να συντονίσει την επεξεργασία των εργασιών, να συμμετάσχει στον καταιγισμό των ιδεών, να αφουγκραστεί τις σκέψεις των συμμαθητών του και να τις σχολιάσει ή να τις συμπληρώσει.

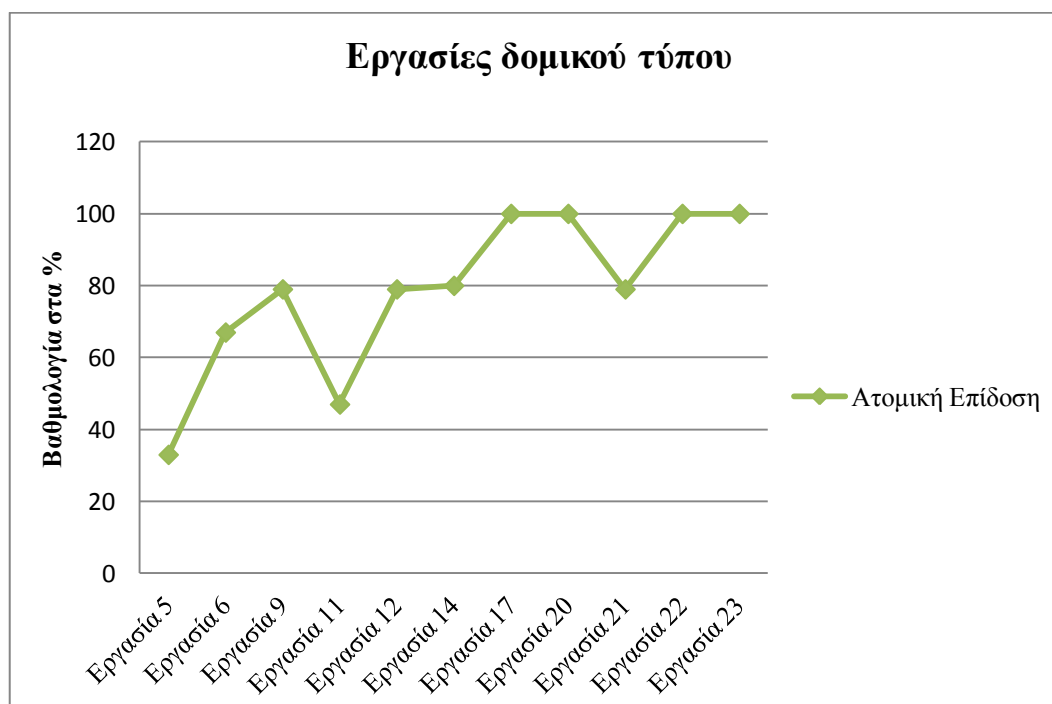
Δεχόταν την πρόκληση να αναλάβει την περιγραφή μιας περίπλοκης εικόνας και συνεισέφερε σημαντικά στις περιγραφές των συμμαθητών του. Και ο ίδιος υποστηριζόταν από εκείνους. Πολλές περιγραφές εκτυλίσσονται υπό μορφή διαλόγου, αλλά δεν είναι και τόσο αναλυτικές. Όσο περνούσαν τα διδακτικά επεισόδια γίνονταν ολοένα και πιο διεξοδικές. Επιπροσθέτως, ήταν ο μοναδικός που αξιοποίησε το χώρο των σημειώσεων σε μία εργασία και πράγματι ωφελήθηκε από αυτή του την ενέργεια στο να υποστηρίξει τις προσπάθειες των συμμαθητών του και στο να επιτύχει ο ίδιος μία άρτια αναδιατύπωση του αινίγματος.

Στην κεντρική εργασία του πρώτου θέματος εργασίας δυσκολεύτηκε στο να εντοπίσει τις λανθασμένες διατυπώσεις της εκδοχής του. Διάβαζε τις λανθασμένες ως σωστές και χρειάστηκε να συνεργαστεί με το συμμαθητή του και να αλληλοϋποστηριχτούν για να εντοπίσουν τελικώς τη σωστή εκδοχή του κειμένου. Αν και καλός συνεργάτης, στην τελευταία κεντρική εργασία δυσκολεύτηκε στο αρχικό στάδιο εκτέλεσής της και δεν κατάφερε να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας του. Δεν επέδειξε την πρέπουσα προσοχή και ωριμότητα στην επεξεργασία της με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί στο να τη φέρει εις πέρας. Η επίδοσή του στις δομικές εργασίες παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πίνακας 8

Η επίδοση του Άλεξ στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας

Θέμα εργασίας	Αριθμός εργασίας	Τύπος δομικής εργασίας	Επίδοση στην εργασία	Ποσοστό επί τοις εκατό
1 ^ο Θέμα εργασίας	4	Αντιστοίχιση	-	-
1 ^ο Θέμα εργασίας	5	Συμπλήρωση κενών	4/12	33%
1 ^ο Θέμα εργασίας	6	Αντιστοίχιση	2/3	67%
1 ^ο Θέμα εργασίας	9	Συμπλήρωση κενών	11/14	79%
1 ^ο Θέμα εργασίας	11	Συμπλήρωση κενών	9/19	47%
1 ^ο Θέμα εργασίας	12	Κατηγοριοποίηση	11/14	79%
1 ^ο Θέμα εργασίας	14	Συμπλήρωση κενών	16/20	80%
2 ^ο Θέμα εργασίας	17	Συμπλήρωση κενών	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	20	Συμπλήρωση κενών	7/7	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	21	Συμπλήρωση κενών	11/14	79%
3 ^ο Θέμα εργασίας	22	Πολλαπλή επιλογή	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	23	Σωστό - λάθος	6/6	100%



Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση της επίδοσης του Άλεξ στις δομικές εργασίες.

Η επίδοση του Άλεξ ακολούθησε μία ανοδική πορεία, η οποία σταθεροποιήθηκε σε κάποιο σημείο, σημείωσε μία πτώση και αμέσως μετά ανέβηκε σε υψηλά επίπεδα. Εν αντιθέσει με τις προφορικές εργασίες, στις οποίες σημείωσε πολύ ικανοποιητικές επιδόσεις, στις δομικές εντοπίστηκαν ορισμένες αδυναμίες που ίσως απορρέουν από μία λάθος προσέγγισή τους στην αρχή και εξαιτίας της ελλιπούς κατά διαστήματα προσοχής του.

Μαλβίνα

Η μαθήτρια είχε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας, με ανεπτυγμένες δεξιότητες στον προφορικό και γραπτό της λόγο, ωστόσο η έλλειψη διάθεσης την απέτρεπε από τη γραπτή συμπλήρωση κάποιων απαντήσεων και την ευκαιρία εξάσκησης στο γραπτό λόγο. Σημείωσε και αυτή μία απουσία στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο.

Στις προφορικές της συναλλαγές και διατυπώσεις αποδίδει σωστά το φαινόμενο της συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου. Μερικές φορές σε εργασίες δομικού τύπου επιλέγει το ουδέτερο γένος του επιθέτου για ουσιαστικά αρσενικού και θηλυκού γένους. Στη συνέχεια αναδιατυπώνει και διορθώνει το λάθος της. Στις γραπτές παραγωγές της παρουσιάζει μία ικανοποιητική εικόνα ως προς την ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων που χρησιμοποιεί και τον τρόπο έκφρασής της.

Η συγκεκριμένη μαθήτρια καλλιεργεί την ευχέρεια του λόγου σε ενδιαφέρουσες για εκείνη εργασίες. Με αφορμή κάποιες εργασίες, διατυπώνει συμπεράσματα, ασκεί κριτική, κάνει συμπληρωματικές δηλώσεις σε όσα διατυπώνουν οι συμμαθητές της και προσφέρει σε αυτούς γνώσεις και πληροφορίες που κατέχει. Ενδεικτικά, στο πρώτο διδακτικό επεισόδιο παραθέτει το εξής συμπέρασμα:

«Όταν ταξιδεύεις με ένα μέσο σου αρέσει να βλέπεις τα πάντα (.) και με το αμάξι αν ταξιδέψεις και πας σε κάποιο βουνό όπως έχουμε πάει εμείς για πικ-νικ όλη η οικογένεια έχουμε δει τη θάλασσα.: (.) τα πουλάκια.:.»

Στην προσπάθειά της να προωθήσει μία εργασία χρησιμοποιεί ευχερείς διατυπώσεις που στερούνται του στοιχείου της ακρίβειας:

1^ο απόσπασμα:

«οι ρόδες είναι κάπως μικρές και.: (.) είναι σιδερένιες και πάνε μέσα στις ράγες και έχουν ένα σίδηρο που το κάνει να κυλάει»

2^ο απόσπασμα:

«κυρία καλά λέει ο Άλεξ με το ποδήλατο για να μην χαλάσουμε την εξοχή με τις βενζίνες»

Η μαθήτρια έδειξε από την αρχή προθυμία να συμμετάσχει σε συζητήσεις και να μοιραστεί προσωπικές της εμπειρίες. Με ενθουσιασμό μοιράζεται προσωπικά βιώματα και οι διατυπώσεις της χαρακτηρίζονται από γραμματικώς ορθά παραδείγματα συμφωνίας. Στην πρώτη της προσπάθεια απέδωσε μία αρκετά πλούσια περιγραφή, την οποία ανέπτυξε με ευχέρεια λόγου χρησιμοποιώντας αρκετά παραδείγματα συμφωνίας. Στις περιγραφές της υποστηρίζεται από τους συμμαθητές της και αναλόγως τους υποστηρίζει στις δικές τους. Έδειξε συνεργατικότητα και μεγάλη προθυμία για συμμετοχή, αλληλεπίδρασε με τους συμμαθητές της, πρότεινε απαντήσεις στις ερωτήσεις που τέθηκαν στην ολομέλεια, έκρινε και αξιολογούσε την προσπάθεια των συμμαθητών της και τη δική της. Σε μία πιο περίπλοκη εικόνα εξέφρασε έντονη επιθυμία να την περιγράψει και κατέβαλε σημαντική προσπάθεια να την αποδώσει με λεπτομέρεια.

Στο πέρασμα των διδακτικών επεισοδίων η ενεργός συμμετοχή της αυξήθηκε. Στην κεντρική εργασία του δεύτερου θέματος εργασίας η μαθήτρια συνεργάστηκε με τα μέλη της ομάδας της και ταυτόχρονα να διατύπωνε ιδέες και στην άλλη ομάδα. Ανέλαβε στις ομαδικές εργασίες κυρίαρχο ρόλο, καθώς συντόνιζε τις προσπάθειες των συμμαθητριών της και τις υποστήριζε στον τρόπο με τον οποίο θα εργάζονταν προσφέροντας ταυτόχρονα γραμματικές γνώσεις που η ίδια κατέχει.

Μερικές φορές η έλλειψη διάθεσης την κάνει να επιλέγει την προφορική διεκπεραίωση των εργασιών, με αποτέλεσμα να στερείται της ευκαιρίας να καλλιεργήσει το γραπτό της λόγο ακόμα και μέσα από τις δομικές εργασίες. Κάποιες φορές τα προφορικά με τα γραπτά δεν συμπορεύονταν και χρειάστηκε η παρέμβαση της διδάσκουσας. Στις δομικές εργασίες της σημείωσε τις ακόλουθες επιδόσεις:

Πίνακας 9

Η επίδοση της Μαλβίνας στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας

Θέμα εργασίας	Αριθμός εργασίας	Τύπος δομικής εργασίας	Επίδοση στην εργασία	Ποσοστό επί τοις εκατό
1 ^ο Θέμα εργασίας	4	Αντιστοίχιση	7/7	100%
1 ^ο Θέμα εργασίας	5	Συμπλήρωση κενών	12/12	100%
1 ^ο Θέμα εργασίας	6	Αντιστοίχιση	-	-
1 ^ο Θέμα εργασίας	9	Συμπλήρωση κενών	13/14	93%
1 ^ο Θέμα εργασίας	11	Συμπλήρωση κενών	-	-
1 ^ο Θέμα εργασίας	12	Κατηγοριοποίηση	9/14	64%
1 ^ο Θέμα εργασίας	14	Συμπλήρωση κενών	18/20	90%
2 ^ο Θέμα εργασίας	17	Συμπλήρωση κενών	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	20	Συμπλήρωση κενών	7/7	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	21	Συμπλήρωση κενών	11/14	79%
3 ^ο Θέμα εργασίας	22	Πολλαπλή επιλογή	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	23	Σωστό - λάθος	6/6	100%



Γράφημα 3. Γραφική αναπαράσταση της επίδοσης της Μαλβίνας στις δομικές εργασίες.

Η επίδοσή της κινήθηκε σε υψηλά επίπεδα στις περισσότερες εργασίες και μόνο σε δύο εργασίες σημείωσε χαμηλή βαθμολογία. Πολλές είναι, ακόμη, οι εργασίες στις οποίες πέτυχε μία άριστη επίδοση. Η χαμηλή επίδοσή της στις δύο εργασίες δεν αποδίδεται σε ενδεχόμενα γνωστικά κενά. Πιθανώς η συγκέντρωσή της να μην ήταν η απαιτούμενη εκείνη τη στιγμή.

Ανέτα

Η μαθήτριά από τη μικρότερη τάξη με το πιο χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας συμμετείχε σε όλα τα μαθήματα και σημείωσε μία αξιόλογη προσπάθεια στο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των τριών θεμάτων εργασίας. Είναι εύλογο να παρουσιάζει τις πιο σημαντικές αδυναμίες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Δεδομένης της ηλικίας της έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό σημείο το επίπεδο γλωσσομάθειάς της και για αυτό εντάχθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα προκειμένου να συνεργαστεί στα πλαίσια μιας ομάδας, να επεξεργαστεί το διδακτικό υλικό και να εξελίξει τις δυνατότητές της. Η ατομική της επίδοση διαμορφώνει καλύτερα μία εκτίμηση για το κατά πόσο επετεύχθησαν οι προαναφερθέντες στόχοι.

Στην αρχή πιο συνεσταλμένη από τους υπόλοιπους, επέλεξε να απαντά γραπτώς τις εργασίες, έδειξε ενδιαφέρον στο να διορθώνει τα λάθη της αλλά δεν ανέπτυξε αρκετά τον προφορικό της λόγο. Ένιωθε μία ανασφάλεια στο να εκφράσει αυτό που σκεφτόταν και για αυτό χρειαζόταν μία παραπάνω ενθάρρυνση. Στην πορεία των διδακτικών επεισοδίων και καθώς η ατμόσφαιρα εντός της τάξης γινόταν πιο οικεία, θέλησε να εξωτερικεύσει αυτό που σκεφτόταν, να περιγράψει εικόνες και να μοιραστεί προσωπικές εμπειρίες. Σε θέματα που γνώριζε και είχε σχετικά βιώματα ήταν πρόθυμη να συμμετάσχει στους διαλόγους, ακόμη και με σύντομης έκτασης εκφωνήματα. Αξιοσημείωτο παράδειγμα συμμετοχής είναι η συζήτηση που ξεκίνησε η ίδια και ανέπτυξε με τη διδάσκουσα και τους συμμαθητές της για τον αγαπημένο της ταξιδιωτικό προορισμό.

Στις προφορικές εργασίες, όπως γίνεται αντιληπτό, η συμμετοχή της δεν ήταν τόσο εκτεταμένη, αλλά παρακολουθούσε και διατύπωνε τη σκέψη της έστω και μέσα από μία φράση. Οι αρχικές της παρουσιάσεις είναι πιο σύντομες και υποβοηθούνται μέσω ερωτήσεων της διδάσκουσας. Αργότερα, ενθαρρύνεται, παίρνει το λόγο μόνη της και κάνει πιο εμπλουτισμένες περιγραφές που δεν περιορίζονται στη μία λέξη.

Διατυπώνει σχόλια που σχετίζονται με την καθημερινότητά της, καθώς και με τις απόψεις των συμμαθητών της.

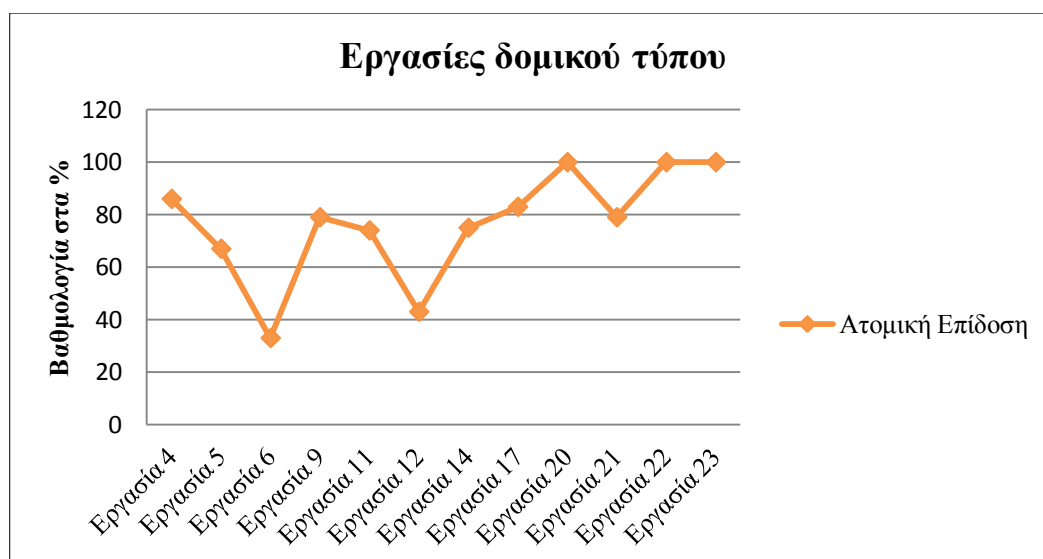
Ο ενθουσιασμός της σε προφορικές εργασίες που περιελάμβαναν παιχνίδια την ώθησε στο να αποτυπώσει ορθά παραδείγματα συμφωνίας, συνήθως, όμως, σε ουδέτερο γένος. Στις κεντρικές εργασίες δυσκολεύτηκε λίγο περισσότερο από τους συμμαθητές της, αλλά προς το τέλος ανέλαβε πρωτοβουλία να συντονίσει την επεξεργασία μιας εργασίας στην ολομέλεια διαβάζοντας μία ερώτηση του φυλλαδίου στους συμμαθητές της. Συνεργάστηκε με τα μέλη της ομάδας της και βοήθησε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας.

Στις δομικές εργασίες χρειάστηκε την υποστήριξη της διδάσκουσας και των συμμαθητών της, αλλά και η ίδια διαπίστωσε πως η μεγαλόφωνη ανάγνωση τη βοηθά στο να βρίσκει πιο εύκολα το σωστό γένος του επιθέτου ώστε να συμφωνεί με το ουσιαστικό που προσδιορίζει. Προς το τέλος, εργάστηκε και πιο αυτόνομα στη συμπλήρωση των εργασιών και σημείωσε μία πρόοδο στις επιδόσεις της. Η μεγαλύτερη προσοχή σε κάποιες εργασίες την βοήθησε στο να ανταποκριθεί ακόμα πιο ικανοποιητικά. Πιο συγκεκριμένα στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνεται η επίδοσή του αναλυτικά.

Πίνακας 10

Η επίδοση της Ανέτας στις δομικές εργασίες των τριών θεμάτων εργασίας

Θέμα εργασίας	Αριθμός εργασίας	Τύπος δομικής εργασίας	Επίδοση στην εργασία	Ποσοστό επί τοις εκατό
1 ^ο Θέμα εργασίας	4	Αντιστοίχιση	6/7	86%
1 ^ο Θέμα εργασίας	5	Συμπλήρωση κενών	8/12	67%
1 ^ο Θέμα εργασίας	6	Αντιστοίχιση	1/3	33%
1 ^ο Θέμα εργασίας	9	Συμπλήρωση κενών	11/14	79%
1 ^ο Θέμα εργασίας	11	Συμπλήρωση κενών	14/19	74%
1 ^ο Θέμα εργασίας	12	Κατηγοριοποίηση	6/14	43%
1 ^ο Θέμα εργασίας	14	Συμπλήρωση κενών	15/20	75%
2 ^ο Θέμα εργασίας	17	Συμπλήρωση κενών	5/6	83%
3 ^ο Θέμα εργασίας	20	Συμπλήρωση κενών	7/7	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	21	Συμπλήρωση κενών	11/14	79%
3 ^ο Θέμα εργασίας	22	Πολλαπλή επιλογή	6/6	100%
3 ^ο Θέμα εργασίας	23	Σωστό - λάθος	6/6	100%



Γράφημα 4. Γραφική αναπαράσταση της επίδοσης της Ανέτας στις δομικές εργασίες.

Με κάποιες αυξομειώσεις στην πορεία της επίδοσής της, η Ανέτα κατάφερε να σημειώσει πρόοδο και να βελτιώσει τις δυνατότητές της.

4.4 Ανάλυση δεδομένων των δοκιμασιών ελέγχου

Τα δεδομένα από τις δοκιμασίες ελέγχου, όπως πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, παρατίθενται σε διαφορετικά κεφάλαια καθώς αναφέρονται σε ένα αυτόνομο κορμό ασκήσεων. Παρόλα αυτά είναι ιδιαίτερος χρήσιμα, καθώς προσφέρουν μία ποσοτική προσέγγιση της επίδοσης των μαθητών και συμβάλλουν στη διατύπωση πιο ασφαλέστερων εκτιμήσεων για τα ερευνητικά ζητούμενα.

4.4.1 Ανάλυση δεδομένων του pre-test

Στην εισαγωγική δραστηριότητα και οι τέσσερις μαθητές ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στην κατάταξη των ουδέτερων ουσιαστικών τόσο στον ενικό όσο και στον πληθυντικό. Σωστή κατάταξη διαπιστώθηκε και στα ουσιαστικά αρσενικού και θηλυκού γένους στον ενικό αριθμό. Όσον αφορά την κατάταξη των αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών στον πληθυντικό αριθμό, παρατηρήθηκε από το σύνολο των μαθητών η κατάταξη των αρσενικών με το καταληκτικό μόρφημα «-ες» στη στήλη

του θηλυκού ουσιαστικού «μεγάλες». Η συγκεκριμένη κατάληξη τους μπέρδευσε και ταίριαζαν το αρσενικό ουσιαστικό με το θηλυκό επίθετο:

π.χ. οι μεγάλες οι αστερίες

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι περισσότεροι παρέθεσαν απλά τα επίθετα, ενώ μία μαθήτρια εκφράστηκε πιο περιφραστικά σε κάποια ουσιαστικά. Διατυπώθηκαν επίθετα κοντά στο νόημα, στο σωστό γένος και αριθμό. Ενδεικτικά:

«λαμπερός, καλός, ηλιόλουστος, ήλιος», «χρωματιστό σπιτάκι», «όμορφη, δυνατή καρέκλα».

Σε αρκετές περιπτώσεις ενώ οι τύποι δόθηκαν σωστά δεν ήταν ορθογραφημένοι: *«ορέως ήλιος», «καλοί ομπρέλα», «πολύχρομι ομπρέλα», « κίκρινος ήλιος».*

Ακόμη, παρατηρήθηκαν λάθη στη συμφωνία του γένους και του αριθμού του επιθέτου και του ουσιαστικού, όπως:

«το σπίτι είναι μεγάλος και είναι κόκκινα».

Τέλος, κάποιοι κατέγραψαν λέξεις που δεν ήταν επίθετα -λόγου χάρη ουσιαστικά- τα οποία τους ήρθαν συνειρμικά στο μυαλό κοιτώντας τις εικόνες. Λόγου χάρη, για την εικόνα του σπιτιού ένας μαθητής σημείωσε τις λέξεις «στέγη, παράθυρα, πόρτα, κρεβάτι». Για την εικόνα της καρέκλας δόθηκαν λέξεις που δεν υφίστανται στην ελληνική: «καθήστρα», «καρεκλίνος»

Αναφορικά με την τρίτη εργασία, η μαθήτρια με το πιο χαμηλό επίπεδο την άφησε ασυμπλήρωτη, κάποιοι αντέγραψαν τις δοσμένες προτάσεις ή άλλαξαν το γένος. Λάθη ως προς τη συμφωνία αφορούν σε μεταφορά μόνο του επιθέτου στον άλλο αριθμό χωρίς αντίστοιχη μεταφορά του ουσιαστικού

π.χ. κυριακάτικη εφημερίδες

ή προσπάθεια για μεταφορά στον άλλο αριθμό και επίτευξη συμφωνίας απέτυχε λόγω καταγραφής ανολοκλήρωτων λέξεων:

π.χ. οι μεγάλε μηλιές

Θα μπορούσε να διατυπωθεί πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα συγκέντρωσε τον υψηλότερο βαθμό αποτυχίας. Και στην τέταρτη εργασία οι μαθητές σε γενικές γραμμές δεν σημείωσαν ιδιαίτερη επιτυχία, καθώς κάποιες φορές διέφυγαν του στόχου της και μετέτρεψαν τις προτάσεις σε αρνητικές, άφησαν κενά ή αντέγραψαν την πρόταση που τους δινόταν. Επίσης πραγματοποίησαν λάθη και στην ονοματική συμφωνία. Ενδεικτικά:

ο Αχμέτ είναι παχουλή

Στην τελευταία εργασία οι μαθητές στο σύνολό του τα πήγαν καλά και η πλειοψηφία τους επέλεξε σε όλες τις περιπτώσεις τα σωστά επίθετα.

Συνεκτιμώντας την επίδοση των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες, γίνεται εμφανής η αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στα ζητήματα συμφωνίας μεταξύ άρθρου και ουσιαστικού, επιθέτου και ουσιαστικού ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση. Έντονη η παρουσία ορθογραφικών λαθών, λαθών στον τρόπο άρθρωσης των λέξεων και λαθών τονισμού. Η έλλειψη προσοχής στα ζητούμενα κάποιων ασκήσεων γίνεται αντιληπτή και πολλά λάθη αποδίδονται και σε αυτό τον παράγοντα. Τα περισσότερα λάθη παρουσιάζονται στο φαινόμενο της συμφωνίας στην ονοματική φράση, στο γραμματικό φαινόμενο που στοχεύει κατά κύριο λόγο η διδασκαλία. Τα ορθογραφικά λάθη και η ελλιπής κατανόηση των στόχων μιας δραστηριότητας είναι λάθη που αναπόφευκτα παρουσιάζονται στη διδασκαλία κάθε γραμματικού φαινομένου και αποτυπώνουν το γνωστικό και το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία κατά προσέγγιση σχηματική αναπαράσταση του ανωτέρω συμπεράσματος με τη βοήθεια ενός ποσοτικού ερευνητικού εργαλείου, της πίτας:



Γράφημα 5. Η κατανομή των λαθών στο pre-test.

Μολονότι η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων, εντούτοις επιχειρείται μία ποσοτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, η οποία αποδίδει μία συγκεντρωτική εικόνα της επίδοσης των μαθητών.

Αναφορικά με τις βαθμολογίες των μαθητών στις δραστηριότητες της δοκιμασίας πριν από τη διδασκαλία θα πρέπει να επισημανθεί πως οι ζητούμενες σωστές απαντήσεις που σχετίζονται με το γραμματικό φαινόμενο που μελετάται ήταν πενήντα στον αριθμό. Οι επιδόσεις τους στις δραστηριότητες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 11

Η επίδοση κάθε μαθητή σε κάθε δραστηριότητα του pre-test σε κλίμακα αξιολόγησης με άριστα το 50

Μαθητές	Πέτρος	Άλεξ	Μαλβίνα	Ανέτα
Επιτυχία στις εργασίες				
Εργασία 1	14/18	14/18	13/18	14/1
Εργασία 2	4/12	1/12	3/12	2/12
Εργασία 3	1/5	1/5	1/5	0/5
Εργασία 4	1/11	6/11	7/11	2/11
Εργασία 5	4/4	4/4	4/4	3/4
Συνολική εκτίμηση	24/50	26/50	28/50	21/50

4.4.2 Ανάλυση δεδομένων του post-test

Γενικά τα αποτελέσματα του post-test παρουσιάζουν μία πιο βελτιωμένη εικόνα των μαθητών συγκριτικά με τα αντίστοιχα αποτελέσματα του pre-test. Η καλύτερη εικόνα της επίδοσης και των τεσσάρων συμμετεχόντων δεν σημαίνει την παντελή απουσία λαθών, κάποια από τα οποία σχετίζονται με το υπό διδασκαλία φαινόμενο και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι αρκετά σημαντικά.

Ειδικότερα, στην εισαγωγική δραστηριότητα αν και σημείωσαν περισσότερα σωστά, παρατηρήθηκε στους τέσσερις από τους τρεις συμμετέχοντες η σύγχυση του καταληκτικού μορφήματος του αρσενικού ουσιαστικού με το αντίστοιχο του θηλυκού επιθέτου στον πληθυντικό αριθμό:

π.χ. οι μεγάλες αστερίες, οι μεγάλες κολυμβητές

Οι απαντήσεις στη δεύτερη δραστηριότητα ήταν μονολεκτικές, αλλά και περιφραστικές και, όπως φάνηκε, εύστοχες σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό:

π.χ. «ο ήλιος είναι λαμπερός, ο ήλιος είναι ζεστός», «το σπίτι είναι όμορφο... κόκκινο», «η καρέκλα είναι όμορφη», «ξύλινο σπίτι», «χαρούμενος ήλιος», «ωραίο σπίτι», «καταγάλανη καρέκλα»

Παρατηρήθηκαν μερικές περιπτώσεις ορθογραφικών λαθών στο εσωτερικό της λέξης, οι οποίες, παρόλα αυτά, απέδωσαν σωστά τη συμφωνία στην ονοματική φράση:

«στρογκιλός ήλιος», «κήτηρινος ήλιος», «πολίχρομη ομπρέλα»

Η αναδιατύπωση των προτάσεων στον άλλο αριθμό στην τρίτη δραστηριότητα σημείωσε εύστοχες απαντήσεις και στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού και στη συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού. Ενδεικτικά παραδείγματα:

«πολλές ώρες», «οι μεγάλες μηλιές», «οι αδερφές», «κυριακάτικη εφημερίδα»

Ορθογραφικά λάθη και ταυτόχρονα λάθη στην ονοματική συμφωνία παρατηρήθηκαν και σε αυτή τη δραστηριότητα, όπως:

«κυριακάτικι εφημερίδα», βαρετές επισκέψης» «η μεγάλες μηλιές», «κυριακάτικα εφημερίδα»

Η ονοματική συμφωνία στην τέταρτη δραστηριότητα της διόρθωσης των λαθών στις προτάσεις που περιέγραφαν την εικόνα αποδόθηκε σωστά:

«Η Ντουριγιέ είναι αδύνατη και ο Αχμέτ παχουλός», «ένα άσπρο πουκάμισο», «κόκκινο σκουφί»

Κάποιες προτάσεις δεν συμπληρώθηκαν, ίσως λόγω δυσκολίας από τη μαθήτριά με το πιο χαμηλό επίπεδο, ενώ σημειώθηκαν και κάποια λάθη όπως:

«Η Ντουριγιέ είναι αδύνατι», «κιτρινοκαστανό μαλιά»

Τέλος, η τελευταία δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής ως μια πιο χαλαρή και ευχάριστη άσκηση συγκέντρωσε μόνο σωστές απαντήσεις.

Όσον αφορά την κατανομή των λαθών στο σύνολο της δοκιμασίας, μπορούμε να παρατηρήσουμε μία μείωση των λαθών που οφείλονταν στην κατανόηση των στόχων της άσκησης, λόγω και της εξοικείωσης που είχαν με τις δραστηριότητες τις οποίες είχαν επαναλάβει στο παρελθόν. Υπήρχαν λάθη στο σχηματισμό γραμματικών τύπων που να συμφωνούν με το ουσιαστικό που προσδιόριζαν, αλλά και στην απόδοσή τους με σωστή ορθογραφία. Ακόμη, παρατηρήθηκε και η περίπτωση μη συμπλήρωσης σχεδόν μιας ολόκληρης δραστηριότητας. Συνεπώς αν θέλουμε να το αποτυπώσουμε σχηματικά:



Γράφημα 6. Η κατανομή των λαθών στο post-test.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι βαθμολογικές επιδόσεις κάθε μαθητή σε κάθε δραστηριότητα, αλλά και η συνολική του βαθμολογία με άριστα το 50, όσα δηλαδή ήταν τα ζητούμενα για τον έλεγχο του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου:

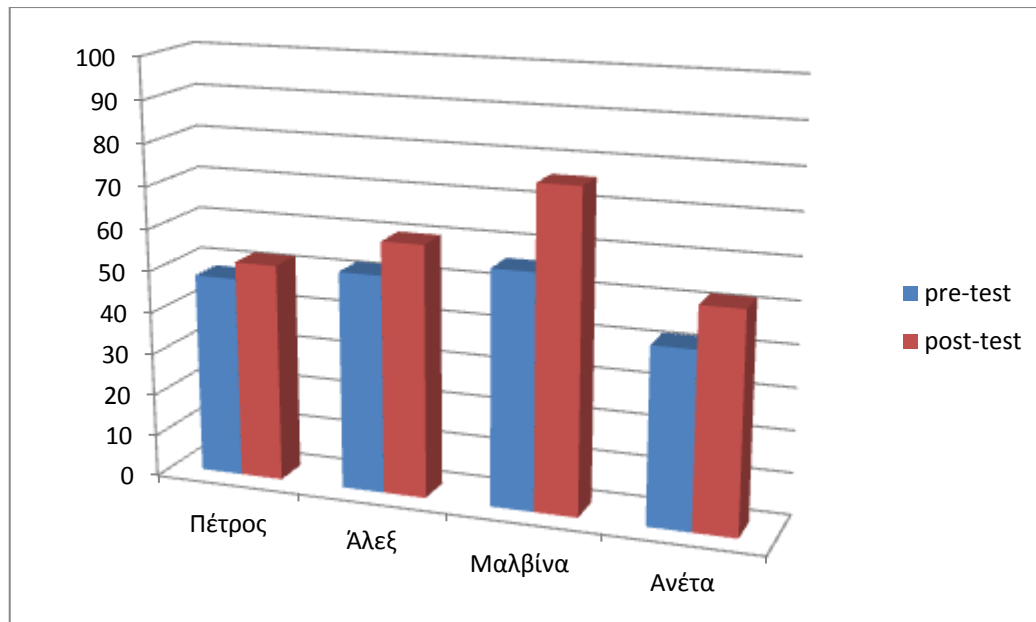
Πίνακας 12

Η επίδοση κάθε μαθητή σε κάθε δραστηριότητα του post-test σε κλίμακα αξιολόγησης με άριστα το 50

Μαθητές	Πέτρος	Άλεξ	Μαλβίνα	Ανέτα
Επιτυχία στις εργασίες				
Εργασία 1	18/18	15/18	16/18	13/18
Εργασία 2	10/12	4/12	5/12	5/12
Εργασία 3	4/5	2/5	3/5	1/5
Εργασία 4	0/11	5/11	10/11	4/11
Εργασία 5	4/4	4/4	4/4	3/4
Συνολική εκτίμηση	36/50	30/50	38/50	26/50

4.4.3 Συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων pre-test και post-test

Δεδομένων των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, η επίδοση των συμμετεχόντων παρουσιάζει μία σχετική ομοιογένεια, καθώς οι απαντήσεις τους στις εργασίες δεν σημειώνουν έντονες διαφοροποιήσεις. Στη συνέχεια επιχειρείται η παρουσίαση της συνολικής επίδοσης κάθε μαθητή στις δοκιμασίες που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά τη διδασκαλία. Μέσω του παρακάτω γραφήματος, η σύγκριση των ατομικών επιδόσεων, όπως και της επίδοσης της ομάδας των συμμετεχόντων, στις δοκιμασίες ελέγχου καθίσταται πιο σαφής:



Γράφημα 7. Συγκριτική παρουσίαση των επιδόσεων των μαθητών στα pre και post test με κλίμακα αξιολόγησης το 100.

Μία ποσοτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων που σημειώθηκαν στις δύο δοκιμασίες πριν και μετά την παρέμβαση παρουσιάζει τη βελτίωση της επίδοσης κάθε παιδιού. Στις περιπτώσεις των δύο κοριτσιών η επίδοση βελτιώθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους δύο μαθητές που σημείωσαν μία λιγότερο αισθητή βελτίωση. Στο σύνολο των συμμετεχόντων η εξέλιξή τους από την αρχική δοκιμασία έως την τελική, με τη μεσολάβηση της διδακτικής παρέμβασης καταλήγει με θετικό πρόσημο. Λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων δεν υπήρχε η δυνατότητα για στατιστική ανάλυση των δεδομένων των δοκιμασιών. Ωστόσο αποτελέσματα των δοκιμασιών συνεισφέρουν μαζί με την εις βάθος ποιοτική ανάλυση δεδομένων στη διατύπωση των συμπερασμάτων για τα υπό μελέτη ερευνητικά ζητήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων οδηγούν στη διατύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας με την επιδίωξη να δοθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της μελέτης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι το εξής:

- Είναι αποτελεσματική η Διδασκαλία που βασίζεται στην Εργασία εφαρμοσμένη μέσω της Εστίασης στον Τύπο για την εκμάθηση του γλωσσικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση από μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;

Η προώθηση της διδασκαλίας ενός γραμματικού φαινομένου εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου φαίνεται να εξυπηρετεί τη γλωσσική εκμάθηση. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για εστίαση στο γραμματικό τύπο τόσο στα πλαίσια των γραπτών εργασιών, όσο και στις προφορικές εργασίες. Στις δομικές εργασίες, παράλληλα με την εστίαση στον τύπο, προωθήθηκε η διαπραγμάτευση του νοήματος και συνδυάστηκε με τις τεχνικές των μαθητών στη διαδικασία συμπλήρωσης αυτού του είδους των εργασιών, με τις οποίες ήταν εκ των προτέρων εξοικειωμένοι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις του Bygate (1999), σύμφωνα με τον οποίο τα θέματα εργασίας ωθούν τους μαθητές να εξασκούνται με τα εν γένει χαρακτηριστικά της γλώσσας και με αυτό τον τρόπο βελτιώνουν τη γλωσσική τους ικανότητα. Σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει η Λουμπουρδή (2005) αναφορικά με το οποίο η Διδασκαλία με βάση την Εργασία φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις αλληλοδιαπλεκόμενες σχέσεις μεταξύ του τύπου, της σημασίας και της επικοινωνίας. Η ιδέα ότι η γλώσσα είναι το μέσο για να εκφράζουν τη σκέψη τους καλλιεργείται μέσα από την εστίαση στο νόημα.

Η αδύναμη εκδοχή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, όπως υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης, επιβεβαιώνει πως μπορεί να ανταποκριθεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό στις μαθησιακές ανάγκες μαθητών με λιγότερο αναπτυγμένο επίπεδο γλωσσομάθειας (Muller, 2005).

Ειδικότερα, όσον αφορά την εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου παρατηρήθηκε η άνεση των μαθητών στη χρήση του ουδετέρου γένους, όπως έχει διαπιστώσει σε έρευνά της η Αμπάτη (2009), ενώ αντίστοιχα καταγράφηκε πιο αυξημένη δυσκολία στο σχηματισμό των τύπων του αρσενικού και του θηλυκού. Το αρσενικό και θηλυκό γένος παρουσιάζουν μία πολυμορφία ως προς τις καταλήξεις τους και είναι εύλογο οι μαθητές την ελληνική ως δεύτερη να συναντήσουν μεγαλύτερη δυσκολία.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

- Εκπληρώνονται οι στόχοι της ακρίβειας και της ευχέρειας στις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών στον ίδιο βαθμό;

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζεται στην ανάπτυξη των δύο εκ των τριών διαστάσεων της γλωσσικής παραγωγής, της ακρίβειας και της ευχέρειας. Οι μαθητές ανέπτυξαν την ευχέρεια του λόγου τους μέσα από τη διαπραγμάτευση του περιεχομένου των εργασιών, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, καθώς και κατά την τεκμηρίωση των επιλογών τους στα πλαίσια των δομικού τύπου εργασιών. Συγκεκριμένα, οι δομικές εργασίες που ήταν ανοιχτές σε διαπραγμάτευση και επιδέχονταν περισσότερες της μίας απαντήσεις έδωσαν το έναυσμα στους μαθητές να αναπτύξουν διάλογο και ως εκ τούτου να αναπτύξουν την ευχέρεια του λόγου τους. Η εκτενής σε ορισμένες εργασίες συζήτηση έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν τις ιδέες τους και τους επέτρεπε κάθε φορά που έπαιρναν το λόγο να τις αναδιατυπώνουν, να τις διορθώνουν και να τις εμπλουτίζουν.

Επιπροσθέτως, στις προφορικές τους παραγωγές ήταν ιδιαίτερος ακριβείς όσον αφορά το φαινόμενο της ονοματικής συμφωνίας. Η ακρίβεια των διατυπώσεών τους υστερούσε περισσότερο στη γραπτή απόδοση του φαινομένου στα πλαίσια των εργασιών. Ενώ σε προφορικό επίπεδο απέδιδαν το σωστό τύπο του επιθέτου ώστε να συμφωνεί με το ουσιαστικό, οι γραπτές παραγωγές τους περιείχαν κάποιες φορές σφάλματα στα καταληκτικά μορφήματα.

Όσον αφορά την ταυτόχρονη ανάπτυξη της ακρίβειας και της ευχέρειας, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές κατόρθωσαν στα πλαίσια της ίδιας εργασίας να εστιάσουν στον τύπο συμπληρώνοντας τα κενά των προτάσεων και να διαπραγματευτούν το νόημά τους. Θα πρέπει να σημειωθεί πως είχαν αρκετό χρόνο

στη διάθεσή τους για την διεκπεραίωση της εργασίας. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως δεν πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονη ανάπτυξη ακρίβειας και ευχέρειας, αλλά πιο εύστοχα η προώθηση των δύο γλωσσικών στόχων διαδέχονταν η μία την άλλη και υλοποιούταν σε διαφορετικό χρόνο ακόμη και στα πλαίσια της ίδιας εργασίας. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Ellis, Basturkmen & Lowen (2002) σύμφωνα με τα οποία η εστίαση στον τύπο δεν διαταράσσει την προσοχή των μαθητών από το γενικότερο επικοινωνιακό πλαίσιο της εργασίας.

Ωστόσο, στην επανάληψη της ίδιας εργασίας ο μαθητής που απουσίαζε κατά την πρώτη εφαρμογή της, δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για διαπραγμάτευση του νοήματος και του τύπου, με αποτέλεσμα να επικεντρωθεί νόημα αμελώντας τον τύπο. Ο παράγοντας του χρόνου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς στη δεύτερη εκτέλεση της εργασίας τα χρονικά περιθώρια ήταν πιο περιορισμένα. Συνεπώς, στο σημείο αυτό φαίνεται να ενισχύεται η θέση του Ellis (2003) ότι τα ευέλικτα χρονικά όρια της διεκπεραίωσης μιας εργασίας ευνοούν την καλλιέργεια της ακρίβειας. Ακόμη, αναδεικνύεται σε μεγαλύτερο βαθμό η παρατήρηση των Skehan & Foster (1997, 2001), οι οποίοι κατέληξαν στο ότι η μεγαλύτερη ευχέρεια μπορεί να συνοδευτεί από μεγαλύτερη ακρίβεια ή μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, όχι όμως και από τα δύο.

Αν δεχθούμε πως η ευχέρεια καλλιεργείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης του νοήματος και η ακρίβεια αναπτύσσεται πιο στοχευμένα κατά τη διαπραγμάτευση του τύπου, η εργασιοκεντρική προσέγγιση προσφέρει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για προώθηση της εστίασης στον τύπο εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου. Οι σωστές κατευθύνσεις από μέρους του εκπαιδευτικού και η οργάνωση των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών της διδασκαλίας μπορούν να οδηγήσουν την προσοχή των μαθητών στην επίτευξη αμφότερων των στόχων, χωρίς την παραμέληση κάποιου από τους δύο. Ωστόσο, η ταυτόχρονη προσήλωση και στους δύο στόχους αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για μαθητές που βρίσκονται σε εξελικτικό στάδιο εκμάθησης μιας γλώσσας.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας υπό το πρίσμα της ποσοτικής ανάπτυξης των δύο διαστάσεων της γλωσσικής επιτέλεσης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι μαθητές κινητοποιήθηκαν εντόνως για να διαπραγματευτούν το νόημα και να μιλήσουν. Η ορθή χρήση της γλώσσας αναπτύχθηκε σε μικρότερο

βαθμό, χωρίς όμως να παραμεληθεί. Οι προφορικές εργασίες που αποτέλεσαν μεγάλο κομμάτι του διδακτικού υλικού έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να προβούν σε ακριβείς διατυπώσεις ως προς το φαινόμενο της ονοματικής συμφωνίας στα πλαίσια των συζητήσεών τους. Οι δομικές εργασίες προωθούν πιο στοχευμένα την ακρίβεια και συνακόλουθα την ορθή χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αποδώσουν την ονοματική συμφωνία στο γραπτό λόγο, καθώς πέρα από το γλωσσικό τύπο που έπρεπε να σχηματίσουν, έπρεπε να ανταποκριθούν και στις ορθογραφικές συμβάσεις. Τα περισσότερα γλωσσικά στοιχεία που είχαν να επεξεργαστούν στο γραπτό λόγο συνέβαλαν στην πιο περιορισμένη ακρίβεια των γλωσσικών τους παραγωγών και στην λιγότερο ορθή χρήση της γλώσσας. Προς το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, η κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου και η αναγνώριση ενός αποτελεσματικότερου τρόπου επεξεργασίας των εργασιών οδήγησαν σε βελτίωση της ακρίβειας.

Το γεγονός ότι οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν και έδειξαν ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν για να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται δεν συνεπάγεται την καλλιέργεια της ευχέρειας, όπως εξ ορισμού προσδιορίζεται ως ικανότητα της γρήγορης και εύκολης γλωσσικής επεξεργασίας. Ο λόγος που παρήγαγαν ήταν προσεγμένος και αρκετά εμπλουτισμένος σε πολλές απαντήσεις και διατυπώσεις τους. Ενδεχομένως η περιορισμένη ανάπτυξη της ευχέρειας να αποδίδεται και στο σημείο μαθησιακής ετοιμότητας που βρίσκονται οι συμμετέχοντες. Ωστόσο, η διαπραγμάτευση του νοήματος συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια της ιδέας για ενεργή συμμετοχή των μαθητών και εκμάθηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση. Πολλοί από τους μαθητές επεχείρησαν να χρησιμοποιήσουν γλωσσικές δομές που ενδεχομένως δεν κατείχαν και αυτό ήταν ένα σημαντικό βήμα προς τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας στα πλαίσια της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα κίνητρα που ενέπνευσε η διδακτική προσέγγιση στους μαθητές:

- Κινητοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες στο να συμμετάσχουν ενεργά, έδειξαν ενδιαφέρον και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους;

Η συμμετοχή των μαθητών παρουσίασε μία αύξουσα πορεία στη διάρκεια των μαθημάτων. Δεδομένου του μαθησιακού προφίλ των συμμετεχόντων και της

προσωπικότητας του καθενός, σημείωσαν ικανοποιητικά έως και υψηλά επίπεδα συμμετοχής. Η συμμετοχή τους δεν ερμηνεύεται απλά ως μια απάντηση σε μία ερώτηση, αλλά προσδιορίζεται από την προσπάθεια των μαθητών να συμβάλλουν στη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αξιολογείται θετικά, καθώς, όπως εντόπισαν και οι Swain & Lapkin (2001), προωθεί τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη στη διεκπεραίωση μιας εργασίας. Η αλληλεπίδραση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την παρόθηση των κινήτρων που μπορούν να προσφέρουν το διδακτικό υλικό και γενικότερα η διδασκαλία.

Οι εργασίες με γνώριμα θέματα της καθημερινότητάς τους και θέματα που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους ενεργοποίησαν ισχυρά κίνητρα για αλληλεπίδραση. Η οικειότητα εντός των μελών της ομάδας αναπτύχθηκε αρκετά γρήγορα και οδήγησε τους συμμετέχοντες σε περισσότερη συμμετοχή και αποκάλυψη προσωπικών εμπειριών. Ως προς το είδος των εργασιών, οι προφορικές εργασίες, οι εργασίες κατά τις οποίες μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες και τα παιχνίδια είναι πιο ευχάριστες και οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη προθυμία.

Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι κάποιες εργασίες αναζητούν τη διευθέτηση ενός ζητήματος με πολλές ενδεχόμενες απαντήσεις, απαλλάσσει τους μαθητές από το άγχος της μίας λύσης και τους αφήνει την ελευθερία να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν τις απόψεις τους, να ασκήσουν κριτική, να σχολιάσουν και να προσπαθήσουν να συγκλίνουν προς ένα αποτέλεσμα. Το πλαίσιο ενός διαλόγου που προσομοιώνει τις περιστάσεις της καθημερινής επικοινωνίας είναι πιο πιθανό να ωθήσει τους μαθητές στο να ασκηθούν στη χρήση της γλώσσας και να αναλάβουν γλωσσικά ρίσκα. Ωστόσο, σε αυτού του είδους τις εργασίες είναι απαραίτητο το διδακτικό υλικό των εργασιών να είναι οργανωμένο και δομημένο κατ' αυτόν τον τρόπο, ώστε να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές.

Ο βαθμός περιπλοκότητας σε κάποιες εργασίες κινητοποίησε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία να αναλάβουν τη διεκπεραίωση των πιο απαιτητικών τμημάτων μιας εργασίας. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δεν συμφωνεί με τα ερευνητικά ευρήματα του Brandl (2009), ο οποίος παρατήρησε χαμηλή συμμετοχή των μαθητών όταν η διεκπεραίωση μιας εργασίας περιλαμβάνει μεγάλο όγκο γλωσσικών πληροφοριών.

Η ενεργός συμμετοχή τους αποδεικνύεται και από τον ρόλο που ανέλαβαν κατά την ομαδική κυρίως εργασία. Έδρασαν ως συνεργάτες, υποστηρικτές της συλλογικής προσπάθειας για ολοκλήρωση των εργασιών και εμπνευστές του εγχειρήματος που αναλάμβαναν. Στην πορεία των μαθημάτων, οι μαθητές φάνηκε να εξοικειώνονται με τις διδακτικές διαδικασίες και εξέλιξαν τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τα δεδομένα. Ενεπλάκησαν στο σχολιασμό των απόψεων των συμμαθητών τους, αξιολόγησαν την επίδοση των άλλων και την προσωπική τους επίδοση και αλληλεπίδρασαν και με το διδακτικό υλικό προβαίνοντας σε συγκρίσεις, εκτιμήσεις και σχολιασμούς του περιεχομένου του.

Μολονότι η επανάληψη της διεκπεραίωσης των εργασιών δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης της έρευνας, εντούτοις στη διδακτική παρέμβαση χρειάστηκε να επαναληφθούν κάποιες εργασίες λόγω απουσίας κάποιου συμμετέχοντα. Αυτό που διαπιστώθηκε για τους συμμετέχοντες που επαναλάμβαναν την εργασία είναι ότι στη δεύτερη εκτέλεση της εργασίας διατύπωναν με μεγαλύτερη σιγουριά τα εκφωνήματά τους και ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να επεξεργαστούν εκ νέου την εργασία και να προσφέρουν υποστήριξη στους συμμαθητή τους προκειμένου να τη φέρει εις πέρας. Ακόμη, οι επαναληπτικές προσπάθειες των μαθητών στα πλαίσια μίας εργασίας οδήγησαν σε πιο εμπλουτισμένες και προσεγμένες γλωσσικές παραγωγές. Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα:

- Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών εντός των ομάδων;

Ο τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία αποδεικνύεται ένα πολύπλευρο ζήτημα με πολλές προεκτάσεις. Αυτό που διαπιστώνεται σε σημαντικό βαθμό και επιβεβαιώνει σχετικό πόρισμα της Samuda (2001) είναι η συμπληρωματική σχέση μεταξύ οργάνωσης του διδακτικού υλικού και πρακτικής εφαρμογής του. Στη διδασκαλία υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο δρα ο εκπαιδευτικός. Συνεπώς, ο σχεδιασμός της παρέμβασής του και η δόμηση του διδακτικού υλικού καθορίζουν ως ένα βαθμό την παρέμβασή του. Οι μαθητές, οι ανάγκες τους, η πολυπλοκότητα των εργασιών, οι υφιστάμενες συνθήκες εντός της τάξης επηρεάζουν το ρόλο που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Στα πλαίσια της εργασιοκεντρικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να δράσει ως εμπνευστής των προσπαθειών των μαθητών να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να ολοκληρώσουν από κοινού μία εργασία. Ανέπτυξε το ρόλο του συντονιστή της επεξεργασίας και του τρόπου εργασίας των μαθητών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, προσέφερε κατά κύριο λόγο έμμεση ανατροφοδότηση στις λανθασμένες διατυπώσεις των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποίησε τη σκέψη των μαθητών και τους ώθησε να επεξεργαστούν, να αιτιολογήσουν και να διορθώσουν μόνοι τους τις απαντήσεις τους. Η έμμεση ανατροφοδότηση μπόρεσε να συνδυαστεί αποτελεσματικά με την άμεση προς εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών.

Ο έμμεσος τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτικού επιτρέπει την ανάπτυξη ενός πιο πρωταγωνιστικού ρόλου από μέρους του μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει πως οι μαθητές δρουν μόνοι τους και εντελώς αυτόνομα. Οι δυσκολίες που συναντούν στην πράξη είτε σε σχέση με το υπό επεξεργασία γλωσσικό φαινόμενο, με τις διεργασίες που πρέπει να ακολουθήσουν ή με προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν στην τάξη καλούν την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Σε μερικά σημεία η παρέμβαση κρίθηκε αναγκαίο να διαρκέσει αρκετό χρονικό διάστημα, αλλά και οι μαθητές συμμετείχαν και αλληλεπιδρούσαν με τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, το πόρισμα σχετικά με το οποίο η υψηλού βαθμού παρέμβαση οδηγεί σε χαμηλή εμπλοκή των μαθητών (Brandl, 2009) δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα μελέτη. Ίσως η παροχή ευκαιριών για μεγαλύτερη αυτονομία να ενδείκνυται περισσότερο σε μαθητές πιο προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας.

Σε γενικές γραμμές η διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού αξιολογείται θετικά για την εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της συμφωνίας στην ονοματική φράση.

5.2 Συμπεράσματα

Όπως συνάγεται από τα ανωτέρω, το επικοινωνιακό πλαίσιο βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη σκοπιμότητα εκμάθησης των γλωσσικών στοιχείων για την καλύτερη ανταπόκρισή τους στις περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, προσφέρει ευκαιρίες για συζητήσεις και ως εκ τούτου ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας. Η συνειδητοποίηση των γνωστικών κενών των μαθητών στην επεξεργασία μιας εργασίας που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους, η μεταξύ μαθητών αλληλοϋποστήριξη για υπερπήδηση αυτού του γλωσσικού εμποδίου και ολοκλήρωση μιας εργασίας, ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και προωθεί καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σχέση ανάμεσα στη διαπραγμάτευση του νοήματος και στη διαπραγμάτευση του τύπου είναι σχέση αλληλοσυμπλήρωσης. Αυτή η σχέση αναδεικνύεται μέσα από τα θέματα εργασίας, αποκαλύπτεται στους μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται σε πιο σφαιρικά και ολιστικά μαθησιακά πλαίσια.

Η σε γενικές γραμμές θετική αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνάδει με σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα, τα οποία εντόπισαν θετικά στοιχεία στην εργασιοκεντρική προσέγγιση κατά την εφαρμογή της (Λουμπουρδή, 2005· Muller, 2005). Η αποτελεσματικότητά της δεν διασφαλίζεται από τα θετικά πορίσματα των ερευνών, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας μελέτης, αλλά το σημαντικό είναι ότι οι θετικές εκτιμήσεις ενθαρρύνουν την περαιτέρω εφαρμογή της. Ο ευέλικτος και απροσδιόριστος χαρακτήρας που διέπει την προσέγγιση ως προς ζητήματα εννοιολογικής φύσεως, καθώς και ζητήματα πρακτικής εφαρμογής λειτουργεί εν μέρει ως αποτρεπτικός παράγοντας της εφαρμογής της. Οι θεωρητικές της υποδείξεις απαντούν σε μεγάλο βαθμό στις επιδιώξεις της γλωσσικής εκμάθησης και ευρύτερα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Συνεπώς, η δοκιμή της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία συνιστά ένα αισιόδοξο εγχείρημα και μία προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών παροχών.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Διδασκαλίας με βάση την Εργασία πραγματοποιήθηκε σε ένα σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Ο περιορισμός στο γεγονός ότι μελετήθηκαν τα δεδομένα για τέσσερις συμμετέχοντες έγκειται στη δυσκολία σύστασης ομάδων. Η παρουσία μαθητών που παρακολουθούν την Τάξη Υποδοχής σε κάποια διδακτικά επεισόδια κατέστησε εφικτή τη δημιουργία ομάδων των τριών σε κάποιες εργασίες, αλλά αυτό δεν συνέβη όλες τις φορές που προβλεπόταν από το διδακτικό υλικό. Επιπροσθέτως, χωρίς διάθεση για γενικεύσεις στα πλαίσια μιας μικρής σε έκταση έρευνας, ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα ισχυροποιούσε τα πορίσματα στα οποία οδήγησε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, μία διαρκέστερη χρονικά διδακτική παρέμβαση ενδεχομένως να σημείωνε πιο θετικά αποτελέσματα.

5.4 Προοπτικές για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της μελέτης ενθαρρύνεται η διεξαγωγή ερευνών για την αποτελεσματικότητα της εργασιοκεντρικής προσέγγισης και σε άλλα γραμματικά φαινόμενα. Δεδομένης της περιορισμένης έκτασης της μελέτης θα μπορούσαν να διεξαχθούν αντίστοιχης στοχοθεσίας έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Η ευρύτερα θετική αξιολόγηση της εργασιοκεντρικής προσέγγισης σε συνδυασμό με το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ του μαθητικού κοινού στη σημερινή σχολική τάξη καλεί ερευνητές και εκπαιδευτικούς στη διερεύνηση προοπτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνονται διεθνώς για αυτό το σκοπό. Η δοκιμή μιας αδύναμης εκδοχής αυτής της μαθητοκεντρικής προσέγγισης δύναται να πραγματοποιηθεί με πιο ομαλό τρόπο στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και αναμένεται να εξετάσει την αποδοτικότητά της στη γλωσσική εκμάθηση.

Ένα σημείο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά την καλλιέργεια συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την αξιοποίηση συγκεκριμένων ειδών εργασιών. Ένας τομέας που δεν έχει μελετηθεί σε διακριτό βαθμό αφορά την αποτελεσματικότητα της εργασιοκεντρικής προσέγγισης για τη

διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Αδιαμφισβήτητα, το θεωρητικό της υπόβαθρο προσφέρει σημαντικές δυνατότητες στη γλωσσική διδασκαλία και ως εκ τούτου θα μπορούσε να διεξαχθεί μία μελέτη με διδακτικό προσανατολισμό τη μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αμπάτη, Α. (2009). *Στρατηγικές Μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας: Ανάλυση Λαθών και Διδακτική Παρέμβαση*. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Αμπάτη, Α., Μιχαλακοπούλου, Π. & Πουλοπούλου, Μ. ([χ.χ.]). *Η διδασκαλία των Ασκήσεων Γραμματικής*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2014, από <http://www2.media.uoa.gr/language/studies/studies.php?s=1>.

Asadollahfam, H., Kuhl, D., Salimi, A. & Mirzaei, S. (2012). The Effect of Incidental Focus on Form and Scaffolding on SL Learners' Accuracy. *Procedia-Social and Behavior Sciences*. 46, 663-671.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, εισ.-επιμ., Α. Αλεξανδροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1949).

Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London UK: Continuum.

Brandl, K. (2009). Implementational Demands in Task-Based Teaching: The Teachers' Perspective *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6, (2). Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2013, από <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/brandl.pdf>.

Burgess, J. & Etherington, S. (2002). Focus on Grammatical Form: Explicit or Implicit?. *System*. 30, (4), 433-458.

Burgess, J. (2002). Focus on Grammatical Form: explicit or implicit? *System* 30. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www.journals.elsevier.com/system>.

Carless, D. (2007). The Suitability of Task-based Approaches for Secondary Schools: Perspectives from Hong Kong. *System*. 35 (4), 595-608.

Carless, D. (2003). Factors in the Implementation of Task-based Teaching in Primary Schools. *System*. 31, 485-500.

Choo, J.P. L. & Too, W. K. (2012). Teachers' Perceptions in Using Task-Based Instruction (TBI) for the Teaching of Grammar. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*. 2, (1), 47-64.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). (5η έκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2000).

Creswell, J. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (3η έκδ.) New Jersey: Pearson Education.

Donato, R. (2000). Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. Σε J. Lantolf (Επιμ.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (σ. 27-50). China: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. UK: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. Σε C. J. Doughty & M. H. Long (Επιμ.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (σ. 589-630). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 21, 43-59.

Ελλάδα. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ellis, R. (2005). Instructed Language Learning and Task-Based Teaching. Σε E. Hinkel (Επιμ.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (σ. 713-728). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). Doing Focus-on-Form. *System*. 30, (4), 419-432.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford.
- Ellis, R. (2000). Task-based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*. 4, (3), 193-220.
- Gascoigne, C. & Parnell, J. (2013). Tasks and Focus on Form: Connections in the US and Europe. Σε S. Dhonau (Επιμ.), *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections* (σ. 89-101). United States of America: Robert M. Terry.
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009, 2 Δεκεμβρίου). Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30, (4). Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2014, από <http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/461>.
- Izadpanah, S. (2010). A Study on Task-based Language Teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language*. 8, (3), 47-56.
- Κακαρίκος, Κ. & Κοντοκόστα, Ε. (2014). Η Διδασκαλία του Επιθέτου και της Γραμματικής Συμφωνίας: Αποτίμηση Αποτελεσμάτων Δειγματικών Διδασκαλιών της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 34, 166-179.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόντα, Ε. (2012). Η Απόδοση Γένους στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Ενδείξεις από Παιδιά με Μητρική Γλώσσα την Τουρκική. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 32, 387-399.
- Kumaravadivelu, B. (2007). Learner Perception of Learning Tasks. Στο Van den Braden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (Επιμ.), *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective* (σ. 7-22). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Lantolf, P. & Appel, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. United States of America: Ablex Publishing.
- Leaver, B. & Willis, J. (2004). *Task-Based Instruction In Foreign Language Education: Practices and Programs*. United States of America: Georgetown University Press

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. (3η έκδ.) Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (2000). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. Σε R. Lampert & E. Shohamy (Επιμ.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (σ. 179-192). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Loumpourdi, L. (2005). Developing from PPP to TBL: A Focused Grammar Task. Σε C. Edwards & J. Willis (Επιμ.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (σ. 33-39). New York: Palgrave Macmillan.

Marzban, A. & Mokhberi, M. (2012). The Effect of Focus on Form Instruction on Intermediate EFL Learners' Grammar Learning in Task-based Language Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου, 2014, από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812021714>.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2013, από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274>

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Muller, T. (2005). Adding Tasks to Textbooks for Beginner Learners. Σε C. Edwards & J. Willis (Επιμ.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (σ. 69-77). New York: Palgrave Macmillan.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 126-145.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Οικονόμου, Ε. (2010). Η Επίδραση της Διδασκαλίας Μέσω Θεμάτων Εργασίας (TBL) στην Παρώθηση της Μάθησης. *Research Papers in Language Teaching and Learning 1, (1)*. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2013, από <http://rpltl.eap.gr/>.

Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning. *Asian EFL Journal*. 8, (3), 94-121.

Pallotti, G. (2009, 30 Νοεμβρίου). CAF: defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics* 30, (4). Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2014, από <http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/590>

Paltridge, B. & Phakiti, A. (2010). *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Great Britain: Continuum International Publishing Group.

Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanac, K. & Αγαθοπούλου, Ε. (2010). Απόκτηση της Συμφωνίας Ουσιαστικού-Επιθέτου στην Ελληνική ως Γ2: Συγκριτική Μελέτη δύο Διδακτικών Παρεμβάσεων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 30, 487-502.

Pinter, A. (2005). Task Repetition with 10-year-old Children. Σε C. Edwards & J. Willis (Επιμ.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (σ. 113-126). Oxford: Palgrave Macmillan.

Poole, A. (2005). Focus on Form Instruction: Foundations, Applications, and Criticisms. *The Reading Matrix* 5, (1). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2014, από <http://www.readingmatrix.com/articles/poole/article.pdf>.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Rezaei, S. (2011). Corrective Feedback in Task-based Grammar Instruction: A Case of Recast vs. Metalinguistic Feedback. Lambert Academic Publishing. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2014, από Lap Publishing

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United States of America: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2011). Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning*. 61, 1-36

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).

Salaberry, R. (2001). Task-Sequencing in L2 Acquisition. *Texas Papers in Foreign Language Education*. 6, (1), 101-112.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.

Samuda, V. (2001). Guiding Relationships Between Form and Meaning During Task Performance: The Role of the Teacher. Σε M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Επιμ.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (σ. 119). Harlow: Longman.

Seedhouse, P. (1999). Task-based Interaction. *ELT Journal*. 53, (3), 149-156.

Shahani, S. (2012). Focus-on-Form Instruction: A Review of Related Literature. *ERIC Institute of Education Sciences*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2014, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534500.pdf>.

Shehadeh, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. Σε C. Edwards & J. Willis (Επιμ.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (σ. 13-30). New York: Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*. 36, 1-14.

Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects. Σε M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Επιμ.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (σ. 99). Harlow: Pearson Education.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. England: Pearson Education.

Τσαγγαλίδης, Α. ([χ.χ.]). *Τα Ελληνικά Ως Ξένη Γλώσσα*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www2.media.uoa.gr/language/grammar/details.php?id=120>.

Van Avermaet, P., Colpin, M., Van Gorp, K., Bogaert, N. & Van den Braden, K. (2006). The Role of the Teacher in Task-based Language Teaching. Σε K. Van den Braden (Επιμ.), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (σ. 175-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Braden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (2007). *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. UK: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman.

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2. Ανακτήθηκε στις 31-1-2013 από τη διεύθυνση www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadosynergatiki_prosegisi.pdf

Zyzik, E. & Polio, C. (2008). Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses. *The Modern Language Journal*. 92, (08), 53-70.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΟΔΗΓΟΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

Σύμβολα απόδοσης του κειμένου

(.)	μικρή παύση
(_)	μεγάλη παύση (πάνω από 5 δευτερόλεπτα)
[ταυτόχρονη ομιλία (στην αρχή εκφωνημάτων που επικαλύπτονται)
-	διακοπή από τον ίδιο τον ομιλητή
(())	σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας π.χ. γέλια, χειρονομίες, εξωτερικοί θόρυβοι κ.λπ.
:::	παράταση/επίσυρση της κατάληξης λέξεων
@@@	σημεία ακαθόριστης φωνητικής αξίας (δεν βγάζουν νόημα / δεν ακούγονται καλά)
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	αύξηση έντασης στη λέξη, συλλαβή κ.λπ.
;	ερωτηματικός επιτονισμός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ

1. Προσέχω τα άρθρα και γράφω τα ουσιαστικά στη σωστή στήλη

ο μεγάλος

η μεγάλη

το μεγάλο

.....
.....
.....
.....
.....

το ψάρι, η ομπρέλα,
ο αχινός, το βότσαλο,
ο αστερίας, το κύμα,
η σπηλιά, η παραλία,
ο κολυμβητής

οι μεγάλοι

οι μεγάλες

τα μεγάλα

.....
.....
.....
.....
.....

οι αστερίες, οι ομπρέλες, οι
κολυμβητές, τα βότσαλα,
τα ψάρια, οι σπηλιές,
οι αχινοί, οι παραλίες,
τα κύματα



2. Δίπλα από κάθε εικόνα γράφω ένα επίθετο που να ταιριάζει σε αυτή:



φωτεινός

.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....

3. Βάζω τις προτάσεις στον άλλο αριθμό, όπως στο παράδειγμα, κάνοντας όποιες αλλαγές χρειάζονται.

1. Το σχολείο μου έχει μικρές αλλά φωτεινές αίθουσες.

.....

2. Σε περίμενα πολλή **ώρα** αλλά δεν ήρθες, γιατί;

.....

3. Πήγα στο περίπτερο να αγοράσω **κυριακάτικες εφημερίδες**, αλλά δεν βρήκα.

.....

4. Η **μεγάλη μηλιά** του κήπου μας δεν άνθισε φέτος.

.....

5. Η **αδερφή** μου είναι ακόμα μικρή και δεν πάει σχολείο.

.....

6. Θα έχουμε μία **βαρετή επίσκεψη** το απόγευμα και δεν μπορώ να έρθω για ποδήλατο.

.....



4. Κοιτάζω την εικόνα με την οικογένεια της Ντουριγιέ και διορθώνω τα λάθη στις προτάσεις:



❖ Η Ντουριγιέ είναι παχουλή και ο Αχμέτ πολύ αδύνατος.

❖ Η γιαγιά φοράει ένα μπλε μαντήλι, ένα πορτοκαλί φόρεμα και μία πράσινη εσάρπα.

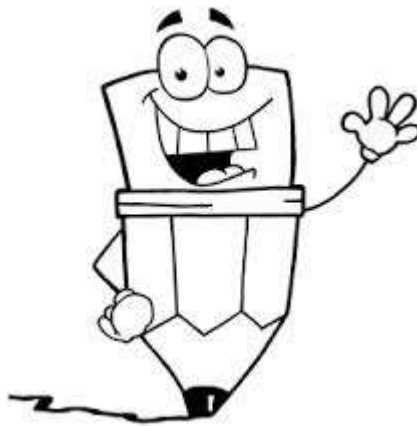
❖ Η μαμά έχει κατσαρά μαύρα μαλλιά.

❖ Ο μπαμπάς φοράει ένα μαύρο πουκάμισο και ένα πολύχρωμο κασκόλ.

❖ Το μωρό φοράει ένα άσπρο σκουφί και ροζ γάντια.

5. Επιλέγω το σωστό, όπως στο παράδειγμα.

1. Καθαρός ουρανός αστραπές δεν φοβάται.
α. Καθαρό β. Καθαρός γ. Καθαρό
2. Το _____ πουλί από τη μύτη πιάνεται.
α. έξυπνο β. έξυπνη γ. έξυπνο
3. Ο _____ ο καπετάνιος στη φουρτούνα φαίνεται.
α. καλή β. καλό γ. καλός
4. Το _____ το παλικάρι ξέρει κι άλλο μονοπάτι.
α. καλή β. καλός γ. καλό
5. Τα _____ λόγια είναι ζάχαρη και τα καθόλου μέλι.
α. λίγα β. λίγοι γ. λίγη



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Μέσα Μαζικής Μεταφοράς



Λέγονται και Μέσα Συγκοινωνίας!

1. Ακούω τους ήχους και σημειώνω ποιο μέσο μαζικής μεταφοράς νομίζω ότι κρύβεται πίσω από κάθε ήχο. Συζητώ με τον διπλανό μου και αποφασίζουμε μαζί!

1^{ος} ήχος:

2^{ος} ήχος:

3^{ος} ήχος:

4^{ος} ήχος:

5^{ος} ήχος:

Τους βρήκατε όλους τους ήχους;

Υπάρχουν άλλα μέσα μαζικής μεταφοράς που δεν αναφέραμε παραπάνω; Σημειώστε τα στο πλαίσιο:

2. Έχετε κάποια πρόσφατη εμπειρία με κάποιο μέσο μεταφοράς;



Θέμα εργασίας 1

3. Μάντεψε ποιο μέσο μεταφοράς περιγράφει η κάρτα!

Χωρισμένοι σε ζευγάρια παίρνετε από μία κάρτα. Στη μία πλευρά της κάρτας υπάρχει μία εικόνα την οποία δεν πρέπει να δείτε και στην άλλη χρήσιμες πληροφορίες. Διαβάζετε τις πληροφορίες στο ζευγάρι σας και προσπαθείτε μαζί με αυτό να βρείτε για ποιο μέσο είναι οι πληροφορίες που δίνονται. Στη συνέχεια το ζευγάρι σας διαβάζει τις πληροφορίες της δεύτερης κάρτας.

Αφού μαντέψετε τις εικόνες, χρησιμοποιήστε τις πληροφορίες και προετοιμάστε μία σύντομη παρουσίαση κάθε μέσου στην υπόλοιπη τάξη!

Εδώ μπορείτε να κρατήσετε σημειώσεις:



4. Στις συζητήσεις για τα μέσα μεταφοράς αναφέραμε το εισιτήριο. Είναι το χρηματικό ποσό που πληρώνουμε για να μετακινηθούμε με κάποιο μέσο. Αντιστοιχίζω κάθε μέσο με το πιο σωστό επίθετο που χαρακτηρίζει το εισιτήριο που πρέπει να πληρώσουμε σε κάθε περίπτωση.

Λεωφορείο	ακριβό
Αεροπλάνο	οικονομικό
Τρένο	φθηνό
Πλοίο	πανάκριβο
Δελφίνι	προσιτό
Διαστημόπλοιο	απλησίαστο
Μετρό	

Συμφωνούν οι συμμαθητές μαζί σου; τους ρωτώ τι επέλεξαν για κάθε μέσο!

Θέμα εργασίας 1

(Οι κάρτες με τις εικόνες και τα αντίστοιχα κείμενα που ήταν κολλημένα στην πίσω όψη τους)



Αυτό το μέσο δεν είναι πολύ γρήγορο. Μεταφέρει μεγάλο αριθμό ατόμων. Ταξιδεύει στην ξηρά. Το εισιτήριό του είναι φθηνό. Κάνει δρομολόγια μέσα στις πόλεις, αλλά και από τη μία πόλη στην άλλη. Συνήθως το συναντάμε σε μπλε ή πράσινο χρώμα.



Το μέσο αυτό μεταφέρει φορτία και επιβάτες. Μερικές φορές κάνει έναν ενοχλητικό και δυνατό θόρυβο. Το εισιτήριο που πληρώνει ο επιβάτης είναι οικονομικό. Το ταξίδι είναι άνετο, αλλά κάπως αργό. Με αυτό ταξιδεύεις στην ξηρά, πάνω σε σιδηρένιες ράγες.



Μεταφέρει μεγάλο αριθμό ατόμων. Σε αυτό το μέσο μπορεί να πληρώσεις φθηνό, αλλά και πιο ακριβό εισιτήριο, ειδικά αν μεταφέρεις και το αυτοκίνητό σου. Το ταξίδι είναι ξεκούραστο, αλλά αργό. Μπορείς να κινείσαι, να κάνεις βόλτα, να θαυμάζεις ωραία τοπία, να τρως και να πίνεις δροσερά αναψυκτικά. Έχει και άνετους καναπέδες, καθώς και μικρά δωμάτια.



Είναι θαλάσσιο μέσο. Δεν μεταφέρει μεγάλο αριθμό επιβατών, είναι αρκετά γρήγορο και το εισιτήριό του είναι ακριβό. Μοιάζει με ένα ζώο της θάλασσας και συνήθως όταν μιλάμε για αυτό χρησιμοποιούμε αυτό το όνομα. Είναι το ιπτάμενο...



Πανάκριβο εισιτήριο. Λίγοι είναι οι άνθρωποι που έχουν ταξιδέψει με αυτό το μέσο. Απίστευτες ταχύτητες. Αλλιώς ονομάζεται και διαστημικό λεωφορείο. Χρησιμοποιείται για τη μεταφορά ανθρώπων σε πολύ μακρινά και άγνωστα μέρη και για την παρατήρηση κάποιων φαινομένων.



Αυτό το μέσο είναι πολύ γρήγορο. Κινείται με μεγάλες ταχύτητες σε πολύ μεγάλο ύψος. Το εισιτήριό του είναι ακριβό. Οι άνθρωποι που εξυπηρετούν τους επιβάτες φορούν όμορφες στολές και είναι πάντοτε ευγενικοί και χαμογελαστοί. Με αυτό το μέσο ταξιδεύεις από μία πόλη σε μία άλλη πόλη, από μία χώρα σε μία άλλη σε λίγο σχετικά χρόνο. Μπορείς ακόμη να ταξιδέψεις και σε άλλη ήπειρο.

5. Συμπληρώνω με τη βοήθεια του διπλανού μου τα κειμενάκια βάζοντας τα κατάλληλα γράμματα.

1 Οι τιμές τ_ν εισιτηρίων στα λεωφορεία φέτος είναι πιο υψηλ_ς από πέρυσι.

2 Εχθές στ_ λεωφορείο πλήρωσα πιο ακριβ_ εισιτήριο από τ__ προηγούμενη φορά.

5 Απίστευτο τ_ χρηματι_ ποσό που πλήρωσα στο τρένο για μια τόσο σύντομ_ διαδρομή.

3 _ οδηγός του λεωφορείου μου έκοψε εισιτήριο τ_ στιγμή που μπήκα μέσα.

4 Προσοχή! __ επιβάτες του λεωφορείου είναι υποχρεωμέν__ να ακυρώσουν το εισιτήριό τους. Οι παραβάτες τιμωρούνται με αυστηρ_ πρόστιμο.

6. Με την ομάδα μου διαβάζω τις παρακάτω προτάσεις:

«Στα ύψη οι τιμές των εισιτηρίων»

«Τιμές φωτιά στα εισιτήρια από το 2014»

«Τραβάνε την ανηφόρα οι τιμές στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς»

Συζητώ τη σημασία καθεμιάς. Με ποιο από τα παραπάνω πέντε κείμενα σχετίζεται κάθε πρόταση;

1^η πρόταση →

2^η πρόταση →

3^η πρόταση →

Θέμα εργασίας 1

7. Τα μέσα μεταφοράς μας είναι απαραίτητα όταν αποφασίζουμε να κάνουμε ένα ταξίδι.

Ώρα για ταξίδι λοιπόν!



Θυμάσαι κάποιο ταξίδι στο οποίο χρειάστηκε να χρησιμοποιήσεις ένα μέσο μεταφοράς; Μοιράσου την εμπειρία με τους συμμαθητές σου!

Έχεις όνειρο να ταξιδέψεις σε κάποιο μέρος της χώρας σου ή οπουδήποτε αλλού;
Σημείωσέ το στο σύννεφο!



©BNP Design Studio * illustrationsOf.com/1145419

Κεντρική εργασία

8. Διάβασε με την **ομάδα** σου τη συζήτηση των παιδιών για μία σχολική εκδρομή!

Μάνος: Παιδιά μαζευτείτε στην τάξη! Έχω να σας ανακοινώσω μία χαρμόσυνη είδηση!

Μαρία: Τι έπαθες Μάνο και είσαι τόσο ενθουσιασμένος;

Μάνος: Λοιπόν, ακούστε όλοι με μεγάλη προσοχή. Ο δάσκαλός μας συζητούσε με τη δασκάλα της διπλανής τάξης.

Πέτρος: Σιγά το νέο! Πρωτότυπη πληροφορία! Πρώτη φορά ακούμε πως ένας δάσκαλος μιλάει με έναν άλλο!

Μάνος: Μην είσαι ανυπόμονος Πέτρο! Την ώρα που μιλούσαν πέρασα από μπροστά τους και άκουσα πως την ερχόμενη εβδομάδα θα πάμε εκδρομή στη Χαλκίδα για να παρακολουθήσουμε μία θεατρική παράσταση!

Παναγιώτα: Τέλειο νέο!

Πέτρος: Τελικά το νέο σου είναι τέλειο!

Μάνος: Ας μην χάνουμε πολύτιμο χρόνο! Πρέπει να οργανωθούμε και να σκεφτούμε τα απαραίτητα πράγματα που θα χρειαστούμε να πάρουμε μαζί μας. Τι είδους μουσική θα πάρουμε για το λεωφορείο;

Παναγιώτα: Μοντέρνα ή πιο λαϊκή;

Μαρία: Η μοντέρνα μουσική είναι καλύτερη και νομίζω ότι τα περισσότερα παιδιά την προτιμούν. Έχω πολλά καινούρια CD γνωστών τραγουδιστών.

Μάνος: Από φαγητά τι θα πάρουμε;

Πέτρος: Φυσικά τα νόστιμα τυροπιτάκια και σπανακοπιτάκια της μαμάς μου...

Δήμος: ...και τα λαχταριστά και τραγανά σοκολατάκια της δικής μου!

Παναγιώτα: Μην ξεχνάτε τη ζουμερή γλυκιά μηλόπιτα της γιαγιάς μου!

Μάνος: Α! Ξέχασα να σας πω! Η θεατρική παράσταση έχει τίτλο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» και υπάρχει και σε βιβλίο!

Χριστίνα: Μπορούμε να το δανειστούμε από τη δημοτική βιβλιοθήκη, να το διαβάσουμε και να είμαστε προετοιμασμένοι για την παράσταση.

Πέτρος: Πολύ σωστή σκέψη Χριστίνα!

Μάνος: Το μόνο που μας μένει είναι να αποφασίσουμε πως θα καθίσουμε στο λεωφορείο. Και προτείνω να πιάσουμε τις μπροστινές θέσεις, για να έχουμε καλύτερη θέα!

Όλοι μαζί: Τέλεια ναι!

1η εκδοχή

- * Ο Μάνος ενθουσιασμένος μαζεύει τους συμμαθητές τους για να τους ανακοινώσει μία χαρμόσυνη είδηση. Τους ανακοινώνει, λοιπόν, πως την επόμενη εβδομάδα θα πάνε εκδρομή στη Χαλκίδα για να παρακολουθήσουν μία θεατρική παράσταση.
- * Όλοι ένιωσαν χαρούμενοι και ευτυχισμένοι εκείνη τη στιγμή. Δεν έχασαν πολύτιμο χρόνο. Ξεκίνησαν να οργανώνουν την εκδρομή. Αποφάσισαν να ακούσουν μοντέρνα μουσική, να φάνε νόστιμα τυροπιτάκια και σπανακοπιτάκια, λαχταριστά και τραγανά σοκολατάκια και μία ζουμερή, γλυκιά μηλόπιτα.
- * Τέλος συμφώνησαν να διαβάσουν το βιβλίο με τον ίδιο τίτλο με την παράσταση «Ο Μικρός Πρίγκιπας» για να είναι προετοιμασμένοι θεατές.
- * Η μετακίνησή τους θα γίνει με το λεωφορείο και τα παιδιά προτιμούν τις μπροστινές θέσεις για καλύτερη θέα.

2η εκδοχή

- * Ο Μάνος ενθουσιασμένο μαζεύει τους συμμαθητές τους για να τους ανακοινώσει μία χαρμόσυνη είδηση. Τους ανακοινώνει, λοιπόν, πως την επόμενης εβδομάδα θα πάνε εκδρομή στη Χαλκίδα για να παρακολουθήσουν μία θεατρική παράσταση.
- * Όλοι ένιωσαν χαρούμενη και ευτυχισμένοι εκείνη τη στιγμή. Δεν έχασαν πολύτιμη χρόνο. Ξεκίνησαν να οργανώνουν την εκδρομή. Αποφάσισαν να ακούσουν μοντέρνα μουσική, να φάνε νόστιμες τυροπιτάκια και σπανακοπιτάκια, λαχταριστό και τραγανό σοκολατάκια και μία ζουμεροί, γλυκιά μηλόπιτα.
- * Τέλος συμφώνησαν να διαβάσουν το βιβλίο με τον ίδιο τίτλο με την παράσταση «Ο Μικροί Πρίγκιπας» για να είναι προετοιμασμένοι θεατές.
- * Η μετακίνησή τους θα γίνει με το λεωφορείο και τα παιδιά προτιμούν τις μπροστινές θέσεις για καλύτερες θέα.

Αφού ακούσεις το διάλογο, διάβασε το κείμενο που έχεις μπροστά σου. Ο διπλανός σου θα διαβάσει το δικό του κείμενο. Στη συνέχεια θα πρέπει να αποφασίσετε ποιο από τα δύο κείμενα είναι σωστό και αναφέρεται στο νόημα του διαλόγου των παιδιών!

Τελικά τι αποφασίσατε; Καταγράψτε την απόφασή σας εδώ:

.....

.....

.....

.....



Θέμα εργασίας 1

9. Την ώρα που τα παιδιά ταξίδευαν με το λεωφορείο για Χαλκίδα, αποφάσισαν να πουν αινίγματα! Ξέρεις αυτά που σου περιγράφουν κάτι και εσύ πρέπει να το μαντέψεις!

Στη συνέχεια θα ακούσεις ένα αστείο αίνιγμα που είπαν τα παιδιά! Θα το ακούσεις δύο φορές και θα πρέπει να το θυμηθείς να το πεις και στους συμμαθητές σου!

Ακούω με προσοχή! Μπορώ να κρατήσω και σημειώσεις!

Προσπαθώ να ξαναπώ το αίνιγμα! Πώς τα πήγα;

Βρήκα την απάντηση σε αυτό;

Συμπληρώνω τα κειμενάκια και μαθαίνω κι άλλα αινίγματα!

* _____ (πράσινος, -η, -ο) _____ (μακρύς, -ιά, -ύ) λαχανικό κοντά στους σπόρους _____ (μαλακός, -ή, -ό). _____ (τραγανός, -ή, -ό) σαν το καρότο, στο τζατζίκι μπαίνει _____ (πρώτος, -η, -ο).

Τι είναι;

Το

* Έχει _____ (στρογγυλός, -ή, -ό) κεφάλι και _____ (ολόασπρος, -η, -ο) μαλλιά. Τρώγεται _____ (βραστός, ή, -ό) με λάδι και με έντομο αρχινά.

Ποιο είναι;

Το

* Μ' αγαπάς _____ (τηγανητός, -ή, -ό). Τρώγομαι, όμως, και _____ (βραστός, -ή, -ό). Χρώμα έχω _____ (καφετής, -ιά, -ί) και με βγάζουν από τη γη.

Τι είμαι;

Η



Υπάρχουν και πιο οικονομικά μέσα μεταφοράς! Για ένα όμως άτομο!

Το ποδήλατο!



10. Σου δίνεται μια εικόνα με ένα ποδήλατο! Παρατήρησέ τη καλά για να μπορέσεις να την περιγράψεις στο διπλανό σου!

Οι παρακάτω λέξεις θα σε βοηθήσουν στην περιγραφή σου!

Πρώτα ρίξε μια ματιά σε αυτές!



Ξύλινο, αγωνιστικός, σύγχρονος, επαγγελματικό, παραδοσιακό, γρήγορος, μοντέρνος, αθλητικό, πρωτότυπο, περίεργη, κόκκινος, υγιεινό, ψεύτικο, θαλάσσιο, διακοσμητικό, παιδικό, ηλεκτρικό, ακριβό, φθηνός...

Σημειώσεις:

Σε τι διαφέρουν τα δύο ποδήλατα;

.....
.....
.....

Σε τι μοιάζουν τα δύο ποδήλατα;

.....
.....
.....

Θέμα εργασίας 1

(οι εικόνες των ποδηλάτων που επεξεργάζονται οι μαθητές στην άσκηση)



Τα πλεονεκτήματα του ποδηλάτου

11. Στο παρακάτω κείμενο περιγράφονται τα θετικά του ποδηλάτου. Αέρας, όμως, φύσηξε και έδιωξε κάποιες λέξεις από το κείμενο. Μπορείς να το συμπληρώσεις;

..... ποδήλατο είναι ένα οικονομικό μέσο μεταφοράς που δεν χρειάζεται βενζίνη ή πετρέλαιο για να κινηθεί. Με ποδήλατο μπορείς να κάνεις μία πιο γρήγορη βόλτα από το να πας με πόδια. αναπauτική σέλα σου προσφέρει ευκαιρία για μια απολαυστική βόλτα σ..... καταπράσινη και ηλιόλουστη φύση και σ..... λαμπερό ήλιο. Μπορείς να κάνεις μία ξεκούραστη ή μια πιο δυναμική γυμναστική ανάλογα με το αν κάνεις αργό ή γρήγορο πετάλι. Με ποδήλατο μπορείς να αισθανθείς πως πετάς. Είναι ήσυχο, δεν προκαλεί θόρυβο, όπως αυτοκίνητο ή μηχανή. Ακόμη, μπορείς να κάνεις μία ομαδική βόλτα με ποδήλατα μαζί με τους φίλους σου. Όμως, σε περίπτωση που βγείτε σ..... δρόμο χρειάζεται μεγάλη προσοχή. Πάντα φοράμε προστατευτικό κράνος, ελέγχουμε δρόμο, χρησιμοποιούμε καθρέφτες και φωτάκι σε περίπτωση που αρχίσει να βραδιάζει. Έχουμε δροσερό νερό σε ένα μπουκαλάκι και ένα σάκο σ..... πλάτη με κάποια απαραίτητα πράγματα, όπως ένα μικρό φρούτο, ένα τoστ, μία μικρή σοκολάτα. Καλές βόλτες! Καλή διασκέδαση! Απολαύστε κάθε στιγμή πάνω σ..... ποδήλατο! Χαρείτε πιο υπέροχη εποχή, άνοιξη!



Αλμυρό ή γλυκό; Θέμα εργασίας 1

12. Οι τροφές που τρώμε στο σχολείο, στο σπίτι, σε μια εκδρομή είναι άλλοτε αλμυρές και άλλοτε γλυκές! Μαζί με τον διπλανό σου κοιτάξτε τις παρακάτω τροφές και συζητήστε σε ποια από τις δύο κατηγορίες ανήκει κάθε τρόφιμο της πρώτης στήλης.

	Έχει περισσότερο αλάτι! Είναι...	Έχει περισσότερη ζάχαρη! Είναι...
Κρουασάν		
Τυρόπιτα		
Σοκολάτα		
Πάστα		
Ανανάς		
Μπανάνα		
Παστέλι		
Τυρί		
Μπισκότα		
Γάλα		
Κέικ		
Πίτσα		
Τοστ		
Κουλούρι		

Πώς τα πήγαμε;

Συμφώνησα σε όλα με τον διπλανό μου;

Όχι Ναι

Αν όχι, για ποιο τρόφιμο διαφώνησα και γιατί;

.....
.....



Μάντεψε τι τρως

13. Η ποδηλατάδα σας άνοιξε την όρεξη! Η φίλη σας η Στέλλα έχει φέρει μερικές λιχουδιές που θα σας δώσουν την απαραίτητη ενέργεια μετά τη βόλτα σας. Έχει φέρει διάφορα φαγητά! Θέλει, όμως, να παίξετε ένα παιχνίδι πριν φάτε. Το παιχνίδι λέγεται «Μάντεψε τι υπάρχει μέσα στο σακουλάκι».

Ένας παίκτης κλείνει τα μάτια του και οι υπόλοιποι έχουν γυρισμένη την πλάτη τους προς αυτόν. Ο παίκτης παίρνει ένα τρόφιμο από το σακουλάκι και το δοκιμάζει. Μόλις το δοκιμάσει αρχίζει να δίνει πληροφορίες για τη γεύση, την υφή, το σχήμα, το μέγεθος του τροφίμου. Οι υπόλοιποι παίκτες προσπαθούν να μαντέψουν κάνοντας και ερωτήσεις για να βοηθηθούν. Μόλις κάποιος βρει το τρόφιμο είναι η σειρά του να τραβήξει τρόφιμο από το σακουλάκι. Στο παιχνίδι αυτό όλοι οι παίκτες θα μπουν στη θέση του δοκιμαστή!

Ποιες τροφές μαντέψα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Θέμα εργασίας 1

14. Αφού δοκιμάσατε κάποιες τροφές με κλειστά μάτια, συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο:

-Πω, πω! Πόσο _____ (τραγανός, -ή, -ό) είναι αυτό το κριτσίνι! Κάνει _____ (ωραίος-α-ο) θόρυβο. Θέλεις να δοκιμάσεις κι εσύ;

- Προτιμώ το _____ (μαλακός, -ή, -ό) μπισκότο. Κάθε φορά που πηγαίνω στο μάρκετ αγοράζω _____ (μαλακός, -ή, -ό) και όχι _____ (τραγανός, - ή, -ό) μπισκότα. Είναι _____ (τέλειος, -α, -ο) αυτά τα μπισκότα. Το _____ (τέλειος, -α, -ο) γλύκισμα!

- Λάθος κάνεις! Η σοκολάτα είναι _____ (τέλειος, -α, ο). Είναι το πιο _____ (ωραίος, -α, -ο) γλυκό. Μερικές φορές η σοκολάτα είναι _____ (μαλακός, - ή, -ό), αλλά υπάρχει και πιο _____ (σκληρός, -ή, -ό). Λατρεύω τις σοκολάτες με _____ (διαφορετικός, -ή, -ό) γεύσεις και εκείνες που έχουν _____ (μεγάλος, -η, -ο) μέγεθος.

- Και εμένα μου αρέσουν οι _____ (μεγάλος, - η, -ο) σοκολάτες, αλλά προτιμώ τις πιο _____ (πικρός,-η,-ο), όπως είναι η σοκολάτα υγείας. Προχθές είδα στο μάρκετ ότι έχουν κυκλοφορήσει _____ (νέος, -α, -ο) γεύσεις. Θέλεις να πάμε να αγοράσουμε στο _____ (διπλάνος,-ή, -ό) περίπτερο;

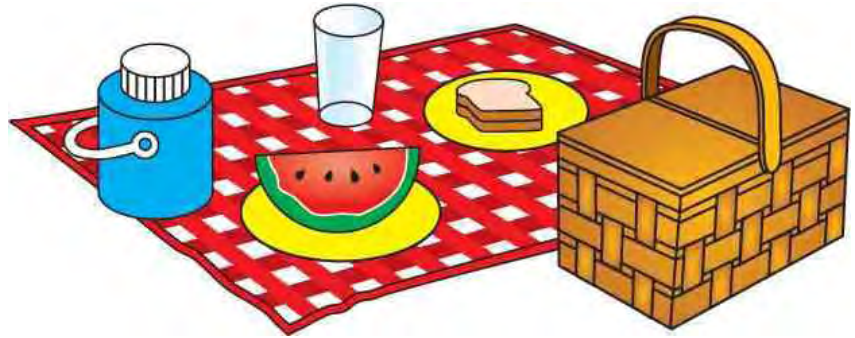
- Πάμε, αλλά εγώ το πιο πιθανό είναι να αγοράσω μία _____ (γλυκός, -ιά,-ό) σοκολάτα. Δεν συγκρίνω με καμία άλλη τη γεύση της _____ (γλυκός, -ιά, -ό) σοκολάτας.

- Εντάξει! Πάμε και θα πάρουμε εκεί τη _____ (μεγάλος, -η, -ο) απόφαση!



Εκδρομή στην εξοχή!

15. Περιγράψω τις εικόνες που βλέπω



Η κάρτα που δόθηκε μετά τις πρώτες περιγραφές στους μαθητές:

Λέξεις που θα σας βοηθήσουν στην περιγραφή!

Ψάθινος, τραγανός, ζουμερά, δροσερός, γάλινος, γλυκός, μαλακός, αλμυρό, κόκκινη, κίτρινος

Κεντρική εργασία

16. Προγραμματίζουμε ένα πικ-νικ με κάθε λεπτομέρεια. Σκεφτόμαστε τα φαγητά, τα παιχνίδια, τον καιρό που θέλουμε να κάνει για να περάσουμε ωραία!

Πρώτα όλοι μαζί ας αποφασίσουμε:

* Που θα πάμε για πικ-νικ;

.....

* Γιατί επιλέγουμε αυτό το μέρος;

.....

* Πότε θα πάμε;

.....

* Ποιοι θα είμαστε;

.....

* Πώς θα πάμε;

.....

Πικ-νικ!!!!

Εκδρομή στην εξοχή!



Τι φαγητά θα πάρετε μαζί σας;

Σκεφτείτε και κρατήστε σημειώσεις για τα φαγητά που προτιμάτε με την παρέα σας. Δώστε πληροφορίες για τη γεύση τους, την ποσότητα, για το που θα τα αποθηκεύσετε και πως θα τα μεταφέρετε. Φροντίστε να έχετε ποικιλία από φαγητά και ποτά!

Υπάρχει χώρος αν θέλετε κάτι να ζωγραφίσετε!

Σημειώσεις

Θα πάρουμε:

-μία αλμυρή τυρόπιτα

-τέσσερις ώριμες μπανάνες

-ένα κουτί με μαλακά μπισκότα



Ανακοίνωση

Προετοιμαστείτε να ανακοινώσετε στους συμμαθητές σας την απόφασή σας για τα τρόφιμα που θα πάρετε στο πικ-νικ!



Γίνεται πικ – νικ χωρίς παιχνίδι;

Όχι φυσικά! Με την ομάδα σας σκεφτείτε τα παιχνίδια που θα παίξετε στο πικ-νικ, τι χρειάζεται να πάρετε μαζί σας και πως θα το μεταφέρετε. Φροντίστε να έχετε ποικιλία παιχνιδιών για να μην βαρεθείτε!

Υπάρχει χώρος αν θέλετε κάτι να ζωγραφίσετε!

Σημειώσεις

Θα παίξουμε :

.....
.....
.....
.....
.....

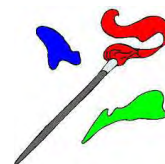
Θα πάρουμε μαζί μας:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Για τη μεταφορά των παιχνιδιών θέλουμε:

- έναν μεγάλο σακί
- μία μικρή βαλίτσα

.....
.....



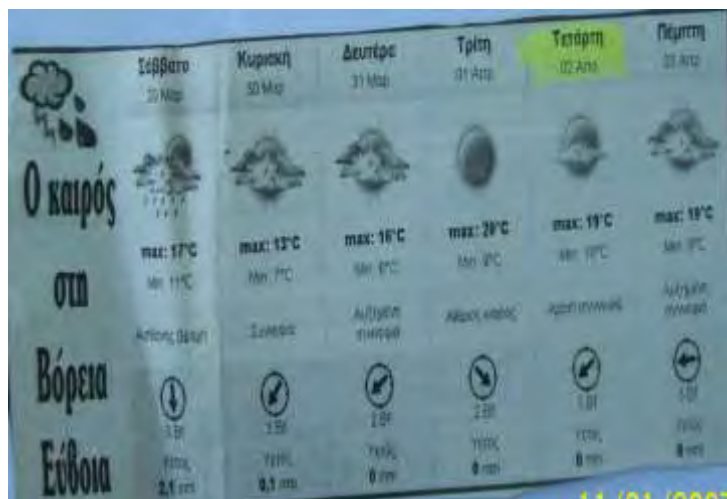
Ανακοίνωση

Προετοιμαστείτε να ανακοινώσετε στους συμμαθητές σας τι αποφασίσατε για τα παιχνίδια που θα παίξετε στο πικ-νικ!



Για να είμαστε σίγουροι ότι θα έχει επιτυχία το πικ-νικ καλό θα ήταν να συμβουλευτούμε ένα δελτίο καιρού, να δούμε πως θα είναι ο καιρός την ημέρα του πικ-νικ. Με την ομάδα σας μελετήστε το δελτίο καιρού που ακολουθεί και σημειώστε τι καιρό θα κάνει.

Δελτίο καιρού από την τοπική εφημερίδα «Ο Παλμός»



Σημειώσεις

Ο καιρός θα είναι

Θα έχει

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Απόκομμα εφημερίδας «Ο Παλμός»

Ο καιρός επηρεάζει την εκδρομή σας; Με ποιον τρόπο;

Σημειώσεις

Ο καιρός επηρεάζει την εκδρομή μας γιατί.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ανακοίνωση

Προετοιμαστείτε να ανακοινώσετε στους συμμαθητές σας τον καιρό που θα κάνει την ημέρα του πικ-νικ και αν θα πρέπει κάτι να φροντίσετε από πριν.



Η κάρτα που δόθηκε στους μαθητές:







Για την ανακοίνωση μπορώ να χρησιμοποιήσω τις προτάσεις:

- Στο πικ-νικ θα πάρουμε...
- Μας αρέσει...
- Προτιμάμε να πάρουμε...
- Δεν θέλουμε να έχουμε...
- Για να χορτάσουμε θα πάρουμε...
- Το πιο αγαπημένο μας...
- Αυτό το παιχνίδι είναι...

Θέμα εργασίας 2

17. Στα δελτία καιρού χρησιμοποιούνται σύμβολα για να καταλαβαίνουμε αμέσως τι καιρό θα κάνει, ακόμη και αν δεν ακούσουμε ή δεν διαβάσουμε το δελτίο. Τα γνωρίζεις αυτά τα σύμβολα; Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τις σωστές λέξεις από το πλαίσιο κοιτώντας το σύμβολο που υπάρχει δίπλα.

δυνατός, ηλιόλουστος, βροχερός, συννεφιασμένος, πυκνός, δυνατός

- Οι άνεμοι θα είναι αρκετά _____ και δεν θα μπορέσουμε να ταξιδέψουμε με το πλοίο.

- Χαίρομαι να βγαίνω έξω με τη λιακάδα και να απολαμβάνω την _____ μέρα.

- Πάρε μαζί σου την ομπρέλα! Ο καιρός σήμερα είναι _____.

- Βλέπω τον ουρανό _____. Ίσως βρέξει! Πάντως ο ήλιος έχει εξαφανιστεί εντελώς!

- _____ χιόνι έπεσε στα βουνά της Πάρνηθας και κόπηκε το ηλεκτρικό ρεύμα για δύο ώρες.

- Οι οδηγοί πρέπει να προσέχουν τις _____ καταιγίδες και να κινούνται με μικρότερη ταχύτητα.


18. Ποια μέσα μεταφοράς χρησιμοποιείτε στο μέρος σας; Εσείς ποιο προτιμάτε και γιατί;

Κεντρική εργασία

Ταξίδι στην Αθήνα

19. Ένα ζευγάρι αποφασίζει να πάει από τους Ωρεούς στην Αθήνα. Κοιτώντας το χάρτη συζητάμε με την ομάδα μου ποια διαδρομή μπορούν να ακολουθήσουν, ποια μέσα θα χρειαστούν και πόσο θα κοστίσει το ταξίδι τους. Σας δίνονται και κάποιες χρήσιμες πληροφορίες. Μπορείτε να κρατήσετε και σημειώσεις.



1^η διαδρομή: Ωρεοί → Λουτρά Αιδηψού (λεωφορείο: 2 εισιτήρια), Λουτρά Αιδηψού → Αρκίτσα (πλοίο: 2 εισιτήρια), Αρκίτσα → Αθήνα (λεωφορείο: 2 εισιτήρια).

Διάρκεια: 4 ώρες

2^η διαδρομή: Ωρεοί → Λουτρά Αιδηψού (αυτοκίνητο: κόστος βενζίνης), Λουτρα Αιδηψού → Αρκίτσα (πλοίο: 2 εισιτήρια και 1 εισιτήριο για το αυτοκίνητο), Αρκίτσα → Αθήνα (αυτοκίνητο: βενζίνη-διόδια).

Διάρκεια: 3 ώρες

3^η διαδρομή: Ωρεοί → Λουτρά Αιδηψού (αυτοκίνητο: κόστος βενζίνης), Λουτρα Αιδηψού → Αρκίτσα (πλοίο: 2 εισιτήρια), Αρκίτσα → Αθήνα (λεωφορείο: 2 εισιτήρια).

Διάρκεια: 3,5 ώρες

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Κόστος ενός εισιτηρίου:

Λεωφορείο:

- Ωρεοί – Λουτρά Αιδηψού: **3€**
- Αρκίτσα – Αθήνα: **15€**

Πλοίο:

- Λουτρά Αιδηψού – Αρκίτσα:

το άτομο: 5€

το αυτοκίνητο: 17€



ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Σύμφωνα με τις τιμές σήμερα:

Αμόλυβδη βενζίνη:

- Από Ωρεούς έως Λουτρά Αιδηψού: 2€
- Από Αρκίτσα έως Αθήνα: **20€ + 10€** διόδια

Σημειώσεις:

***Καταγράφουμε την απόφαση της ομάδας μας σχετικά με το ποια διαδρομή πρέπει να επιλέξει το ζευγάρι. Εξηγούμε γιατί επιλέξαμε τη συγκεκριμένη διαδρομή.**

Η ζωή πάνω σε ένα ποδήλατο!

20. Συμπληρώνω τα κενά με τα επίθετα από την παρένθεση στο σωστό τύπο:

Το χρωματιστό δίτροχο που κινούμε με τη δύναμη των ποδιών μας είναι μάλλον ένα από τα πιο _____ (καλός) δώρα. Από αυτά που μας μένουν _____ (αξέχαστος). Δεν ξέρουμε πότε ακριβώς φτιάχτηκε το _____ (πρώτος) ποδήλατο, όμως από το 1691 ο Γάλλος Οζαμάν κατασκεύασε ένα όχημα που μοιάζει με το _____ (σύγχρονος) ποδήλατο. Οι διαφορές, βέβαια, είναι _____ (βασικός). Εκείνο είχε μόνο δύο _____ (ξύλινος) τροχούς και δεν έχει πεντάλ! Ο οδηγός το κινούσε σπρώχνοντάς το με τα πόδια! Από τότε μέχρι σήμερα τα πράγματα άλλαξαν και η ζωή μας πάνω στο ποδήλατο είναι πολύ πιο _____ (ευχάριστος)!



(Σχεδιάστηκαν εκ των υστέρων)

21. Αποφασίσαμε ποια διαδρομή πρέπει να επιλέξει το ζευγάρι;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Συμπληρώνουμε τώρα το κείμενο που ακολουθεί βάζοντας το επίθετο της παρένθεσης στο σωστό τύπο.

Η πιο _____ (σύντομος, -η, -ο) διαδρομή είναι η _____ (δεύτερος, -η, -ο). Η πιο _____ (οικονομικός, -ή, -ό) διαδρομή είναι η _____ (τρίτος, -η, -ο). Το ζευγάρι θα πρέπει να κάνει μία _____ (καλός, -ή, -ό) επιλογή. Για αυτό θα πρέπει να πάρει το λεωφορείο που έχει _____ (φθηνός, -ή, -ό) εισιτήριο και το πλοίο που έχει κι αυτό _____ (οικονομικός, -ή, -ό) εισιτήριο. Το πλοίο προσφέρει σίγουρα ένα _____ (άνετος, -η, -ο) ταξίδι. Δεν θα πρέπει να πάρουν στο πλοίο αυτοκίνητο γιατί το κόστος μεγαλώνει. Το εισιτήριο για το αυτοκίνητο είναι _____ (ακριβός, -ή, -ό). Ακόμη αν επιλέξει το αυτοκίνητο η τιμή της βενζίνης είναι _____ (υψηλός, -ή, -ό) και οι τιμές των διοδίων _____ (μεγάλος, -η, -ο). Για ένα _____ (ξεκούραστος, -η, -ο) ταξίδι καλό θα είναι να επιλέξουν την _____ (τρίτος, -η, -ο) διαδρομή.

_____ (καλός, -ή, -ό) ταξίδι!!!



22. Κυκλώνουμε το σωστό ουσιαστικό ανάλογα με τη φράση που θα ακούσουμε:

1	α. μηχανή	β. τρένο	γ. σιδηρόδρομος
2	α. νοσοκόμα	β. γιατρός	γ. παιδί
3	α. φίλος	β. πατέρας	γ. φίλη
4	α. μωρό	β. άνδρας	γ. γυναίκα
5	α. κουλούρι	β. φάκελοι	γ. δώρα
6	α. πατίνι	β. τιμή	γ. κορίτσι

Οι προτάσεις που άκουσαν τα παιδιά ήταν οι παρακάτω:

1. Είναι γρήγορο και φθηνό.
2. Είναι πολύ έξυπνος και ευγενικός.
3. Ήρθε αργοπορημένη και ζήτησε συγγνώμη που άργησε.
4. Κοίτα το είναι πολύ γλυκό και χαμογελαστό.
5. Είναι πολύ ακριβά, δεν μπορώ να τα δεχθώ
6. Είναι αρκετά υψηλή, ακόμα και στις εκπτώσεις.

23. Διαβάζουμε τις προτάσεις και σημειώνουμε στο κουτάκι Σ αν είναι σωστές και Λ αν είναι λανθασμένες:

- * Ο ουρανός είναι καταγάλανη.
- * Η Μαρία με κοιτάει χαμογελαστή και ήρεμος.
- * Έχεις ανάγκη τις δικές μου χρήσιμες συμβουλές.
- * Η πόρτα είναι κλειστή και το σκυλί δεμένος.
- * Πήρε μια βιαστικό απόφαση.
- * Έκανε ένα μεγάλο βήμα προόδου και ξεκίνησε να βάζει τόνους στις λέξεις. Τώρα τα γραπτά του είναι πιο ωραίος.