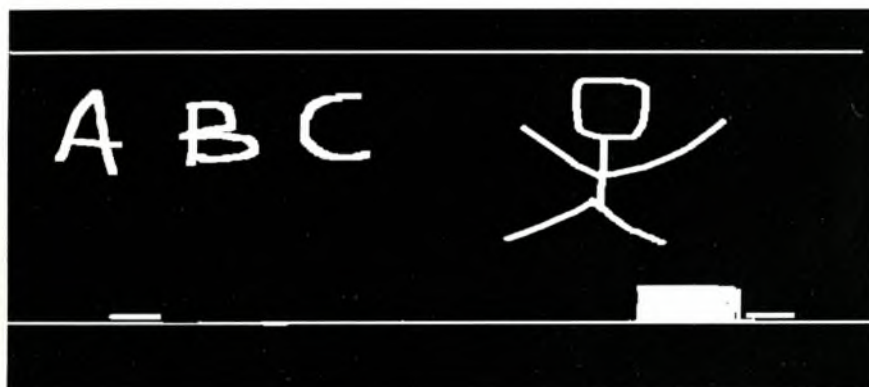


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ,
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.

ΘΕΜΑ

«Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ».



ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Μ.
Β. Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
ΚΩΣΤΟΥΛΑ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

Α.Μ. : Ο20007

ΕΞΑΜΗΝΟ: 8^ο
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2003-2004



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 2877/1
Ημερ. Εισ.: 25-06-2004
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2004
ΚΩΣ

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

► ΠΡΟΛΟΓΟΣ.

ΜΕΡΟΣ Α'.

1. Εισαγωγικό σημείωμα.σελ 5
2. Οι απαρχές της γλώσσας.....σελ 5
3. Γλωσσική ανάπτυξη.....σελ 6
4. Εκμάθηση ξένης γλώσσας: το παιδαγωγικό τρίγωνο...σελ 9
5. Ο ρόλος του δασκάλου.....σελ 12
6. Γλωσσικές ανάγκες κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας....σελ 13
 - α) Ταξινόμηση των γλωσσικών αναγκών.....σελ 15
7. Επικοινωνιακή Προσέγγιση.σελ 17

ΜΕΡΟΣ Β'.

- ΠΕΡΙΛΗΨΗ.σελ 21

- ΕΙΣΑΓΩΓΗ.σελ 23

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑ.σελ 23
2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.σελ 23

► ΜΕΘΟΛΟΣ.

1. ΔΕΙΓΜΑ.σελ 24
2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.σελ 25

- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.σελ 27

ΜΕΡΟΣ Γ'.

► ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

1. Μεθοδολογικά εργαλεία στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας.
 - α) Τα παιχνίδια.σελ 72
 - β) Τα τραγούδια.σελ 74
 - γ) Οι πίνακες ταξινόμησης.σελ 75
 - δ) Γλωσσικά παιχνίδια.σελ 75
 - ε) Διάλογοισελ 77
 - στ) Παιχνίδια ρόλων.....σελ 77
 - ζ) Η χρήση της κούκλας.σελ 78
 - η) Θεατρικό παιχνίδι.σελ 80
 - θ) Εικαστικές τέχνες και Θέατρο.σελ 80
2. Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας στο διαδίκτυο...σελ 82
3. Επικοινωνία ή διδασκαλία;σελ 84
4. Διγλωσσία/ ημιγλωσσία στην σχολική εκπαίδευση.....σελ 86

- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.σελ 89

- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑσελ 91

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.

Σε αυτό το πρώτο σημείο θεωρώ πως οφείλω να αναφερθώ σε κάποια σημεία που σχετίζονται με την όλη διαδικασία επεξεργασίας της πτυχιακής μου εργασίας.

Αναφορικά λοιπόν με την εκπόνησή της, θα σταθώ στο περιεχόμενο αυτής που πραγματικά έμοιαζε να είναι δύσκολως προσεγγίσιμο, εξαιτίας κυρίως του ότι δεν υπήρξε δυνατότητα πρόσβασης σε σχετικές μελέτες με ίδιο ή παραπλήσιο θέμα.

Πρωταρχική μου σκέψη όταν θέλησα να αναλάβω μια εργασία των απαιτήσεων - όπως ορίζονται στα πλαίσια μιας πτυχιακής- ήταν να ασχοληθώ με ένα θέμα που δε θα μένει περιορισμένο στα στεγανά μιας απλής παράθεσης βιβλιογραφίας. Αυτός ήταν άλλωστε και ο λόγος που με οδήγησε στο να αναζητήσω ένα τέτοιο θέμα που να επιδέχεται έρευνα.

Από τη στιγμή που ορίστηκαν οι στόχοι της εργασίας και κατέστη σαφές το περιεχόμενό της, θεώρησα πως με αυτή τη δουλειά θα μπορούσα να προσφέρω κάτι, έστω κάτι μικρό στο χώρο της γλώσσας.

Αυτό που προέχει εδώ είναι η ανάγκη που μου γεννάται να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με τον δικό τους τρόπο συνετέλεσαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Έτσι πρώτα-πρώτα θέλω να ευχαριστήσω θερμά την κ. Μ. Παπαδοπούλου, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που η βοήθειά της κρίθηκε πολύτιμη και μου δόθηκε απλόχερα από μέρους της, καθώς και για την αδιάλειπτη παρακολούθηση της εργασίας και για τους προσανατολισμούς των στόχων τον Β.Δ. Αναγνωστόπουλο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που και εκείνος με τη σειρά του συνέβαλλε σε όλο αυτό, μέσα από την ενθάρρυνση που μου παρείχε ώστε να συνεχίσω, σε συνάρτηση με τις συμβουλές και παραινέσεις του όσον αφορά την διαμόρφωση της εργασίας μου. Γενικότερα θεώρησα τιμή μου να συνεργαστώ με τους προαναφερθέντες.

Σε ένα επόμενο επίπεδο θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς όλους εκείνους με τους οποίους και συνεργάστηκα στα πλαίσια της έρευνας. Αρχικά τις διδάσκουσες και των δυο γλωσσών, του Παιδικού Σταθμού Χρυσοχοϊδή στον Βόλο, και της Ιταλικής Σχολής στην Αθήνα αντίστοιχα, καθώς και εκείνους που προΐστανται των πρώτων και δέχτηκαν να παρέμβω (κατά κάποιο τρόπο) στο προκαθορισμένο πρόγραμμά τους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ νιώθω πως θέλω να πω και σε όλα τα παιδιά, ένα προς ένα που με μια ξεχωριστή άνεση και βαθιά ειλικρίνεια απαντούσαν σε όλα μου τα ερωτήματα.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω και όλους τους δικούς μου ανθρώπους που με βοήθησαν στο να συνεχίσω, να μην εγκαταλείψω, ακόμα και να εμπνευστώ από εκείνους και για εκείνους. Πιο πολύ θέλω να τους ευχαριστήσω γιατί μου στάθηκαν με το να δείχνουν κατανόηση, ακόμα και για όταν έπρεπε να με ανεχτούν.

Εν κατακλείδι, θέλω να ευχαριστήσω τον ίδιο μου τον εαυτό που δεν με πρόδωσε.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΟΙ ΑΠΑΡΚΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΡΙΓΩΝΟ

ΟΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ!

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1) ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.

Αν μας είχε ζητηθεί να φανταστούμε ένα κόσμο χωρίς γλώσσα¹, η πρώτη αντίδρασή μας θα ήταν ίσως πως ένας τέτοιος κόσμος δεν θα μπορούσε να υπάρξει αφού τα μέσα μιας σωστής επικοινωνίας θα απουσίαζαν. Χωρίς τη γλώσσα οι άνθρωποι θα φαίνονταν ανίκανοι σε οιαδήποτε μορφή επικοινωνίας πέρα από τα στοιχειώδη.

Σε όλη αυτή τη υποθετική προσέγγιση αν γίνει μια περαιτέρω επεξεργασία θα συνειδητοποιούσαμε πως ένας κόσμος χωρίς γλώσσα, θα ήταν τελικά και ένας κόσμος χωρίς σκέψη. Η σκέψη, παρόλα αυτά, δεν προϋποθέτει την ύπαρξη της γλώσσας κάτι που την καθιστά εν δυνάμει πραγματοποιήσιμη (μέσα από τη χρήση εικόνων, αισθήσεις αφής). Η σκέψη χωρίς τη γλώσσα είναι δυνατή, όχι όμως στο επίπεδο που θεωρείται αυτονόητο ακόμη και για τις πλέον απλούστερες καθημερινές ασχολίες του ατόμου.

Όταν ο άνθρωπος κατέκτησε τη γλώσσα, η επερχόμενη εξέλιξή του έδωσε μια τέτοια ώθηση όχι τόσο στην ικανότητα που επέδειξαν τα άτομα στο να μοιράζονται τη σκέψη τους με τους άλλους, όσο στην ποιότητα αλλά και την εμβέλεια της ίδιας της σκέψης.

2) ΟΙ ΑΠΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Η κατάκτηση του λόγου αποτελεί μια γραμμή οριοθέτησης ανάμεσα στο ζώο και στον άνθρωπο. Η κατάκτηση όμως αυτή είναι σταδιακή και η πραγμάτωση της εξαρτάται από τη γενικότερη ανάπτυξη και εξελικτική πορεία του ανθρώπου².

Στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης ενός κανονικού παιδιού διακρίνουμε πολλά προγλωσσικά και κυρίως γλωσσικά στάδια. Παρότι, δεν κρίνεται απαραίτητη διεξοδικότερη προσέγγιση αυτών των σταδίων, θα μπορούσε να γίνει μια ονομαστική αναφορά τους, μένοντας κυρίως στη σειρά εμφάνισής τους όσο αφορά την πορεία της γλώσσας ενός παιδιού.

Έτσι, αναφορικά και με βάση τη χρονική οριοθέτηση που τέθηκε έχουμε: κραυγή-ψελλισμός, ικανότητα μίμησης ήχων και ακόλουθα έρχεται το στάδιο «λειτουργίας» του μηχανισμού κατάκτησης της γλώσσας και παράλληλα η ικανότητα γλωσσοπλασίας. Δε θα μπορούσαμε ίσως και να παραλείψουμε, ως επισήμανση κυρίως, κάποια υποστάδια στη φάση του ψελλίσματος³ και συσχετίζονται με την αποβολή αλλά και την προσθήκη ήχων από το καλούμενο «ρεπερτόριο» των παιδιών.

Με σκοπό την αποφυγή παράθεσης περισσότερων πληροφοριών κρίνεται απαραίτητο να σταθούμε σε αυτό ακριβώς το σημείο, χωρίς να δοθούν επιπρόσθετα στοιχεία για το κάθε στάδιο, καθώς μια τέτοιου είδους αναφορά θα αποκλίνει της αρχικής πορείας του περιεχομένου της εργασίας με την οποία και πραγματευόμαστε.

1. David Fontana (1996), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Η Γλώσσα, σ. 103.

2. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (2001), *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Το νηπιαγωγείο και η μητρική γλώσσα, σ. 41.

3. Κατή Δήμητρα (1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, Στάδια φωνητικής ανάπτυξης, σελ. 106.

3) ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.

Η γλώσσα του παιδιού, όπως και όλες οι πτυχές της μάθησης, ανταποκρίνεται στην ενθάρρυνση και στον τρόπο καλλιέργειάς της από τους ενήλικες. Σε ένα πιο γενικευμένο πλαίσιο θα ήταν μάλλον παρακινδυνευμένο να περιγραφεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης και εν τέλει κατάκτησης της γλώσσας (εδώ, ξένης).

Καθώς λοιπόν, ένα τέτοιο πλέγμα δράσης δε θα μπορούσε να ορισθεί, αλλά και να αποτελεί γνώμονα για την όποια επιτυχημένη γλωσσική απόκτηση και περαιτέρω κατάκτηση, θα πρέπει να εντοπίσουμε ένα κοινό σημείο που αντιπαραθέτει το περιβάλλον με την κληρονομικότητα του ατόμου.

Διαγράφοντας μια σύντομη πορεία μέσα στη σειρά απόψεων, αναφορικά με την κατάκτηση της γλώσσας, που έχουν κατά καιρούς παρατεθεί από διαφορετικούς ερευνητές θα μπορούσαμε να σταθούμε σε κάποιες από αυτές.

Ο **Skinner** (1957)⁴, υποστηρίζει πως η γλώσσα συνιστά προϊόν μάθησης που δημιουργείται μέσω της μίμησης. Το παιδί λοιπόν, κατακτά σταδιακά τη μητρική του γλώσσα ως απόρροια των όσων ερεθισμάτων δέχεται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, αναπτύσσεται και δρα. Λειτουργώντας στο περιβάλλον του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει να μιλά, ενθαρρύνεται από όλα τα πρόσωπα εκείνα που αποτελούν αυτό το περιβάλλον του (γονείς) και μαθαίνει τελικά να την χρησιμοποιεί.

Ο **Chomsky** (1959) μέσα από τη γενετική του θεωρία, παραθέτει από το δική του πλευρά τη γενετική προδιάθεση του ανθρώπου για την γλώσσα. Από τα πρώτα κιόλας στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, υποστηρίζεται η ύπαρξη ενός έμφυτου στο άτομο προγράμματος που λειτουργεί σε καθαρά βιολογικές βάσεις.

Αναμενόμενη και η σχετική αντίδραση που προκλήθηκε (στο χώρο των ερευνητών) και σε αυτή την άποψη, όχι τόσο εξαιτίας της δυσκολίας αποδοχής της, όσο σε σχέση με την απουσία δυνατότητας απόδειξης των όσων περιελάμβανε.

Σε αυτό το σημείο, την προαναφερθείσα άποψη του **Chomsky**, έρχεται να υποστηρίξει και ο **Lenneberg** (1967), ο οποίος με τη σειρά του θεωρεί τη γλώσσα και κυρίως την απόκτησή της ως μια διαδικασία και ικανότητα τελικά του κάθε ατόμου, που είναι βιολογικά καθορισμένη. Σύμφωνα με τη λογική της εκ των προτέρων καθορισμένης ικανότητας, διατυπώνει την θεωρία της κρίσιμης περιόδου το περιεχόμενο της οποίας έχει ως εξής:

Το παιδί από τα πρώτα δυο χρόνια του έως και την εφηβεία του ολοκληρώνει την διαδικασία απόκτησης της γλώσσας του, με τον τρόπο που απαιτείται και αναμένεται να γίνει. Στην περίπτωση που το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, που μπορεί και να θεωρηθεί το χρονικό όριο αυτής της επεξεργασίας, περιέλθει χωρίς να πραγματοποιηθεί ο απώτερος στόχος, τότε δεν θα συμβεί ποτέ.

Έτσι, λοιπόν το άτομο έχοντας περάσει μέσα από αυτή τη φάση της γενετικής ετοιμότητας, χωρίς να έχει έλθει η σχετική ανάπτυξη του αναφορικά με την γλώσσα, παύει να είναι έτοιμο για να δεχθεί ο,τιδήποτε θα το ωθήσει στο να κατακτήσει τη γλώσσα.

4. Κατή Δήμητρα (1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, Μια νέα θεωρία της γλώσσας και της γλωσσικής μάθησης, σελ. 36.

Αναμενόμενο καθώς είναι, μια τέτοια άποψη θα μπορούσε να οδηγήσει σε προσπάθειες αμφισβήτησης, αλλά και ανατροπής της από άλλους μελετητές και ερευνητές του χώρου.

Το σύνολο των σύγχρονων ερευνητών φαίνεται πως τοποθετείται στη μέση αυτών των ακραίων απόψεων, προσπαθώντας ωστόσο να εντοπίσουν τη χρυσή τομή. Υποστηρίζουν από τη μια ότι σε κάθε παιδί υπάρχει η γλωσσική προδιάθεση, αλλά από την άλλη δεν ξεχνούν να αναφέρουν τη σημασιολογία της οποίας διαδικασίας μάθησης, όπου και οδηγεί σταδιακά στην απόκτηση της γλώσσας, γεγονός μάλλον που ενισχύεται από τον τρόπο που επιδρά η ίδια η κοινωνία, ενεργοποιώντας αυτή την έμφυτη τάση του ατόμου.

Η εκμάθηση μιας γλώσσας διαφοροποιείται εξαιτίας κυρίως του ίδιου του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται το άτομο που καλείται να «γνωρίσει» την ξένη προς εκείνο γλώσσα. Η ύπαρξη παιδιών που έρχονται μέσα σε ένα χώρο που θα πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν σε περισσότερες της μιας γλώσσες, διαφοροποιεί κατά πολύ την όλη διαδικασία εκμάθησης της κάθε γλώσσας, καθώς θα μπορούσε να θεωρηθεί απόλυτα φυσιολογικό από τα ίδια.

Καθώς λοιπόν, αυτά τα παιδιά έρχονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον και ενώ οι οικογένειές τους είναι μεικτές και μέσα στον ίδιο χώρο ακούγονται περισσότερες από μια γλώσσες, το παιδί έρχεται στη θέση να αναπτύξει σε χρόνο παράλληλο δυο μητρικές γλώσσες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της ταυτόχρονης νηπιακής διγλωσσίας το άτομο αποκτά επιδεξιότητα στην εκμάθηση των διαφορετικών γλωσσών κατά την ίδια χρονική στιγμή.

Ομοιοτρόπως, θα μπορούσε να γίνεται διδασκαλία μιας άλλης γλώσσας στο χώρο του σχολείου ή επιπρόσθετα να έρχεται σε επαφή με δυο άλλες γλώσσες, όπως αυτό απαιτείται και πραγματοποιείται ως σχολικό μάθημα. Με αυτή της ακριβώς τη μορφή και με το ρόλο που έχει αποκτήσει, θα πρέπει να διδαχθεί, να κατανοηθεί και τελικά να κατακτηθεί από εκείνους στους οποίους και προσφέρεται (στα παιδιά). Και όλη αυτή η διαδικασία θα πραγματοποιηθεί προφανώς στα πλαίσια των όσων ορίζει η υποχρεωτική εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο γίνεται εντονότερη μια ακόμα διαφορά ανάμεσα στα άτομα, χωρίς να σημαίνει πως απαραίτητα τα καθιστά κοινωνικά διαφοροποιημένα. Έτσι, ενώ για κάποια από τα παιδιά η διγλωσσία γίνεται εμφανής ως απόρροια του τρόπου ζωής στον οποίο μετέχουν από τα πρώτα κιόλας τους χρόνια, για κάποια άλλα απαιτείται καταβολή προσπάθειας κάθε μορφής.

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δε θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως κάτι το απλό, από τη στιγμή που θεωρούμενο ως κοινωνικό φαινόμενο θα μπορούσε να περιλαμβάνει και ψυχολογικές προεκτάσεις. Αυτή η περιγραφή οφείλεται μάλλον, στο γεγονός ότι μέσα από την προσπάθεια κάποιου να μάθει μια ξένη γλώσσα επιτυγχάνεται και η οικειοποίηση του ατόμου με το πολιτισμικό φαίνεσθαι του λαού που την χρησιμοποιεί, στοιχείο που υπερβαίνει την απλή γραμματική και φωνολογική προσέγγιση της.

Αναφορικά με την δυνατότητα απόκτησης μιας ξένης γλώσσας μια σειρά ερωτημάτων θα μπορούσαν να τεθούν στην προσπάθεια ανεύρεσης των παραγόντων εκείνων που οδηγούν στην εύκολη ή δύσκολη διαδικασία εκμάθησης. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, και ενώ τα άτομα διαφέρουν όχι τόσο ως οντότητες, όσο εν δυνάμει πρόσωπα κατάκτησης της νέας παρεχόμενης γνώσης, κάποια από αυτά οδηγούνται σχεδόν αβίαστα στον απώτερο σκοπό τους, ενώ δεν μπορεί να παραγκωνιστεί και το σύνολο εκείνο των ατόμων που σταδιακά βιώνουν αυτή την ασυνήθιστη εμπειρία.

Προγενέστερες μελέτες ερευνητών είχαν καταλήξει στη σημασία της εκμάθησης της όποιας ξένης γλώσσας. Σημειώνεται σημασιολογία ως προς το ίδιο το πρόσωπο του ατόμου, από τη στιγμή που θέλοντας να ικανοποιήσει την σημαντικότερη επιθυμία του για κοινωνική και οικονομική επιβίωση γίνεται φορέας αυτής της νέας γνώσης, μιας γνώσης που μεταφράζεται σε περισσότερες γλώσσες.

Αυτό που όμως χρίζει ανάγκης αναφοράς και κατά κάποιο τρόπο μπορεί να προκαλέσει ενδιαφέρον είναι να αναρωτηθούμε αν τελικά όλα γίνονται για να κατακτηθεί η γνώση από τον άνθρωπο, γεγονός που τον καθιστά εξελικτικό ον, ή η γνώση είναι αυτή που προσπαθεί να κατακτήσει τον άνθρωπο, όχι με σκοπό να τον προάγει μα να του επιτρέψει απλά και μόνο να επιβιώσει μέσα από εκείνη, με εκείνη και για εκείνη;!

Βαρύτητα δε θα πρέπει να δώσουμε μόνο σε όσα μέχρι τώρα έχουν αναφερθεί, τα σημεία δηλαδή εκείνα που ως αιτίες θα οδηγούσαν τα άτομα στο να επιθυμήσουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα, αλλά και στις μεταβλητές εκείνες που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό.

Σύμφωνα με το πλαίσιο δράσης το οποίο και ορίζεται για τη συγκεκριμένη έρευνα που διαπραγματευόμαστε πέρα των αστάθμητων εκείνων παραγόντων που έχουν να κάνουν με τις στάσεις των ατόμων (διδασκόμενων κυρίως) αλλά και με την επικοινωνία μεταξύ αυτών, έρχεται και μια σειρά στοιχείων παιδαγωγικού χαρακτήρα, η συμβολή των οποίων και διαμορφώνει την ίδια τη διαδικασία της μάθησης.

Σε αυτή τη σειρά παιδαγωγικών παραγόντων κυριαρχούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται, σε συνάρτηση με τον τρόπο που διαμορφώνεται η σχολική τάξη και έτσι συμπορεύονται στην επίτευξη αυτού που θεωρούμε ως «το καλύτερο δυνατό».

4) ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΡΙΓΩΝΟ.

Όσα έχουν προαναφερθεί και καλύπτουν το ψυχολογικό κυρίως φάσμα δεν αναλύονται διεξοδικότερα, χωρίς να σημαίνει πως κατ'αυτόν τον τρόπο ακυρώνεται και η σημασία τους.

Λαμβάνοντας υπόψη πως η κεντρική ιδέα της παρούσας εργασίας βασίζεται κυρίως σε μια προσπάθεια ταυτόχρονης παράθεσης των όσων ορίζει η γλωσσολογία με εκείνα που ανακύπτουν μέσα από την παιδαγωγική δράση θα σταθούμε κυρίως στους παράγοντες που καθορίζονται δια μέσου της παιδαγωγικής δράσης. Αυτή τη δράση του παιδαγωγού θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε εδώ, συνυφασμένη όμως με το περιβάλλον αλλά και τον μαθητή, διατηρώντας έτσι σταθερό το γνωστό παιδαγωγικό τρίγωνο (παιδαγωγός, περιβάλλον, μαθητής).

Σε μια προσπάθεια αναζήτησης της πορείας που ακολουθεί το παιδί κατά τη γνωστική του ανάπτυξη, έχει παρατεθεί μια σειρά απόψεων που συγκλίνουν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Χαρακτηριστικά είναι τα όσα ασπάζεται ο **Jean Piaget** (1971), ο οποίος περιγράφει τέσσερα στάδια που χαρακτηρίζουν τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Παραβλέποντας την επεξεργασία και ανάλυση του κάθε σταδίου χωριστά, μένουμε σε αυτό που άμεσα μας αφορά.

Ειδικότερα, κατά το δεύτερο στάδιο, αυτό της προσυλλογικής σκέψης του παιδιού, που εκτείνεται από τα δυο (2) έως και τα επτά (7) του χρόνια, συγκεντρώνει χαρακτηριστικά που σχετίζονται κυρίως με την ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και της αντίληψης.

Αναμενόμενος και σχεδόν δεδομένος θα πρέπει να θεωρείται και ο τρόπος που καθορίζεται η διδασκαλία από τον παιδαγωγό, μιας και «οφείλει» να γνωρίζει τις ικανότητες, αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών του. Έτσι, διαμορφώνει κατάλληλα τη δική του μεθοδολογία, όχι με τη λογική της αναγκαστικής αλλαγής μα μέσα από μια φάση προσαρμογής από την οποία επιτυγχάνει να περιέλθει.

Τα παιδιά όταν διανύουν αυτό το χρονικό διάστημα του δεύτερου σταδίου έχουν την ικανότητα να κατακτούν με φανερή ευκολία τη γνώση που τους παρέχεται καθώς περνά προς εκείνα βιωματικά. Μέσα από την εμπειρική προσέγγιση καταστάσεων σταδιακά κατακτούν τον κόσμο, ενώ σύμμαχος τους σε όλο αυτό φαίνεται να είναι η προφορική γλώσσα. Η δύναμη της είναι τέτοια που μπορεί να καθορίσει και να αναπτύξει τις ενυπάρχουσες δυνατότητες των παιδιών.

Από τη στιγμή που υπάρχει ένα πρότυπο μίμησης προς τους διδασκόμενους αναπτύσσονται με δεξιοτεχνία οι αναμενόμενες προφορικές τους ικανότητες, που τελικά δεν περιορίζονται σε μια πρώτη κατάκτηση και επεξεργασία της γλώσσας, αλλά και σε περαιτέρω διάπλαση του ίδιου του προφορικού λόγου, χαρακτηριστικά του οποίου και αποτελούν η διακύμανση και ο χρωματισμός της φωνής, η προφορά κ.α.

Ο τρόπος οργάνωσης της διαδικασίας που ακολουθείται με σκοπό την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, διαμορφώνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί, αλλά και να λειτουργεί τελικά υποβοηθητικά για τα ίδια τα παιδιά.

Έχοντας υπόψη πως οι δραστηριότητες θα πρέπει να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και να μην τα κουράζουν, πραγματοποιούμενες σε σύντομο χρονικό διάστημα, θα μπορούσαν να δίνονται με τη μορφή συμβολικού παιχνιδιού ή ακόμα και με παιχνίδι ρόλων.

Δε θα μπορούσε να παραληφθεί και ο ρόλος του παιδαγωγού, καθώς η πορεία του μαθήματος διαγράφεται από τον ίδιο. Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς δίνουμε ενδεικτικά κάποια γνωρίσματά του, με την υπόσχεση να ακολουθήσει διεξοδικότερη περιγραφή του ρόλου του παιδαγωγού, όπως αυτός διαφαίνεται μέσα από τις ανάγκες που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Η σωστά δομημένη πορεία μιας διδασκαλίας εξαρτάται από τον δάσκαλο, ενώ εκείνος με τη σειρά του προχωρά βαδίζοντας πάνω σε συγκεκριμένη πορεία, ακολουθώντας έτσι, ένα προδιαγεγραμμένο μοντέλο εργασίας. Εδώ, θα μπορούσαμε να παραθέσουμε δυο από τα πιο γνωστά προγράμματα που σχετίζονται με την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και είναι τα ακόλουθα⁵:

TPR (Total Physical Response involvement)

ESL (Elementary School foreign Language)

Απώτερος σκοπός στον οποίο αποβλέπουν και τα δυο αυτά προγράμματα είναι μέσα από τη δημιουργία τεχνητών συνθηκών να φτάσουν τα άτομα στο σημείο να χρησιμοποιούν τη διδασκόμενη δεύτερη γλώσσα. Έμφαση σε αυτά δίνεται στο χώρο της τάξης, αλλά και στα όποια υλικά χρησιμοποιούνται

Αναφορικά με τον τρόπο που αλλάζει η αίθουσα, χαρακτηριστική είναι η δημιουργία τεχνητών φυσικών χώρων, έτσι ώστε ο μαθητής να κάνει χρήση της ξένης γλώσσας όσο το δυνατό περισσότερο. Έντονη εδώ γίνεται η σημασία της ξένης γλώσσας όταν ξεπροβάλλει πίσω από μια έντονη ανάγκη εκείνων που τη χρησιμοποιούν για αλληλεπίδραση, ανταλλαγή απόψεων και εν γένει επικοινωνία, ενώ όπως είναι αναμενόμενο οι κάθε μορφής κανόνες (συντακτικοί, γραμματικοί) που διέπουν αλλά, και αποτελούν κύριο μέρος μέσα στο σύνολο της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Αυτό λοιπόν, που προέχει είναι η επιδίωξη για μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, χωρίς να παραμένει η όλη διαδικασία εγκλωβισμένη σε ένα σύστημα επικοινωνίας. Αποβλέποντας σε αυτό οι μαθητές θα πρέπει ευθύς εξ αρχής να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας διευρύνεται ο ορίζοντας της γνώσης τους, καθώς προστίθενται όλο και περισσότερες νέες εμπειρίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται προσπάθεια να ξεκαθαριστεί γιατί τελικά μαθαίνουν την όποια ξένη γλώσσα, κάτι που επιτυγχάνεται και μέσα από τη γνωριμία του πολιτισμού και της κουλτούρας που ενυπάρχει σε αυτή την επιλεγόμενη προς διδασχή, γλώσσα.

Σημαντικός παράγοντας στη σειρά των παραγόντων που συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ο δάσκαλος που αποτελεί τμήμα του παιδαγωγικού τριγώνου. Καθώς ο ρόλος του είναι τόσο σημαντικός, θα παρατεθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαγράφουν αυτό το ρόλο.

Πολλοί ήταν εκείνοι οι ερευνητές που στάθηκαν στη συμβολή του παιδαγωγού και προσπάθησαν να αποδώσουν ένα συγκεκριμένο θετικό προφίλ.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα υποστηρίζουν και τελικά αποδεικνύουν με τις έρευνές τους, οι **Glover και Bruning** (1987) για παράδειγμα, θεωρούν τον δάσκαλο ως το πρόσωπο εκείνο που με τον τρόπο δράσης του προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών του, προσαρμόζει το πρόγραμμα του κατά τρόπο τέτοιο που τα παιδιά ενδιαφέρονται, λειτουργώντας συμμετοχικά.

5. Henmon, V.A.C. (1929), *Prognosis Test in the modern foreign languages*, New York.

Το κλειδί της επιτυχίας, σύμφωνα με τους τελευταίους, είναι η συνεργασία μεταξύ παιδαγωγού- παιδαγωγούμενου. Η στάση του δασκάλου γίνεται υποβοηθητική προς τους μαθητές του, ενώ σκοπός γίνεται η ίδια η διαδικασία αυτής της μάθησης, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αποκοπεί από το τι τελικά καταφέρνει να αφομοιώσει το παιδί. Το πώς μαθαίνει το παιδί, γίνεται αυτοσκοπός και για τους δυο και με αυτή τη λογική δίνεται έμφαση στους τρόπους που πραγματοποιείται η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ.

Κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, με τον τρόπο που παρατέθηκε σε προηγούμενη αναφορά, γίνεται χρήση μεταβατικών μορφών σύνταξης. Αποδίδοντας κάποια ερμηνεία σε αυτό μπορούμε να αντιληφθούμε πως σχετίζεται με το ρόλο που καλείται να έχει ο διδάσκων.

Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τις νέες και σαφώς δυσκολότερες γλωσσικές μορφές ανατροφοδοτούν αυτή την καινούργια γνώση με στοιχεία προγενέστερα, τα οποία και κατέχουν.

Σταδιακά ακολουθεί εφοδιασμός των παιδιών με σωστά παραδείγματα, έτσι ώστε εγκαταλείπονται αυτές οι μεταβατικές δομές. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να προκύψει και μέσα από διορθώσεις του δασκάλου προς το μαθητή.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο, ο δάσκαλος θα πρέπει να αντιληφθεί πως η όποια διόρθωσή του, ίσως και να επιφέρει διαφορετικά των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Η αποδοκιμασία που εμπεριέχεται μέσα σε αυτές τις διορθώσεις, θα μπορούσε να ωθήσει κάποιο παιδί, που δεν είναι έτοιμο να τις δεχτεί και να επωφεληθεί από τη χρήση τους, στο να εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια για εξέλιξη, μένοντας στάσιμο ή ακόμα και οπισθοδρομώντας σε παλαιότερες, αλλά γνωστές του μορφές.

Ωστόσο, θα ήταν μάλλον παρακινδυνευμένο να δοθούν προς τους εκπαιδευτικούς, που ασχολούνται κυρίως με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, «οι χρυσοί κανόνες», όχι γιατί δεν υφίστανται, μα ποιος μπορεί να εγγυηθεί πως ακολουθώντας τους πιστά ο όποιος δάσκαλος θα επιτύχει όσα έχει ελπίσει για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα;!

Θα μπορούσε έτσι να δοθεί μια πορεία, μια πρόταση αναφοράς πάνω στην οποία και καλείται να κινηθεί ο διδάσκων με τον τρόπο που ο ίδιος επιθυμεί και καταφέρνει τελικά, να καθορίσει.

Διατυπώνοντας σε μια συνοπτική μορφή αυτή την πορεία δράσης, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Η καινούργια λεκτική δομή θα μπορούσε να εισάγεται μέσα από ήδη γνωστές και προϋπάρχουσες δομές στα παιδιά. Χρήσιμη μπορεί να θεωρηθεί και η παρουσίαση παραδειγμάτων που περιγράφουν την καινούργια έννοια, λέξη ή γραμματική δομή, ακόμα και η προτροπή των μαθητών στο να δημιουργήσουν τα δικά τους παραδείγματα. Το να υιοθετηθεί ένας κώδικας απομνημόνευσης των νέων πληροφοριών από τα παιδιά, με τη βοήθεια του δασκάλου, μπορεί να εξασφαλίσει μια ικανοποιητική απόκτηση της γλώσσας που διδάσκονται.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό πως τελικά δεν θα μπορούσε να προσδιοριστεί ο ρόλος του παιδαγωγού, παρά να δοθούν κάποια χαρακτηριστικά του. Η ύπαρξη αυτών των στοιχείων δείχνει καθαρά πόσο σημαντική είναι τελικά η ίδια η γλωσσική διδασκαλία.

Τελικά, αυτό που προέχει και μπορεί συγχρόνως να αποτελέσει και ένα από τα βασικά σημεία που διαφαίνονται στο πρόσωπο ενός εκπαιδευτικού -χωρίς απαραίτητα να του προσδίδουν και κάποιο συγκεκριμένο ρόλο- είναι η προσπάθεια από μέρους του για διατήρηση μιας σωστής ισορροπίας ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη.

Η πειστική παρουσίαση, άλλωστε των αναρίθμητων πλεονεκτημάτων της γλωσσικής ευχέρειας, όπως αυτή αποκτάται μέσω της μάθησης, δεν είναι εύκολη υπόθεση.

6) ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΙΑΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Για να προσεγγίσουμε τις γλωσσικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, θα πρέπει προηγουμένως να αναζητήσουμε τις συνθήκες εκείνες που οδηγούν τον μαθητή στο να εκδηλώσει τελικά, αυτές τις ανάγκες. Όλο αυτό, ωστόσο προϋποθέτει την όσο το δυνατό καταλληλότερη παρέμβαση του διδάσκοντα.

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να ακολουθήσει μια σειρά περιγραφών και θεωριών που αποδίδονται στην έννοια της ανάγκης συσχετιζόμενη με τη διαδικασία της επιμόρφωσης, σύμφωνα με αντιλήψεις και κρίσεις παιδαγωγών όπως ο **J. J. Rousseau, ο Marquart, ο Dastrom, ο Chombart de Lauwe**⁶ κ.α. Προβλέπεται όμως, να πλεονάσουμε, χωρίς να συντρέχει λόγος, κάνοντας αναφορές σε ένα θέμα δευτερεύον σε σχέση με τα όσα απασχολούν το θέμα της εργασίας μας.

Είναι ενδιαφέρον να αναφέρουμε, όμως πως οι δομές, οι οποίες έχουν μείνει αναλλοίωτες εδώ και χιλιάδες χρόνια, στις μέρες μας αρχίζουν ν'αμφισβητούνται. Κι αυτό οφείλεται προφανώς στις συνεχώς εκδηλούμενες ανάγκες και αιτήματα της εποχής.

Ως πρωταρχικό καθήκον έρχεται το να «διαμορφωθεί ο άνθρωπος» (former les hommes), δίνοντας του την κατάλληλη μόρφωση, χωρίς να μένουμε στην απλή παροχή γνώσεων. Κατά συνέπεια η διδασκαλία θα πρέπει να δώσει το προβάδισμα σ' αυτήν που έχει θέσει ως στόχο την «διαμόρφωση του ατόμου» (formation de l'homme).

Ο **Armand** (1961), είναι ένας από αυτούς που υποστηρίζει πως η αύξηση του αριθμού των ατόμων που πρέπει να μορφώνονται σε καθημερινή βάση δημιουργεί μια όλο και πιο ξεκάθαρη ανάγκη για την ίδια τη διαδικασία της μόρφωσης, αποβλέποντας κυρίως στο να ικανοποιηθούν σταδιακά οι απαιτήσεις του σήμερα, οι επιθυμίες που προάγει η κοινωνία, η οικονομία, ακόμα και η πολιτική ζωή.

Κάθε φορά λοιπόν, που θα επιχειρούμε την απόδοση ενός ορισμού για την έννοια της ανάγκης ποτέ δεν θα είναι αρκετός από τη στιγμή που αυτή γεννιέται, τροποποιείται ή τελικά απλά και μόνο προκαλείται από τις ιστορικές και ιδεολογικές συνθήκες

Λαμβάνοντας υπόψη το ότι οι ανάγκες «χτίζονται» σταδιακά μέσα στο χρόνο και πως τελικά, η αναγνώριση τους δεν προηγείται, αλλά ακολουθεί μια συνεχή πορεία, καταλήγουμε πως σε σχέση με την παιδαγωγική πλευρά, το να επισημανθούν κρίνεται ως συνθήκη απαραίτητη για μια διδασκαλία που θα επικεντρώνεται στον μαθητή.

Στη διδακτική, στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά ακόμα και σε άλλες επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία, οικονομία, κ.α.) η έννοια της ανάγκης σχετίζεται ξεκάθαρα με τον καθορισμό των στόχων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.

6. Τερέζα Φωτιάδου, *Η έννοια της ανάγκης στην γενική εκπαίδευση του ατόμου*, σελ.15-17

Καταλήγουμε λοιπόν πως η έννοια της γλωσσικής ανάγκης αναφέρεται σε αυτό που είναι αναγκαίο σ' ένα άτομο όταν κάνει χρήση μιας ξένης γλώσσας για να επικοινωνήσει σε συγκεκριμένες περιστάσεις και ταυτόχρονα σε αυτό που λείπει σε κάποιον σε μια δεδομένη στιγμή επικοινωνίας και το οποίο θα συμπληρωθεί μέσα από τη μάθηση.

Έχει παρατηρηθεί ότι η Παιδαγωγική και η Διδακτική ξένων γλωσσών οικειοποιούνται στην καθημερινή χρήση έννοιες δανεισμένες από άλλες επιστήμες με σκοπό να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 50' ο **Gougenheim** ασχολήθηκε με εργασίες που βασίζονταν στη διαμόρφωση του καθιερωμένου τρόπου διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας (*francais fondamental*), προσπαθώντας να δημιουργήσει λεξιλόγιο ήδη γνωστό και χρησιμοποιημένο, προερχόμενο από τη «δομική» προσέγγιση της διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

Συμπερασματικά και σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, τα περιεχόμενα και η πρακτική πλευρά των μεθόδων πρέπει να προσαρμόζονται στους διδασκόμενους, διαφοροποιώντας το πλαίσιο και το υλικό διδασκαλίας από την καθιερωμένη πλέον γραμματική και τη λογοτεχνία.

Επιπρόσθετα και σε σχέση πάντα με μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αναγνωρίζουμε πως οι προφορικό-ακουστικές μέθοδοι (*audio-orales*) όπως και οι οπτικό-ακουστικές (*audio-visuelles*)⁷, οι οποίες και αποτελούν τη δεύτερη γενιά των άμεσων μεθόδων δεν επωφελήθηκαν τελικά καθόλου από τον όρο «γλωσσικές ανάγκες».

Βέβαια για την καλύτερη προσαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας/ μάθησης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού αυτό που απαιτείται είναι μια καλύτερη γνωριμία με τους μαθητές. Και κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί αν ο εκπαιδευτικός ανατρέξει σε συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, αναζήτηση πληροφοριών κ.α., εγχείρημα που καταδεικνύει το ρόλο του και τη στάση του ως παιδαγωγού, αποδεσμεύοντας τον από την παγιωμένη λογική που τον θέλει να ακολουθεί μια και μόνο αποδοτική, προκαθορισμένη πορεία δράσης στα πλαίσια της διδασκαλίας του.

Γίνεται λοιπόν κατ' αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία μαθητοκεντρική και τελικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών.

7. Τερέζα Φωτιάδου, *Η έννοια της ανάγκης στην γενική εκπαίδευση του ατόμου*, Γλωσσικές ανάγκες στο χώρο της διδακτικής, σελ. 20.

6Α) ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ.

Σύμφωνα με τον **Richterich** (1979), υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα σε ατομικές, κοινωνικές και θεσμικές ανάγκες, ενώ σε αυτές αντιπαραθέτει και μια ακόμα σειρά άλλων αναγκών.

Υπάρχουν συναντάμε ανάγκες που θα μπορούσαν να αναγνωριστούν πριν, κατά τη διάρκεια ή και μετά τη διαδικασία εκμάθησης.

Τα προβλήματα που δημιουργούν οι γλωσσικές ανάγκες δεν περιορίζονται τόσο στο να γίνει διάκριση μεταξύ κοινωνικών και ατομικών αναγκών, όσο να επιτύχουμε τη δημιουργία κάποιων μορφών σχέσεων ανάμεσα στο μαθητή και στο περιβάλλον του.

Έτσι, γίνεται εμφανής η ύπαρξη μιας στενής σχέσης και εξάρτησης ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με το περιβάλλον τους και τις γλωσσικές ανάγκες που μπορούν να καλύψουν.

Ωστόσο, αυτό που μπορεί να κριθεί ως το πιο σημαντικό πράγμα σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας/ μάθησης είναι η δημιουργία ενός κλίματος τέτοιου που οι σχέσεις δασκάλου/ μαθητή και των παιδαγωγικών μέσων διαφοροποιούνται ώστε οι γλωσσικές ανάγκες να πολλαπλασιάζονται είτε βραχυπρόθεσμα, είτε μακροπρόθεσμα.

Όσο αφορά τον ευρύτερο όρο της «προετοιμασίας» για μάθηση, πιστεύεται πως ανήκει ουσιαστικά στον τομέα της παιδαγωγικής και της διδακτικής.

Αναφορικά λοιπόν, με τον όρο αυτό μπορούμε να δώσουμε κάποια χαρακτηριστικά που τον αφορούν άμεσα.

Έτσι, έχουμε:

- α) τα κίνητρα που παροτρύνουν το μαθητή στο να επιδοθεί στη μάθηση,
- β) τον καθορισμό στόχων και περιεχομένων της μάθησης,
- γ) την από κοινού λήψη αποφάσεων σχετικά με τα περιεχόμενα των μεθόδων και των τρόπων μάθησης.

Επιπρόσθετα, ουσιαστικό ρόλο στην προετοιμασία της μάθησης παίζει και η συλλογή πληροφοριών πάνω στις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις γνώσεις των μελλοντικών μαθητών.

Προτού καταρτισθεί ένα πλάνο μάθησης θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς την αναζήτηση του γλωσσικού παρελθόντος των μαθητών, δηλαδή έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τη γλώσσα που πρόκειται να διδαχθούν, κάτω από ποιες συνθήκες, αν γνωρίζουν μια άλλη ξένη γλώσσα και αν ναι, με ποια μέθοδο έγινε η εκμάθησή της, τι αναμνήσεις έχουν και ένα σωρό παραπλήσια ερωτήματα που μπορούν να προκύψουν.

Σε όλα αυτά τα ερωτήματα, ωστόσο θα πρέπει να δοθούν απαντήσεις. Άλλωστε, θα πρέπει γενικότερα να αναρωτηθούμε αν η προς διδασκαλία γλώσσα θεωρείται (ακόμα και από τους μελλοντικούς μαθητές και στο βαθμό που το επιτρέπει η ηλικία τους) ως ένα σύνολο λέξεων και γραμματικών κανόνων ή σαν ένα όργανο που θα συμβάλλει στο να λειτουργήσουν επικοινωνιακά μέσα σε πραγματικές περιστάσεις.

Θεωρητικοί όπως ο **Debyser** (1979), υποστηρίζουν πως δεν είναι δυνατόν να γίνει ο προσδιορισμός των στόχων μιας διδασκαλίας, αν προηγουμένως δεν έχουν αναλυθεί οι ανάγκες των μαθητών, κυρίως οι γλωσσικές τους ανάγκες αφού πρόκειται και για διδασκαλία γλωσσών.

Εν τούτοις, η ανάλυση των αναγκών δεν είναι και τόσο απλή διαδικασία αν σκεφτούμε ότι οι εκδηλούμενες ανάγκες, πριν ακόμα ο μαθητής αρχίσει να μαθαίνει την ξένη γλώσσα, τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αναλύοντας διεξοδικότερα τις πληροφορίες που αφορούν τις ανάγκες μπορούμε να τις δούμε σε δυο επίπεδα, πριν και κατά τη διάρκεια της μάθησης. Όσο αφορά τις πρώτες, έχουν σα σκοπό τη συνειδητοποίηση των πηγών της, την παρουσίαση των στόχων που επιδιώκονται, την εφαρμογή τρόπων αξιολόγησης και τελικά την αντιστοιχία των προγραμμάτων με τα παραπάνω.

Από την άλλη, οι πληροφορίες κατά τη διάρκεια της μάθησης δείχνουν αν υπάρχει αντιστοιχία με το πρόγραμμα που ο μαθητής καλείται να ακολουθήσει, δίνοντας του έτσι τη δυνατότητα να επιτύχει τους στόχους του.

«Η ανάλυση των αναγκών καλύπτει αυτό που επιθυμεί ο μαθητής, αυτό που του ζητάνε να ξέρει κι αυτό που πρέπει να μάθει».

Ας σκεφτούμε τελικά, πως δεν επιδιώκεται εδώ να ορίσουμε και να ταξινομήσουμε τις «ανάγκες», αλλά να εκμεταλλευθούμε δεδομένα αποβλέποντας στην οργάνωση της διδασκαλίας/ μάθησης. Με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση στο να δουν οι μαθητές τους λόγους για τους οποίους μαθαίνουν την ξένη γλώσσα και παράλληλα να ανακαλύψουν τον τρόπο να την «κατακτήσουν» ενώ ταυτόχρονα τους διδάσκεται.

7. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.

Σε αυτό το σημείο θα γίνει μια προσπάθεια συγκερασμού όλων εκείνων των στοιχείων που πλαισιώνουν αυτό που καλείται ως «Επικοινωνιακή Προσέγγιση», αναφορικά με τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται στο χώρο της εκμάθησης σύγχρονων γλωσσών.

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση επικεντρώνει στη σημασία της χρήσης της γλώσσας για διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο περιβαλλον και κάνει κατ' αυτόν τον τρόπο κρίσιμη την διάκριση ανάμεσα σε διδασκαλία και μάθηση, ενώ γίνεται παράλληλη μετατόπιση ενδιαφέροντος από την πρώτη στην δεύτερη. Αναγκαία εδώ κρίνεται η προσπάθεια επικέντρωσης της προσοχής μας στο μαθητή, στην όλη διαδικασία της μάθησης, παρά στον δάσκαλο και στο χρησιμοποιούμενο υλικό μάθησης (π.χ. βιβλίο).

Η υιοθέτηση της Ε.Π. σε ένα πρώτο επίπεδο προϋποθέτει την ξεκάθαρη επιθυμία των ανθρώπων να επικοινωνούν μεταξύ τους. Αν λοιπόν γίνει καθ' όλα αποδεκτό ότι η επικοινωνία είναι και επιθυμητή, μα και σκόπιμη, τότε πίσω από κάθε πράξη επικοινωνίας να διαφαίνεται ένας λόγος, μια αιτιολογία ξεκάθαρη.

Εντοπίζοντας τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες και μπορεί να βασιστεί η πλήρης εφαρμογή της Ε.Π. έχουμε τα ακόλουθα:

Όσο αφορά την πρώτη αρχή, η οποία και σχετίζεται με την προσπάθεια εντοπισμού των επικοινωνιακών γλωσσικών αναγκών, έχουμε τα εξής:

- α) ο σκοπός της πράξης του λόγου,
- β) οι συνθήκες κάτω από τις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα,
- γ) η λειτουργία που επιτελείται με τη χρήση της γλώσσας,
- δ) το θέμα για το οποίο και γίνεται λόγος, και τέλος
- ε) την επιλογή των απαραίτητων γλωσσικών στοιχείων.

Από τη στιγμή που όλα τα παραπάνω έχουν προσλάβει το ρόλο των συστατικών της αρχής του καθορισμού των γλωσσικών αναγκών του μαθητή, θα πρέπει να παίζουν και τον πλέον καθοριστικό ρόλο στη σύνταξη προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας.

Η επόμενη αρχή στην οποία και στηρίζεται η εφαρμογή της Ε.Π. σχετίζεται άμεσα με την ανάγκη καθορισμού σταδιακών και τελικών στόχων κατά τη διάρκεια επεξεργασίας διδακτικών προγραμμάτων.

Αυτό που προέχει και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από την πρώτη κιόλας στιγμή είναι μια σειρά χαρακτηριστικών, όπως :

- α) τι χρειάζεται να διδαχθεί ο μαθητής,
- β) πόσο μέρος της γλώσσας καλείται να μάθει,
- γ) πόσο καλά πρέπει να μάθει⁸, καθώς και
- δ) ποιες είναι οι μέθοδοι και τεχνικές που θα πρέπει στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος να χρησιμοποιηθούν.

8. Για την επίτευξη δηλαδή, της 'άνετης κατανόησης' ή της 'τέλειας μάθησης' ("Mastery Learning").

Αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως επείγουσα ανάγκη είναι η επινόηση εκείνου του συστήματος μάθησης που μπορεί να οδηγήσει στην επεξεργασία στρατηγικών διδασκαλίας.

Όσο αφορά τη μέχρι τώρα γνώση μας σε σχέση με τον τρόπο εκμάθησης γενικά και μιας ξένης γλώσσας ειδικότερα, οφείλουμε να αναφερθούμε στην πορεία του, μιας και ο εμπειρικός χαρακτήρας της γνώσης αυτής εμπλουτίζεται συνεχώς μέσα από πρακτικές πειραματισμού και από ευρήματα ερευνών.

Αυτό που φαίνεται να συγκεντρώνει σε ένα μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον είναι τα όσα υποστηρίζει και προάγει μέσα από τα πλαίσια δράσης της η Ε.Π.

Αρχικά λοιπόν, εστιάζει στην αυτονόμηση του μαθητή, μιας και η εμπλοκή του στο να «καθοριστεί» η διδακτέα ύλη (δηλαδή το τι, πόσο, πως και με ποια διαδικασία θα μάθει την ξένη γλώσσα) θα πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται φανερό πως έχουμε ως εκπαιδευτικοί λάβει υπόψη μας τις όποιες γλωσσικές του ανάγκες, με τον τρόπο πάντα που εκφράζονται από τον ίδιο.

Γίνεται έτσι, αποδοχή της ενεργητικής παρουσίας στην τάξη, ενός μαθητή που συμμετέχει έχοντας στοιχεία αυτενέργειας στον τρόπο δράσης του σε αυτή.

Επιπρόσθετα, αυτό που ενδιαφέρει είναι η ανάγκη για διαμόρφωση ρόλων τόσο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από μέρους του μαθητή.

Αν τελικά, αυτό στο οποίο αποβλέπουμε είναι η γενική παρουσία του δασκάλου, θα πρέπει να γίνει η κατάλληλη προετοιμασία, προτού αναλάβει το νέο αυτό ρόλο του. Κάτι τέτοιο όμως, εξαιτίας της ευαισθησίας του δεν νοείται να αντιμετωπίζεται περιστασιακά και σπασμωδικά, πολύ περισσότερο απρογραμμάτιστα. Και έτσι όλο το βάρος μετατίθεται σε αυτήν την διαδικασία προετοιμασίας.

Με βάση την *επικοινωνιακή προσέγγιση* οι διδάσκοντες αρχίζουν την γλωσσική διδασκαλία με μια ολιστική προσέγγιση, που βαθμιαία αντικαθίσταται από την αναλυτικοσυνθετική, σε αναλογία πάντα και με τη γλωσσική πρόοδο των μαθητών.

Θα μπορούσαμε εδώ ακριβώς να δώσουμε μια συνοπτική, μάλλον συγκροτημένη σειρά των όσων μπορούν να θεωρηθούν ως βασικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθόδου.

Έτσι αναφέρουμε τα ακόλουθα:

Η γλώσσα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα, ενώ έμφαση δίνεται στην γλωσσική χρήση, κάτι που μεταφράζεται σε αυτό που νοείται ως παρουσία πραγματικών αναγκών και συνθηκών επικοινωνίας.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο η γλώσσα και η διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης και όχι απαραίτητα ως γνωστικό αντικείμενο. Η διδασκαλία της γραμματικής κυρίως (αλλά και του συντακτικού) συνδυάζεται με την ανάγωση των επιμέρους γνώσεων στο όλο, ώστε να αξιοποιείται η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Κύρια επιδίωξη της *επικοινωνιακής μεθόδου* είναι η επιτάχυνση και η προσπάθεια ολοκλήρωσης της φυσικής διαδικασίας που ακολουθείται για την κατάκτηση μιας γλώσσας.

Η παρουσία αυτής της μεθόδου λειτουργεί ως ένα μέσο, που θα βοηθήσει και θα ενισχύσει την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Αυτό ωστόσο που προέχει είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την επιτυχία αυτού του βασικού στόχου στη γλωσσική διδασκαλία.

Ως αναγκαιότητα, όπως προκύπτει από την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας, έρχεται η επιμόρφωση και η ενημέρωση των διδασκόντων σε θέματα νεότερης γλωσσολογίας αλλά και η συγγραφή διδακτικών βιβλίων και σχετικών εγχειριδίων, που να ανταποκρίνονται στις αρχές που πρεσβεύει η επικοινωνιακή μέθοδος και ήδη έχουν παρατεθεί (βλ. παραπάνω).

Από τη στιγμή που το ενδιαφέρον της Ε.Π. εντοπίζεται στην ίδια την διαδικασία της επικοινωνίας, τότε και ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στρέφεται προς την καταβολή προσπάθειας για τη δημιουργία ενός (επι)κοινωνού μαθητή.

Εν κατακλείδι, οι στόχοι που σχετίζονται με την απόκτηση επικοινωνιακής δεξιότητας θα πρέπει να διατυπώνονται κατά τρόπο συμπεριφορικό, από τη στιγμή που πρόκειται για ανάπτυξη savoir-faire, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως υιοθετείται έτσι και η συμπεριφορική θεωρία της μάθησης.

Επομένως, ο μαθητής στο χώρο της τάξης ασκείται στα να δρα και να ενεργεί, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που διδάσκεται, αποβλέποντας έτσι και στην επίλυση των προβλημάτων που τυχόν ανακύπτουν.

Δε μαθαίνει με λίγα λόγια την προστακτική φωνή, αλλά να προστάζει, όχι το μέλλοντα των ρημάτων, αλλά να αναφέρεται στο τι θα κάνει στο μέλλον, όχι κάποιον τύπο ευγένειας, αλλά να φαίνεται ή ακόμα και να είναι ευγενικός όταν η περίσταση το απαιτεί, μα και όταν ο ίδιος το επιθυμεί.

Β' ΜΕΡΟΣ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

ΜΕΘΟΔΟΣ

ΔΕΙΓΜΑ.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.

Η παρούσα έρευνα ήρθε ως αποτέλεσμα μιας προσπάθειας να προσεγγιστούν οι διαδικασίες που ακολουθούνται από τον παιδαγωγό και που αποβλέπουν στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας από τον παιδαγωγούμενο.

Με παρόμοια διατύπωση θα μπορούσε να αποδοθεί ο γενικευμένος σκοπός αυτού του θέματος. Η αναζήτηση τρόπων διδασκαλίας και τελικά εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, περιγράφει μάλλον συνοπτικά όλο αυτό για το οποίο όπως θα φανεί, προσπαθήσαμε στα πλαίσια αυτής της εργασίας.

Δε θα μπορούσαμε να μείνουμε όμως, σε κάτι τόσο γενικευμένο, γεγονός που καθιστά χρήσιμη τη διεξοδικότερη αναφορά σε επιπρόσθετους, ίσως και δευτερεύοντες σκοπούς που έχει κληθεί να ικανοποιήσει το παρόν ερευνητικό σχέδιο.

Ως τέτοιους θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους ακόλουθους:

Σε ένα πρώτο επίπεδο αναμένεται να γίνει κατανοητή με τον απλούστερο δυνατό τρόπο η μεθοδολογία που ακολουθείται κατά την διάρκεια εκμάθησης μιας γλώσσας.

Επιπρόσθετα, διερευνάται ο ρόλος του παιδαγωγού με έμφαση στο αν και στο κατά πόσο αλλάζει η στάση του, ανάλογα με τις συνθήκες που το ίδιο το περιβάλλον δράσης του ορίζει.

Σε ένα άλλο επίπεδο, σημαντική θεωρήθηκε εκ των πρότερων η λογική στην οποία και βασίζεται η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Και ίσως είναι αυτό το χρονικό όριο που δημιουργεί την ανάγκη να κατανοήσουμε κατά πόσο τελικά είναι «χρήσιμη» η επαφή και η γνώση μιας δεύτερης γλώσσας και που θα μπορεί να σχετίζεται με μια παράλληλη νηπιακή διγλωσσία.

Σε γενικές γραμμές μοιάζει να απασχόλησαν διαφορετικές πτυχές του προς επεξεργασία θέματος, δίχως ωστόσο, να σημαίνει πως με το πέρας της έρευνας δόθηκαν όλες οι απαντήσεις.

Έτσι, παραμένει ανοιχτό το ενδεχόμενο για επανεξέταση, επαναδιατύπωση στόχων και μεθόδων δράσης για περαιτέρω ανάλυση του θέματος.

Στην συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος *πενήντα έξι (56)* παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Επιλέγηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες της όλης διαδικασίας, γεγονός που σημαίνει πως εξυπηρετούσαν τις *συνθήκες* που όριζε η ίδια η έρευνα, που απαιτούσε παιδιά που διδάσκονται κάποια γλώσσα ως ξένη/ δεύτερη (εδώ έχουμε την εκμάθηση της *αγγλικής και της ιταλικής*), αλλά και παιδιά που βρίσκονται σε προκαθορισμένη (από τους ερευνητές) ηλικία.

Έτσι έχουμε:

Παιδιά από τρία διαφορετικά ηλικιακά φάσματα, όπως αυτά προέκυπταν από την τάξη φοίτησης τους. *Δεκαέξι (16)* λοιπόν, παιδιά ήταν νηπιακής ηλικίας, ενώ *ισάριθμοι* μεταξύ τους - *είκοσι (20)* για την κάθε τάξη- ήταν και οι μαθητές της πρώτης και δεύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου (της Ιταλικής Σχολής).

Το πειραματικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε περιορίστηκε σε παράθεση και συμπλήρωση ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στους διδάσκοντες και δομημένων ερωτηματολογίων στα πλαίσια συνέντευξης με τους διδασκόμενους.

Όσο αφορά την οργάνωση της όλης μεθοδολογίας, αξίζει να σημειωθεί πως αποβλέπαμε στην παρακολούθηση μέρους της διδασκαλίας, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει μια πληρέστερη αναφορά στις μεθόδους που τελικά θα εντοπίζονταν. Κάτι τέτοιο, όμως δεν επετεύχθη καθώς υπήρξε φόβος για δημιουργία τυχόν προβλημάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι, τελικά από μέρους μου δεν θα υπήρχε παρεμβατική τοποθέτηση ή όποιου είδους δράση.

Περιγράφοντας επιφανειακά τη μορφή του πειραματικού σχεδίου, εφόσον θα ακολουθήσει αναλυτικότερη αναφορά σε αυτό, θα μείνω στα βασικά του χαρακτηριστικά. Τα ερωτηματολόγια λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκαν συντάχτηκαν και διατυπώθηκαν, χωρίς να βασίζονται σε παραπλήσια ή προγενέστερη έρευνα, μιας και αντίστοιχη δεν βρέθηκε σε σχετική βιβλιογραφία.

Διαφορετικότητα υπήρξε ως προς τον τρόπο που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για επεξεργασία, καθώς και για την συμπλήρωση εκείνων που αντιστοιχούσαν στα παιδιά, ακόμα και για εκείνα μεγαλύτερης ηλικίας (δεύτερη τάξη του δημοτικού), όπου ο ερευνητής ήταν εκείνος που απέσπασε τις ζητούμενες πληροφορίες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

1) ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑ.

Εισαγωγικά θα μπορούσαμε να δώσουμε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες και βασίζεται η παρούσα έρευνα.

Περί τίνος πρόκειται, λοιπόν;

Σε αυτό το πρωταρχικό στάδιο θα σταθούμε στο τι περιλαμβάνει η ερευνητική προσέγγιση που διεξοδικότερα θα αναλυθεί παρακάτω.

Το θέμα ενασχόλησης μας είναι η *εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με έμφαση κυρίως στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί.*

Έχοντας υπόψη αυτό το γενικευμένο πλαίσιο δράσης, αναζητήσαμε χώρους διδασκαλίας δεύτερης /ξένης γλώσσας, αποβλέποντας έτσι, στην συλλογή των δεδομένων εκείνων που θα μπορούσαν μέσα από μελέτη και αξιολόγηση να οδηγήσουν στα αντίστοιχα συμπεράσματα.

2) ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Ως σκοπός στην παρούσα έρευνα μπορεί να τεθεί η αναζήτηση τρόπων διδασκαλίας και τελικά, εκμάθησης της όποιας ξένης γλώσσας. Μέσα από τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν ευελπιστούμε στο να γίνει μια γενικευμένη αναφορά σε ό,τι απαιτείται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Διερευνάται ακόμα, αν και σε ποιο βαθμό εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνονται (εδώ έχουμε, νήπια και παιδιά των δυο πρώτων τάξεων του δημοτικού).

Σε γενικές γραμμές θα γίνει μια προσπάθεια για σύνδεση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με την επιστήμη της παιδαγωγικής, εφόσον αυτή είναι που προτείνει το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο για τη διαρκή αναζήτηση κατάλληλων πρακτικών βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.

Σύμφωνα λοιπόν, με τα όσα προκύπτουν από τα παραπάνω και διατηρώντας τους κυρίως, αλλά και τους επιμέρους σκοπούς της έρευνας, οι υποθέσεις που την πλαισιώνουν, διαμορφώνονται ως εξής:

Σε σχέση με τα όσα αφορούν τους διδασκόμενους, μιας και αυτό συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αναμένεται τα παιδιά να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς την ίδια την διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν να περιφέρονται κυρίως γύρω από τις διαδικασίες διδασκαλίας γραμματικό- συντακτικών κανόνων (κάτι που δε θα ισχύει για το λεξιλόγιο), ενώ οι προτάσεις ως προς την αλλαγή μεθόδου διδασκαλίας αναμένεται να ποικίλουν.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως είναι επίφοβο να επιχειρήσουμε την παράθεση συγκεκριμένων υποθετικών σημείων, από τη στιγμή που η μορφή του ερωτηματολογίου, δεν περιορίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ομοίως δύσκολη κρίνω και την αναφορά στις συγκεκριμένες υποθετικές προτάσεις κάτι που προκύπτει κυρίως από το γεγονός του ότι δεν υπήρξαν αντίστοιχες μελέτες ή τουλάχιστον δεν «μελετήθηκαν» από μέρους μου και έτσι οι αντιλήψεις που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν πορεύονται από παραπλήσια, προγενέστερη έρευνα.

ΜΕΘΟΔΟΣ.

1) ΔΕΙΓΜΑ.

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος παιδιά από διαφορετικές ηλικίες, χωρίς ωστόσο να εντοπίζεται σημαντική απόκλιση μεταξύ αυτών.

Ειδικότερα έχουμε:

Είκοσι (20) παιδιά του παιδικού σταθμού Χρυσοχοΐδη, στην πόλη του Βόλου, που διδάσκονται την αγγλική ως ξένη γλώσσα καθώς και τριάντα έξι (36) παιδιά πρώτης και δευτέρας δημοτικού της Ιταλικής Σχολής Αθηνών.

Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν τυχαία. Κύριος λόγος της επιλογής των συγκεκριμένων συμμετεχόντων ήταν κυρίως η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε παιδιά που διανύουν την πρώτη σχολική, αλλά και προσχολική τους ηλικία.

Από τη στιγμή λοιπόν, που μια από τις κυριότερες σταθερές της έρευνας και συγχρόνως το πλαίσιο αναφοράς της εντοπίζεται σε αυτό το –μάλλον περιορισμένο- ηλικιακό φάσμα, σκοπός ήταν να χρησιμοποιηθεί δείγμα που να ανταποκρίνεται στις ισχύουσες συνθήκες.

Δε θα μπορούσε να παραληφθεί και η «ισορροπία» ως προς την επιλογή των ατόμων, κάτι που φαίνεται από το ότι διατηρήθηκε ίσος αριθμός συμμετεχόντων, αποβλέποντας έτσι, κυρίως στην όσο το δυνατό καλύτερα (ποσοτικά) αποδιδόμενη συμπερασματολογία.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε πως κατά τη διάρκεια συντονισμού της έρευνας ξεκάθαρη ήταν και η επιθυμία να συμμετέχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας που διδάσκονται τα Ιταλικά, αλλά και μαθητές πρώτης και δεύτερης τάξης του δημοτικού που διδάσκονται την αγγλική. Το ότι δεν πραγματοποιήθηκε αυτό στις προαναφερθείσες ομάδες οφείλεται στο ότι δεν υπήρξε κάποιου είδους συμφωνία από μέρους των διδασκόντων των πρώτων, ενώ αναφορικά με τους δεύτερους η διδασκαλία ξένης γλώσσας δεν προβλέπεται από τα όσα ορίζει η πολιτεία για τις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Με αυτή τη λογική, δεν βρέθηκε το ζητούμενο δείγμα.

Η σύνθεση των μαθητών του δείγματος (στο σύνολό τους) δίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.

ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ.		Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.		Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.	
ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
9	11	9	11	8	8
ΣΤΝΟΛΟ: 20		20		16	
Σ Τ Ν Ο Λ Ο:		56 ΠΑΙΔΙΑ.			

2) ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

Αρχικά δόθηκαν ερωτηματολόγια με σκοπό να συμπληρωθούν από τους διδάσκοντες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα φύλλα, μιας όψεως, στα οποία και είναι καταγεγραμμένες *είκοσι τέσσερις (24)* ερωτήσεις (στο σύνολο τους) ανοιχτού και κλειστού τύπου (παράρτημα, σελ.93)

Όσο αφορά το περιεχόμενό του, τα ερωτήματα που μπορούμε να εντοπίσουμε, συσχετίζονται με πληροφορίες για τον τρόπο ένταξης της ξένης γλώσσας στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, το υλικό που χρησιμοποιείται, τη μέθοδο/ διαδικασία διδασκαλίας που ακολουθείται από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα αναζητώνται στοιχεία για τα ίδια τα παιδιά, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη μαθητών που έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη διδασκόμενη, αλλά και κατά πόσο ασκείται κάποιας μορφής επιρροή σε παιδιά που διδάσκονται πολλά από τα μαθήματα τους σε αυτή την ξένη γλώσσα, αναζητώντας κυρίως αν και κατά πόσο επηρεάζεται η μητρική τους γλώσσα.

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο δίνεται στον διδάσκοντα/ουσα η/ο οποίος καλείται να το συμπληρώσει, χωρίς απαραίτητα να παρευρίσκεται στον ίδιο χώρο και ο ερευνητής.

Στην παρούσα έρευνα συμπληρώθηκε από εμένα, ύστερα απο υπαγόρευση των ερωτήσεων στις διδάσκουσες και των δυο ξένων γλωσσών, χωρίς να εντοπιστούν ιδιαίτερα προβλήματα, ακόμα και στην περίπτωση που η μια εκ των δυο δε γνώριζε την ελληνική (στην οποία και είχαν διατυπωθεί οι ερωτήσεις), καθώς η όλη διαδικασία διευκολύνθηκε και τελικά προωθήθηκε με τη βοήθεια κάποιας εκπαιδευτικού, του ίδιου χώρου, η οποία και έχει το ρόλο της μεταφράστριας.

Παράλληλα δόθηκε διευκρινιστικό φυλλάδιο μαζί με το ερωτηματολόγιο (παράρτημα, σελ.92), έτσι ώστε να ξεκαθαριστούν τυχόν απορίες σχετικά με το «πώς» και το «γιατί» της συμπλήρωσής του.

Παράλληλα θα μπορούσε να θεωρηθεί πως γίνεται παρόμοια διαδικασία και από τους μαθητές. Όπως είναι αναμενόμενο όμως, ο τρόπος συμπλήρωσης διαφοροποιείται, καθώς η όλη διαδικασία έχει τη μορφή δομημένης συνέντευξης. Ειδικότερα, έχουμε τα παιδιά να απαντούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που γίνονται από τον ερευνητή.

Με αυτή τη λογική και σε διαφορετικό χώρο από εκείνο που πραγματοποιείται το όλο πρόγραμμα, έρχονται τα παιδιά ανά δυο, ύστερα από απαίτηση των διδασκόντων τους, και έχοντας αριθμήσει τα φύλλα τους, αναγράφοντας το φύλο τους ακολουθεί η διαδικασία ανάγνωσης των ερωτημάτων. Τα παιδιά με τη σειρά τους δίνουν τις δικές τους απαντήσεις, όπου και καταγράφονται για να επεξεργαστούν σε επόμενο βήμα.

Το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές είναι μικρότερο σε έκταση, ώστε να συμπληρώνεται με μεγαλύτερη ευκολία καθώς η διαδικασία θα είναι κατά πολύ συντομότερη, με σκοπό να μην κουράσει τους «μικρούς» συμμετέχοντες φτάνει μόλις τις *δεκαπέντε (15)* ερωτήσεις.

Τα ερωτήματα που τίθενται, αν κατηγοριοποιηθούν, εντοπίζουμε δυο επιμέρους σημεία αναφοράς. Σε ένα πρώτο επίπεδο λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να συγκεντρώσουμε πληροφορίες σχετικές με το αν υπάρχει μια άλλη, ιδιαίτερη σχέση με την ξένη γλώσσα που διδάσκονται (αν και ποιος ξέρει να την χρησιμοποιεί στο σπίτι), αλλά και για ποιο λόγο ενδιαφέρονται ή όχι για την εκμάθησή της, τι προτιμούν και τι όχι στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας εκμάθησης.

Επιπρόσθετα, δίνεται βάρος ως προς τον τρόπο που το παιδί την διδάσκεται, κατά πόσο αρέσει ή όχι η μεθοδολογία που ακολουθείται από τον διδάσκοντα, τι θα προτιμούσε να αλλάξει, τι το δυσκολεύει και ποιος συμβάλλει στο να επιλυθούν τα οποία προβλήματα.

Αξιίζει να σημειωθεί πως τα όσα κατεγράφησαν και γενικότερα ειπώθηκαν από τα παιδιά είχαν μια διευρυμένη μορφή, κάτι που προφανώς θα εξέλειπε αν τα ίδια είχαν κληθεί να συμπληρώσουν το σχετικό ερωτηματολόγιο. Έχοντας, λοιπόν τη δυνατότητα να μιλήσουν και όχι να γράψουν αφέθηκαν στο να γίνουν περισσότερο περιγραφικά.

Όλα τα παραπάνω συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με τρόπους διαφορετικούς κάθε φορά ώστε να προκύψουν ένα προς ένα τα όσα θα συναντήσουμε στα αποτελέσματα-συμπεράσματα της έρευνάς μας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Έχοντας παρουσιάσει την όλη πορεία που ακολουθήθηκε, γίνεται παράθεση και επεξεργασία των διαδικασιών ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν.

Μια οιαδήποτε επεξεργασία δεδομένων θα απαιτούσε σε ένα πρώτο επίπεδο την κατηγοριοποίηση αυτών. Έτσι, με αυτή τη λογική και ενώ έχουν συμπληρωθεί πενήντα έξι (56) ερωτηματολόγια για τους μαθητές και δυο (2) από τους εκπαιδευτικούς/ διδάσκοντες των δυο ξένων γλωσσών, στο σύνολό τους προσεγγίσθηκαν ανάλογα με τα όσα ερωτήματα διατυπώνονταν σε αυτά.

Κατηγοριοποιώντας σε πίνακα τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στους μικρούς μαθητές, έχουμε μια εικόνα για τα δεδομένα, τα οποία και αναλύονται περαιτέρω ένα προς ένα.

Σε μια δομημένη λίστα καταγράφονται τα ερωτήματα -στην πιο συνοπτική τους μορφή- ενώ ο πίνακας που δημιουργείται περιλαμβάνει την αντιστοίχιση αριθμών των ατόμων ως προς τα δοθέντα ερωτήματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης ανά κατηγορία / ερώτηση.

Η απαιτούμενη προσέγγιση και η διαδικασία ανάλυσης που απαιτείται για τα δεδομένα της έρευνάς μας γίνεται σταδιακή, καθώς μελετάται το χρησιμοποιούμενο δείγμα, όπως έχει προκύψει μέσα από τις διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες, ενώ στο τέλος θα προστεθούν και συνολικοί πίνακες.

ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ

ΑΓΟΡΙΑ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΙΛΑΤΕ ΑΓΓΛΙΚΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	3
% 66,66	33,33
ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΕΣΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	-
% 100	
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΟΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	-
% 100	
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΥ ΒΑΡΙΕΣΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	5
% 44,44	55,55
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	5
% 44,44	55,55
ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	5
% 44,44	55,55
ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	5
% 44,44	% 55,55
ΕΧΕΙΣ ΒΙΒΛΙΑ Ή ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	5
% 44,44	55,55
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	3
% 66,66	33,33
ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΠΙΤΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
2	7
% 22,22	77,77
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΚΑΠΟΥ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	3
% 66,66	33,33

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΙΛΑΤΕ ΑΓΓΛΙΚΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
3	8
% 27,27	72,72
ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΕΣΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	-
% 100	
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΟΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	2
% 81,81	18,18
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΥ ΒΑΡΙΕΣΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	6
% 45,45	54,54
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	6
% 45,45	54,54
ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
3	8
% 27,27	72,72
ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	4
% 63,63	36,36
ΕΧΕΙΣ ΒΙΒΛΙΑ Ή ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
3	8
% 27,27	72,72
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	3
% 72,72	27,27
ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΠΙΤΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
-	11
%	100
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΚΑΠΟΥ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	10
% 9,09	90,90

Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΑΓΟΡΙΑ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΙΛΑΤΕ ΙΤΑΛΙΚΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	-
% 100	
ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΕΣΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	1
% 88,88	11,11
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΟΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	-
% 100	
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΥ ΒΑΡΙΕΣΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	4
% 55,55	44,44
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	5
% 44,44	55,55
ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	4
% 55,55	44,44
ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	1
% 88,88	11,11
ΕΧΕΙΣ ΒΙΒΛΙΑ Ή ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	1
% 88,88	11,11
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	3
% 66,66	33,33
ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΠΙΤΙ ΚΑΠΟΙΟΥ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	4
% 55,55	44,44
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΚΑΠΟΥ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	3
% 66,66	33,33

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΙΛΑΤΕ ΙΤΑΛΙΚΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	2
% 81,81	18,18
ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΕΣΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	-
% 100	
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΟΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	-
% 100	
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΥ ΒΑΡΙΕΣΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	6
% 45,45	54,54
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	-
% 100	
ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	-
% 100	
ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
10	1
% 90,90	9,09
ΕΧΕΙΣ ΒΙΒΛΙΑ Ή ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
%	
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
10	1
% 90,90	9,09
ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΠΙΤΙ ΚΑΠΟΙΟΥ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	2
% 81,81	18,18
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΚΑΠΟΥ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	2
% 81,81	18,18

Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΑΓΟΡΙΑ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΙΛΑΤΕ ΙΤΑΛΙΚΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΕΣΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΟΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΥ ΒΑΡΙΕΣΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
3	5
% 37,5	62,5
ΕΧΕΙΣ ΒΙΒΛΙΑ Ή ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	2
% 75	25
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΠΙΤΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	3
% 65,5	37,5
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΚΑΠΟΥ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	4
% 50	50

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΙΛΑΤΕ ΙΤΑΛΙΚΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΥ ΕΣΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΟΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΥ ΒΑΡΙΕΣΑΙ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	2
% 75	25
ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	3
% 62,5	37,5
ΕΧΕΙΣ ΒΙΒΛΙΑ Ή ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	-
% 100	
ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΠΙΤΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	1
% 87,5	12,5
ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΚΑΠΟΥ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ;	
ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	2
% 75	25

Αναλύοντας διεξοδικότερα τα όσα μπορούμε να δούμε από τον πίνακα που προηγείται, γίνεται μια εκτενέστερη αναφορά στα όσα προέκυψαν για τα **κορίτσια του παιδικού σταθμού**.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα γίνει με τρόπο που να βαδίζει παράλληλα με μια νοητή ανάγνωση του ερωτηματολογίου.

Έτσι, λοιπόν θα απαντάμε μια προς μια τις ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά και εδώ θα καταγράφουν ως απαντήσεις, με μια τέτοια μορφή που να μην απαιτεί την γνωστή διαδικασία της ανάγνωσης αναλύσεων δεδομένων.

Σε αυτή την διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων θα σταθούμε κυρίως σε ποσοστά, όπως αυτά προέκυψαν από σχετικές μετρήσεις.

Όσον αφορά λοιπόν, τα παιδιά (κορίτσια, εδώ) στο σπίτι επιχειρούν να μιλήσουν στην διδαχθείσα γλώσσα μόλις ένα 27,27 %, γεγονός που καταδεικνύει πως το υπόλοιπο 72,27 % (σχεδόν το τριπλάσιο) είναι το σύνολο εκείνο των κοριτσιών που δεν κάνουν χρήση της γλώσσας.

Στη συνέχεια και ενώ το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από τους λόγους για τους οποίους τα κορίτσια αρέσκονται στο να μαθαίνουν την διδασκόμενη γλώσσα (εδώ, η αγγλική) προκύπτουν τα ακόλουθα:

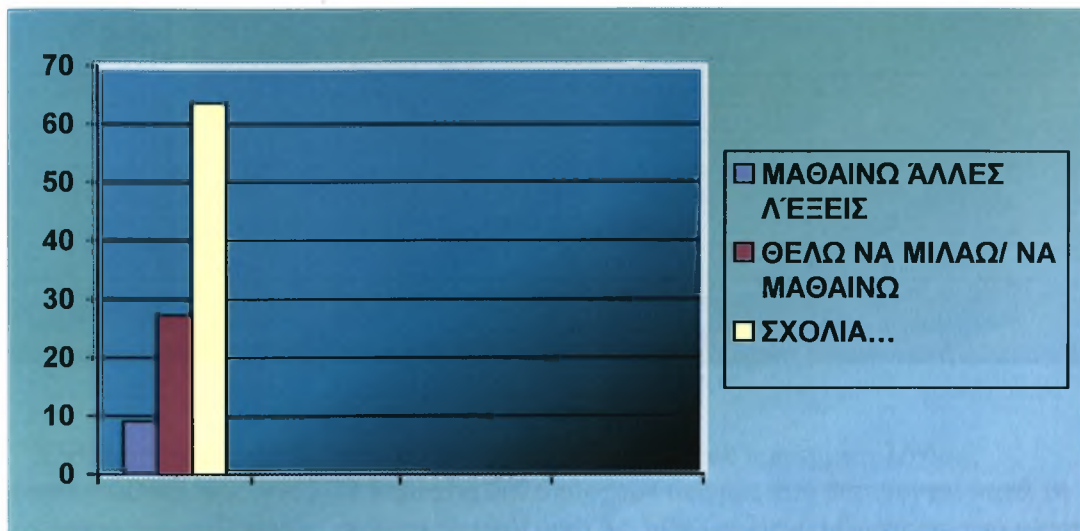
Μόλις ένα στα έντεκα κορίτσια αιτιολογεί με την εκμάθηση άλλων (νέων) λέξεων που ποσοστιαία μεταφράζεται σε ένα 9,09 % (!!!), ενώ το μεγαλύτερο, ως προς το σύνολο του δείγματος, ποσοστό (γύρω στο 63,63%) συγκεντρώνουν τα κορίτσια εκείνα που δεν δίνουν μια ξεκάθαρη αιτιολόγηση, αλλά περιορίζονται σε απαντήσεις του τύπου:

Μου αρέσει που μιλάω αγγλικά, γιατί... «είναι φοβερά, τέλεια», αποδίδοντας παραπλήσιες περιγραφές.

Τέλος, 27,27 % ανταποκρίνεται σε εκείνα που ενδιαφέρονται για την ξένη γλώσσα γιατί θέλουν να μπορούν να κάνουν χρήση αυτής (ως προς την επικοινωνία κυρίως), αλλά και θέλουν να μαθαίνουν (χωρίς να διευκρινίζουν τι).

Σε αυτό το σημείο δίνεται η παρουσίαση ενός γραφήματος που δείχνει όλες τις προηγούμενες αιτιολογήσεις συγκεντρωτικά, αποβλέποντας κατά πρώτο λόγο στο να διευκολύνει κατ' αυτόν τον τρόπο την σύγκρισή τους.

Έτσι, προκύπτει το ακόλουθο γράφημα:



Γίνονται έτσι φανερά όσα έχουν ήδη αναφερθεί ως προς τους λόγους αρέσκειας εκμάθησης της γλώσσας, από μέρους των έντεκα (στο σύνολο τους) κοριτσιών.

Με την ίδια λογική προσεγγίζονται και τα όσα προέκυψαν από την προσπάθεια για αιτιολόγηση της ευαρέσκειας τους ως προς τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα.

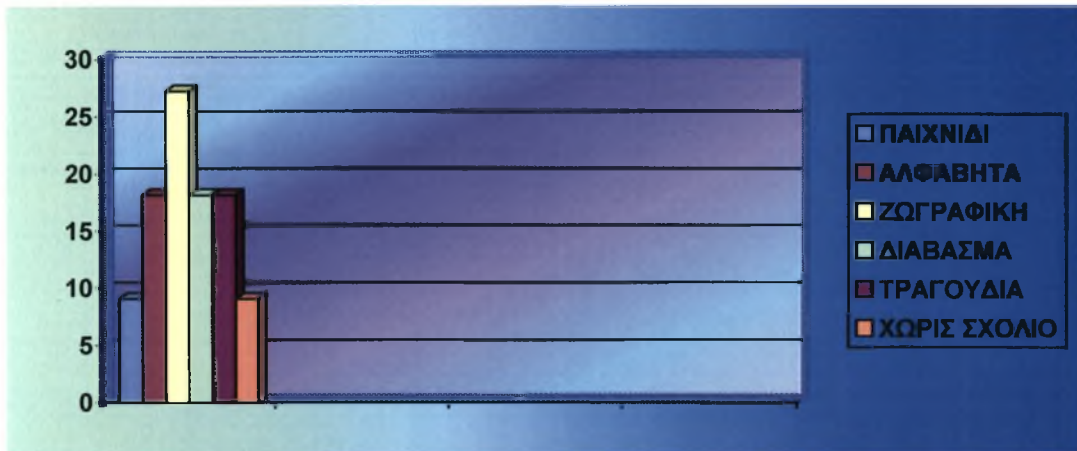
Εξαιτίας της ποικιλίας των απαντήσεων που δόθηκαν, τα ποσοστά κατανέμονται μάλλον ισομερώς, ανάμεσα στις πέντε (5) υποκατηγορίες, στις οποίες θα αναφερόμαστε και διαγραμματικά (όπως παραπάνω).

Ένα στα έντεκα κορίτσια βρίσκει ενδιαφέρον σε ένα παιχνίδι που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και με συγκεκριμένη συχνότητα (στην αρχή και στη λήξη του μαθήματος) όπως το ίδιο αναφέρει, συγκεντρώνοντας και το μικρότερο ποσοστό (9,09 %).

Την ίδια ποσοστιαία μονάδα έχουμε για τα παιδιά εκείνα που αρέσκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην αλφαβήτα, στο διάβασμα κειμένων, αλλά και στα τραγούδια (18, 18 % και για τα τρία αυτά στοιχεία), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (27,27 %) δείχνει έντονο το ενδιαφέρον του για την ζωγραφική, όπως αυτή χρησιμοποιείται σαν μεθοδολογικό εργαλείο διδασκαλίας.

Τέλος, μόλις ένα παιδί αποφεύγει να σχολιάσει, και έτσι δεν δίνει κάποια συγκεκριμένη απάντηση.

Μέσα από το **γράφημα 2**, δίνεται εικονικά όλα όσα προηγουμένως κατεγράφησαν.



Έχοντας φτάσει σχεδόν στα μέσα της «ανάγνωσης» του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε πως για 5/11 κορίτσια δεν υπάρχουν στιγμές που βαριούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ για το υπόλοιπο 54,54% (μόλις 4,54% πάνω, του μισού δείγματος), αποδέχτηκαν την ύπαρξη τέτοιων στιγμών, τις οποίες και δικαιολόγησαν. Αναλυτικότερα και με φθίνουσα σειρά ειπώθηκαν από τα ίδια τα νήπια τα εξής:

- το 50 % «βαριούνται» κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης εργασιών,
- το 33,33 % δείχνουν παρόμοια σημάδια μέσα στη διαδικασία ζωγραφικής και τέλος,
- μόλις ένα 16,66 % όταν γίνεται ανάγνωση σχετικών της ξένης γλώσσας κειμένων.

Όσον αφορά τις σχετικές δυσκολίες που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν τα νήπια στο μάθημα των αγγλικών τους, υπάρχει και πάλι ένας σχετικός διχασμός ανάμεσα στα κορίτσια που βρίσκουν ή όχι δύσκολα σημεία.

Έτσι, 5/11 δυσκολεύονται (συνολικά) σε ασκήσεις, στο διάβασμα, αλλά και στη ζωγραφική που πλαισιώνει την διδασκαλία, ενώ 54,54 % των κοριτσιών δεν συναντούν κανενός είδους δυσκολία, ή τουλάχιστον όχι τέτοια που να επιδέχεται σχετική αναφορά.

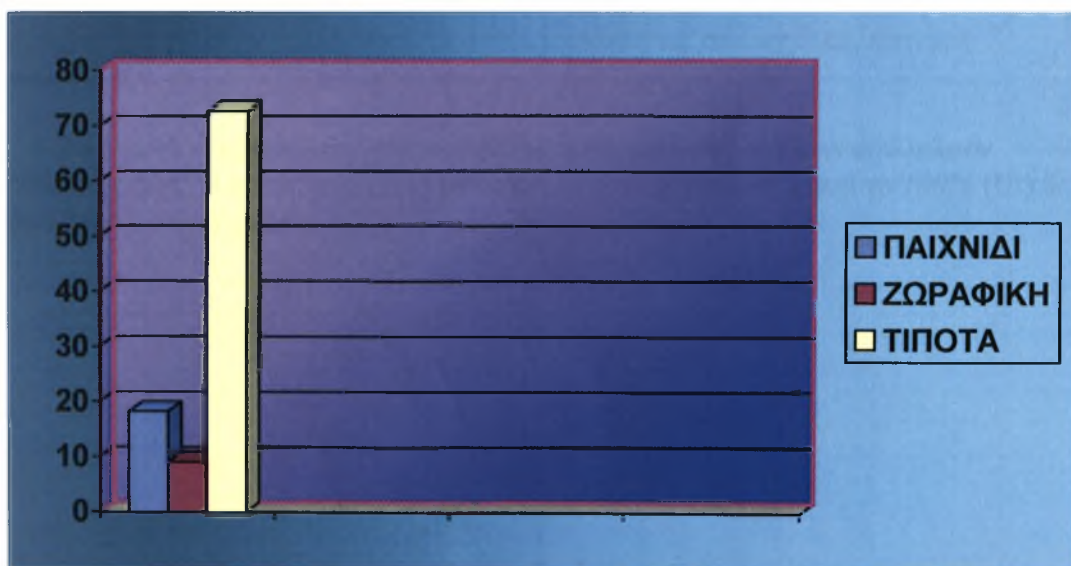
Το **γράφημα 3** που ακολουθεί, δίνει με περισσότερες λεπτομέρειες τα προαναφερθέντα.



Αναφορικά τώρα με τις αλλαγές που προτείνονται απο τα ίδια τα νήπια, το μεγαλύτερο ποσοστό δεν επιδιώκει κάτι διαφορετικό στα πλαίσια της εκμάθησης της γλώσσας, κάτι που με αριθμούς δίνεται ως εξής:

- 72,72 % δεν επιθυμούν κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθείται.
- το 9,09 %, μάλλον περιορισμένο σχετικά, αναζητά την ζωγραφική ως μεθοδολογικό εργαλείο, ενώ το διπλάσιο ποσοστό (18,18 %) προτείνουν την εισαγωγή περισσότερων παιχνιδιών.

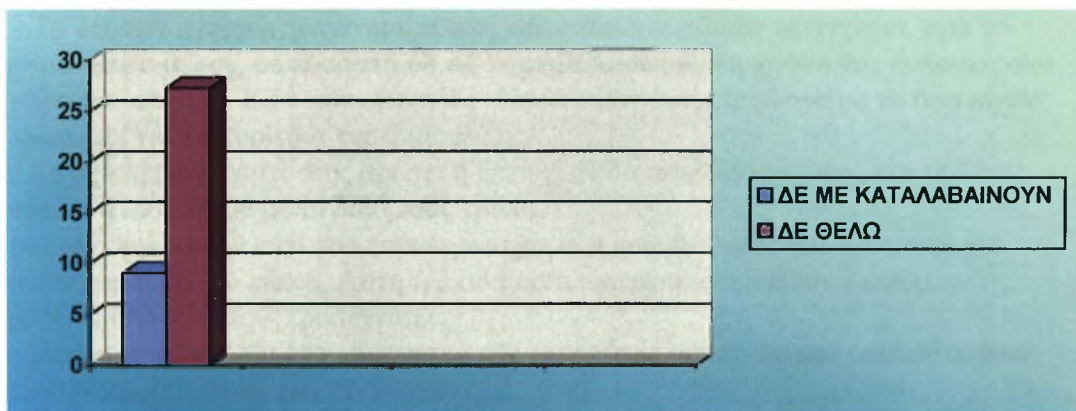
Δίνονται όμως και γραφικά, όσα αναφέρθηκαν παραπάνω:



Στο σπίτι χρησιμοποιούνται οι νέες λέξεις από το 63,63 % του συνολικού δείγματος, ενώ μόνο 36,36 % αυτών δεν κάνουν χρήση αυτών, κάτι που το δικαιολογούν και σύμφωνα με τα παρακάτω:

- 9,09 % πιστεύει πως δεν καταλαβαίνουν όσοι βρίσκονται στο περιβάλλον του (κυρίως οικογενειακό), και
- 27,27 % (κατά πολύ αυξημένο), δεν το επιθυμούν, κάτι που περίτρανα δηλώνεται και από την ίδια φράση που διατύπωσαν («Δεν θέλω...»).

Διαγραμματικά, αποδίδουμε και αυτή την ποσοστιαία σχέση, στο **γράφημα 5**, που ακολουθεί:



Περιορισμένη είναι η χρήση βιβλίων ή παιχνιδιών που να ανταποκρίνονται στην διδασκόμενη ξένη γλώσσα, καθώς το 27,27% μόνο δήλωσε πως έχει χρησιμοποιήσει κάτι αντίστοιχο.

Αντίστροφη είναι η σχέση που μετρήθηκε ως προς την παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση, τα οποία αποδίδονται στα αγγλικά, κάτι που υποστηρίζει το 72,72 % του συνόλου.

Τέλος, για τα κορίτσια του νηπιαγωγείου, η παρουσία προσώπων που μιλούν δεύτερη / ξένη γλώσσα, στο χώρο του σπιτιού είναι μηδαμινή, αφού το 100% (!!!) δεν έχει βιώσει κάτι σχετικό.

Χάριν συντομίας και από τη στιγμή που έχει ήδη γνωστοποιηθεί ο τρόπος παράθεσης των δεδομένων, τα όσα έπονται αναφορικά με **τα αγόρια του παιδικού σταθμού**, θα γίνει προσπάθεια απόδοσης σε μια υπεραπλουστευμένη μορφή, χωρίς να σημαίνει πως θα παραληφθούν τα βασικά σημεία.

Ακολουθώντας την ίδια πορεία δράσης θα επικεντρωθούμε στα όσα προέκυψαν, αποδίδοντας τα ως ποσοστά, αλλά και μέσα από γραφήματα.

Παράλληλα αναφέρουμε πως θα γίνει μια προσπάθεια για συγκριτική παράθεση των στοιχείων που αποδίδονται σε αγόρια και κορίτσια, γεγονός που υπαγορεύει την ανάγκη και για δημιουργία συνολικών πινάκων.

Πρωταρχική ωστόσο ανάγκη σε αυτό το σημείο, είναι η διευκρίνιση πως το σύνολο των αγοριών φτάνει τα εννέα (9).

Το 1/3 των αγοριών υποστηρίζει πως στο σπίτι δεν μιλούν τα αγγλικά, ενώ το μεγαλύτερο μέρος, σε ποσοστό 66,66 % επιβεβαιώνουν τη χρήση της γλώσσας στο χώρο του σπιτιού. Κάτι που εμφανώς είναι αντιστρόφως ανάλογο με τα όσα είχαν προκύψει για τα κορίτσια της ίδιας τάξης.

Σε σχέση με το γιατί τους αρέσει η ξένη γλώσσα που διδάσκονται, και εδώ τα αγόρια αιτιολογούν με το δικό τους τρόπο.

Αναφέρουν λοιπόν κάτι που έπρεπε να έχει ήδη ειπωθεί, μιας και πρόκειται για ερώτηση ανοιχτού τύπου. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει να δοθούν διαφορετικής μορφής απαντήσεις – προσεγγίσεις.

Έτσι από τα αγόρια έχουμε τέσσερις διαφορετικές αιτίες, εκ των οποίων οι δυο είναι ίδιες με εκείνες των κοριτσιών.

Τα ποσοστά εμφάνισης των απόψεων διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 44,44 % για τα παιδιά που αναφέρονται στην γνωριμία / μάθηση νέων λέξεων,
 - 11,11 % για εκείνα που αρέσκονται στις δυνατότητες που προσφέρει η διδασκαλία της αγγλικής στο να μιλούν με τους φίλους τους,
- ενώ αντίστοιχος είναι και ο αριθμός εκείνος των αγοριών που δεν αιτιολογούν ξεκάθαρα τη θέση τους και τέλος,
- 33,33 % σχολιάζουν, δίνοντας απαντήσεις τύπου: «Είναι φοβερά, καταπληκτικά...».

Συγκρίνοντας τα δυο κοινά σημεία αναφοράς προκύπτει έντονη διαφοροποίηση (44,44 % προς 9,09 % των κοριτσιών και 33,33 % προς 63,63 % των αγοριών).

Κατά παρόμοιο τρόπο διαμορφώνονται και τα αντίστοιχα αποτελέσματα που σχετίζονται με την αιτιολόγηση της επιθυμίας τους ως προς την ξένη γλώσσα.

Για τα αγόρια δόθηκαν μόλις τέσσερα (4) σημεία (σε αντιδιαστολή με τα έξι των κοριτσιών) και όπως ήταν αναμενόμενο κάποια ήταν κοινά.

Ειδικότερα έχουμε τα ακόλουθα:

- 22,22 % των αγοριών δείχνουν προτίμηση στο παιχνίδι, ενώ
 - 33,33 % ενδιαφέρονται περισσότερο για την διαδικασία ανάγνωσης, καθώς το ίδιο ποσοστό (33,33 %) καλύπτει και την άποψη εκείνων που «θέλουν» την ζωγραφική και τέλος,
 - μόλις ένα 11,11 %, που μεταφράζεται σε 1/9 αγόρια προτιμά την γραφή.
- Όλα τα παραπάνω προβάλλονται και στο παρατιθέμενο γράφημα.

Γράφημα 6.



Ομοιοτρόπως διαμοιρασμένα είναι και τα αγόρια που νιώθουν πως βαριούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συγχρόνως προβάλλουν κάποιους λόγους που το προκαλούν αυτό.

Αυτό που αξίζει να αναφέρουμε είναι πως τα όσα αναφέρουν διαφέρουν κατά πολύ από τα λεγόμενα των κοριτσιών.

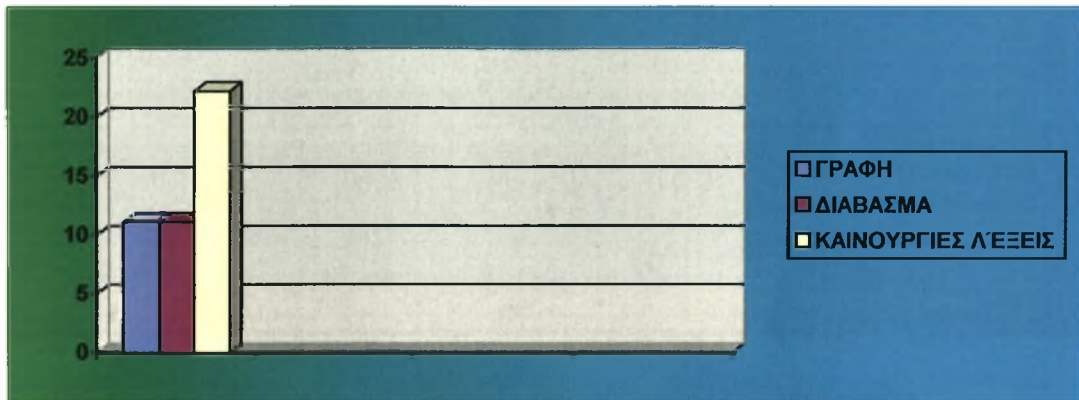
Ειδικότερα:

- ένα 22,22 % νιώθει πως «βαριέται» κατά τη διάρκεια της γραφής,
- 22,22 % καθώς διαβάζει η δασκάλα τους, ενώ
- το 55,55 % δεν εμφανίζει αντίστοιχα σημάδια.

Ως ακόλουθο ερώτημα έρχεται η σχετική δυσκολία που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια του μαθήματος και σχετίζεται με την γραφή για το 11,11 % των αγοριών, με το διάβασμα για το ίδιο ακριβώς ποσοστό και για το 22,22 % που εντοπίζουν σχετικά προβλήματα στις καινούργιες λέξεις.

Ένα αξιόλογο 55,55% όμως, δεν φαίνεται να συναντά προβληματικές καταστάσεις στην διδασκαλία της αγγλικής.

Το **γράφημα 7** που ακολουθεί, μαρτυρά όλα τα παραπάνω σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

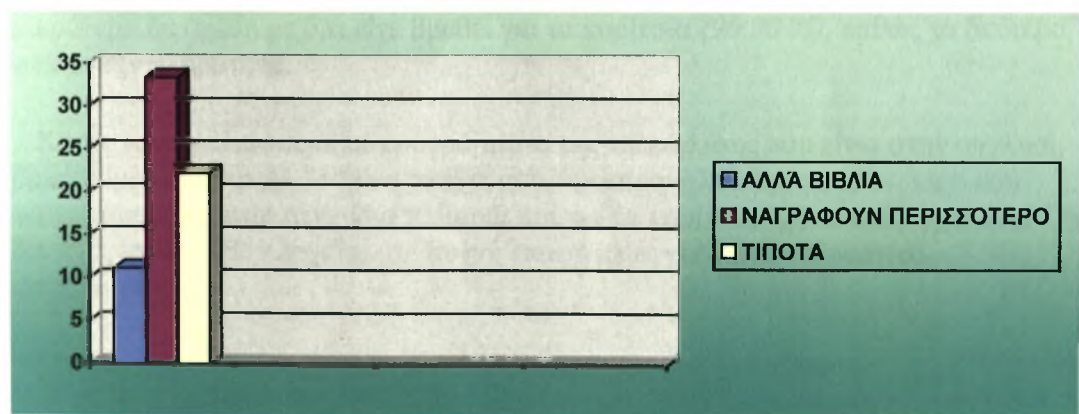


Ως προς τις αλλαγές που επιθυμούν και προτείνουν τα ίδια τα νήπια, τα αγόρια δείχνουν ενδιαφέρον στην επιλογή άλλων βιβλίων (περιορισμένο σε γενικές γραμμές το ποσοστό αυτό που φτάνει το 11,11 %), ενώ για το τριπλάσιο (33,33 %) το ενδιαφέρον εστιάζεται στο να γράφουν περισσότερο.

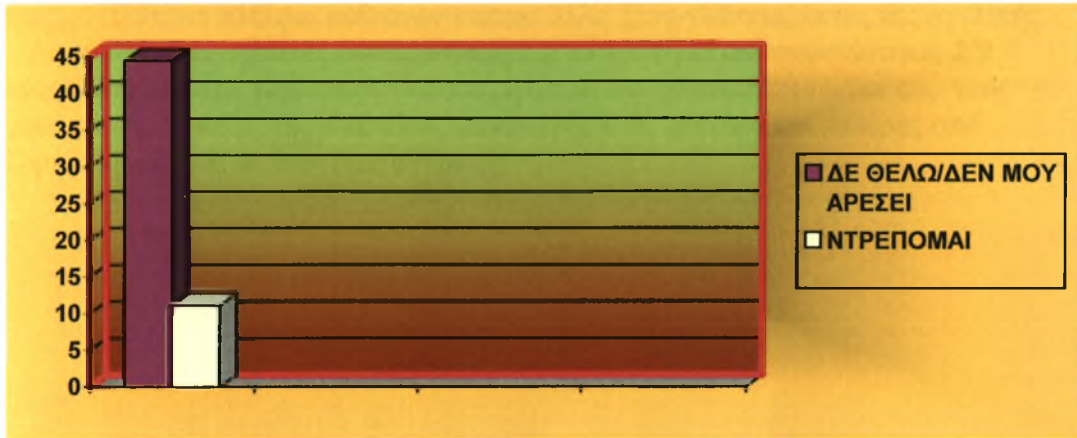
Χαρακτηριστικό είναι και το 22,22 % των αγοριών που παρά το ότι επιθυμούν κάποιου είδους αλλαγή, δεν την αναφέρουν με κάποιο τρόπο.

Αυτό που σημειώνεται εδώ και έρχεται σαν χαρακτηριστική διαφορά ανάμεσα σε όσα ορίστηκαν από αγόρια και κορίτσια, είναι πως για τα πρώτα, υπήρξε το 1/3 του συνολικού αριθμού τους που ξεκάθαρα ανέφεραν πως δεν αναζητούν αλλαγή στο πρόγραμμα διδασκαλίας που παρακολουθούν.

Με το παρατιθεμενο **γράφημα 8**, δίνονται και σχηματικά τα παραπάνω:



Η συχνότητα χρήσης νέων λέξεων φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί, καθώς και οι λόγοι που την αναστέλλουν. Το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στο ότι το 44,4 % χρησιμοποιεί τις καινούργιες λέξεις που μέρα με τη μέρα εισάγει στο λεξιλόγιο του, ενώ το υπολειπόμενο 55,55 % αρνείται να πραγματοποιήσει κάτι αντίστοιχο, προβάλλοντας και συγκεκριμένες δικαιολογίες, οι οποίες και δίνονται στα σχετικά ποσοστά στο γράφημα 9.



Βιβλία ή παιχνίδια που έχουν γραφτεί στην διδασκόμενη ξένη γλώσσα, χρησιμοποιούνται σχεδόν από το μισό δείγμα των αγοριών (44,44 %), ενώ παραπλήσιος και ο αριθμός εκείνων των παιδιών που δεν κάνουν χρήση αυτών (5/9 των αγοριών).

Αυτό που χρίζει ανάγκης αναφοράς είναι η χαρακτηριστική διάφορα που προβάλλεται σε σχέση με τα όσα ισχύουν για τα κορίτσια στο σχετικό ερώτημα, καθώς εκεί είναι ευκρινέστερη η απόκλιση [μόλις 27,27 % έχει επεξεργαστεί βιβλία γραμμένα στα αγγλικά, ενώ το 72,72 % δεν έχει έρθει -ή τουλάχιστον αυτό δήλωσε- σε επαφή με παραπλήσιες μορφές αντικείμενα (παιχνίδια, βιβλία)].

Παρόμοια η σχετική διάφορα στα δυο φύλα, όπως προκύπτει μέσα από τα δεδομένα που σχετίζονται με το αν συναντούν οι μικροί μαθητές τις νέες λέξεις σε χώρους εκτός της σχολικής τάξης.

Για το 66,66 % αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα, ποσοστό που είναι κατά πολύ μικρότερο σε σχέση με ό,τι είχε βρεθεί για τα κορίτσια (90,90 %), καθώς το δεύτερο φτάνει την πληρότητα.

Χωρίς να παραλείψουμε τα προγράμματα της τηλεόρασης που είναι στην αγγλική, βρίσκουμε μόλις το 33,33 % να απέχει από την παρακολούθηση αυτών, κάτι που φαίνεται πως κινείται στην ίδια κλίμακα και για τα κορίτσια (υπενθυμίζουμε: 27,27 % δεν έχει έρθει -ή δεν έρχεται- σε συχνή επαφή με αγγλόφωνο τηλεοπτικό πρόγραμμα).

Μια τελευταία, ως προς τη σειρά παρουσίασής της, διαφορά εντοπίζουμε και στο σχετικό ερώτημα με την ύπαρξη άλλου προσώπου (στο σπίτι) που μιλά κάποια άλλη γλώσσα.

Για τα αγόρια υπήρξε ένα 22,22 % που κάνει χρήση και δεύτερης γλώσσας, ενώ 7/9 αγόρια δεν υιοθετούν αυτή την άποψη.

Φανερή ήταν η σύγχυση για κάποια από τα παιδιά (και όπως φάνηκε τελικά, κυρίως από μέρος των αγοριών) που έκριναν σε αυτό το σημείο απαραίτητο να αναφέρουν πως μεγαλύτερα αδέρφια μάθαιναν κάποια άλλη ξένη γλώσσα, εκτός της αγγλικής.

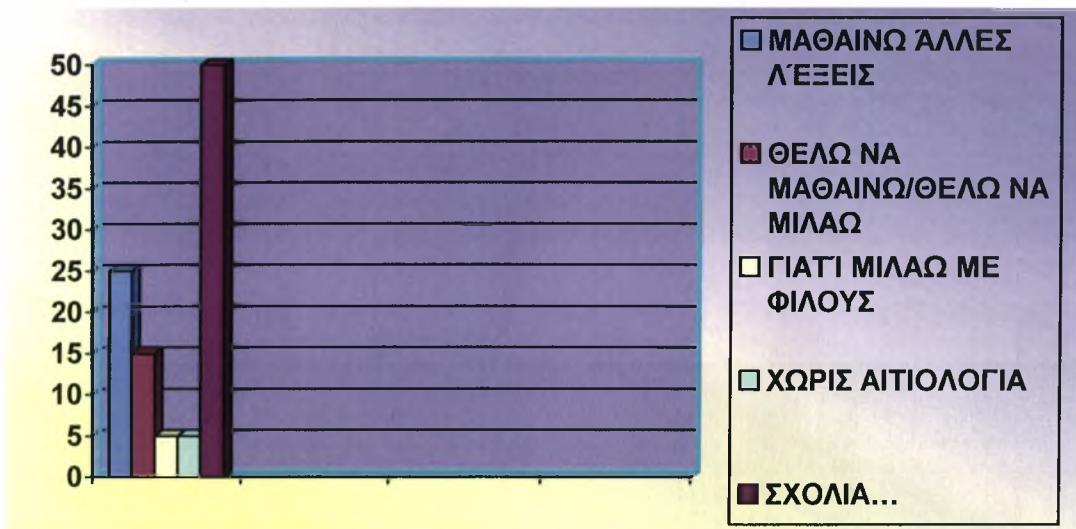
Αφού δόθηκαν σχετικές διευκρινήσεις και το ερώτημα αποσαφηνίστηκε, 2/9 αναφέρθηκαν στην γερμανική γλώσσα, η οποία και χρησιμοποιούνταν από τους γονείς τους, εξαιτίας της ιδιαίτερης καταγωγής τους (μητέρα και πατέρα από Γερμανία, και για τα δυο αυτά αγόρια).

Σε αυτό το σημείο και εφόσον έχει ολοκληρωθεί μέσα από παρόμοια διαδικασία (και για τα δυο φύλα) η παράθεση των συμπερασμάτων, αυτό που απομένει είναι να δοθούν σχηματικά και με συνοδεία κάποιων ερμηνευτικών σχολίων, γραφήματα που να δίνουν μια συνολική εικόνα για το τμήμα του παιδικού σταθμού που αποτέλεσε μέρος του δείγματος της έρευνάς μας.

Έτσι ακολουθούν τα εξής:

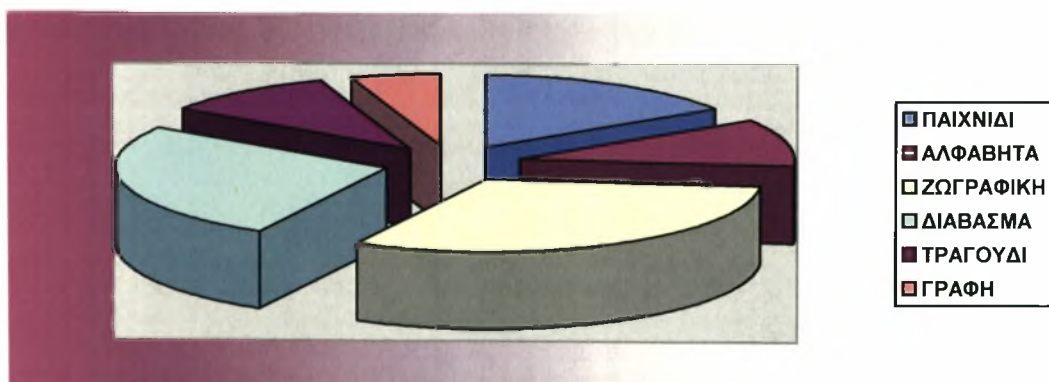
Τα παιδιά ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αφού μαθαίνουν άλλες λέξεις, θέλουν να μαθαίνουν, τους δίνεται η δυνατότητα να μιλήσουν με τους φίλους τους, αλλά και το υποστηρίζουν χωρίς να το δικαιολογήσουν.

Γράφημα 10.



Από το επόμενο γράφημα φαίνεται τι και σε ποιο ποσοστό είναι αυτό που τελικά προσελκύει τα παιδιά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

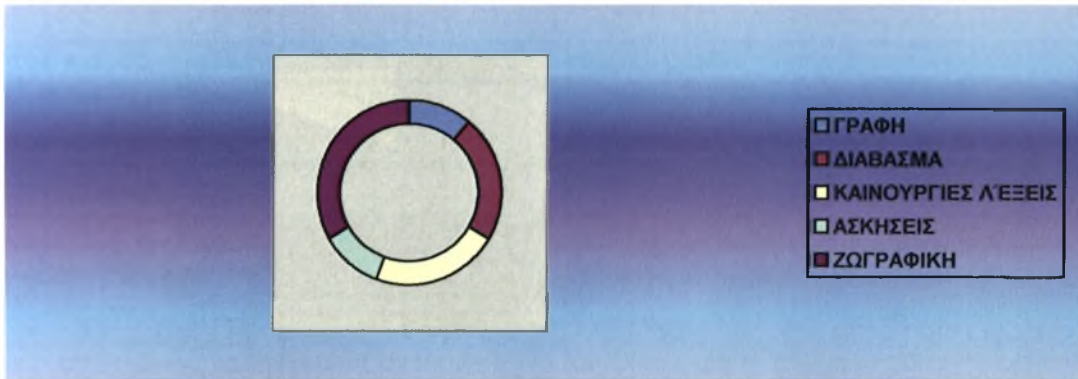
Γράφημα 11.



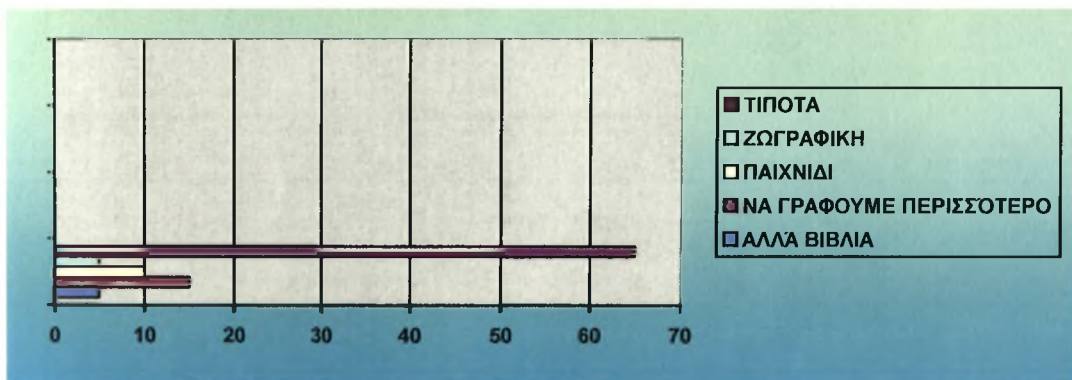
Σε ίδιο βαθμό ενδιαφέρει να δούμε συνολικά και τις δυσκολίες, αλλά και τις επιλογές που έχουν διατυπώσει τα νήπια αναφορικά με τον τρόπο που διδάσκονται τα αγγλικά τους.

Στα επόμενα δυο **γραφήματα (12&13)** δίνουμε όσα έχουν ήδη αναλυθεί, αποφεύγοντας να αναφερθούμε πάλι διεξοδικά σε σύγκριση και ανάλυση δεδομένων.

Γράφημα 12.

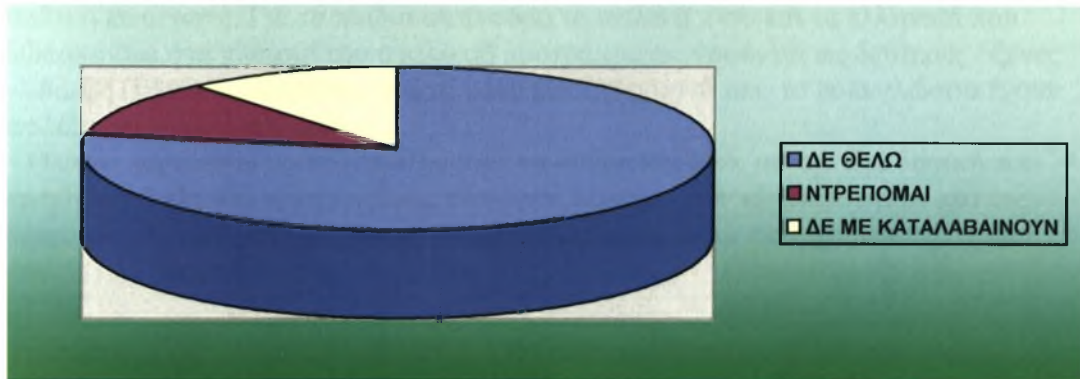


Γράφημα 13.



Καθώς ενυπάρχει ο φόβος να οδηγηθούμε σε επανάληψη των αποτελεσμάτων που ήδη παρουσιάστηκαν, παραθέτουμε ακόμα ένα συγκεντρωτικό πίνακα για τα νήπια, που σχετίζεται με τους λόγους για τους οποίους δεν κάνουν χρήση της διδαχθείσας ξένης γλώσσας στο σπίτι.
Έτσι, προκύπτει:

Γράφημα 14.



Αυτό λοιπόν, που προέχει τώρα είναι η επεξεργασία των όσων ήλθαν ως απόρροια και από τους **μαθητές της Ιταλικής Σχολής Αθηνών**.

Προτού αρχίσει η ίδια διαδικασία μελέτης, ταξινόμησης, σύγκρισης και απόδοσης σε γραφήματα, κρίνεται χρήσιμο να σημειωθεί πως υπήρξε μια ιδιαιτερότητα με το συγκεκριμένο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε (υπενθυμίζουμε: τριάντα έξι παιδιά α' και β' τάξης δημοτικού) μιας και αρκετά μεγάλο είναι εκείνο το ποσοστό των παιδιών που θεωρούνται ως Ιταλόφωνα, καθώς για κάποια από αυτά είναι η μητρική τους γλώσσα από τη στιγμή που ένας (κάποιες φορές και οι δυο) από τους γονείς έχει ιταλική καταγωγή. Για τα παιδιά αυτά τόσο τα ιταλικά, όσο και τα ελληνικά που διδάσκονται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος νοούνται ως δεύτερες / ξένες γλώσσες (κάτι που εξαρτάται για το κάθε ένα ξεχωριστά από το ποια γλώσσα έχουν επιλέξει να μιλούν στο σπίτι).

Όλα τα παραπάνω θα προσπαθήσουμε να δούμε και εδώ, με την ίδια λογική που κινηθήκαμε και στα προηγούμενα, που όμως εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικής υφής του δείγματος θα προβάλλουμε αρκετά επεξηγηματικά σχόλια.

Ξεκινώντας από τον πληθυσμό της πρώτης τάξης θα αναφερθούμε κατά τρόπο διεξοδικό στα κορίτσια αυτής.

Το σύνολο τους φτάνει τα έντεκα (11), ενώ όλη η τάξη απαρτίζεται από είκοσι (20) μαθητές /τριες.

Καθώς η διαδικασία έχει γνωστοποιηθεί, θα ακολουθήσουμε τον ίδιο δρόμο, αναλύοντας ένα προς ένα τα δοθέντα ερωτήματα, δίνοντας συμπληρωματικά και τα σχετικά γραφήματα, όταν και όπου αυτό μπορεί να κριθεί χρήσιμο.

Στο σπίτι λοιπόν, μόλις ένα 18,18 % δεν συνηθίζει να χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα που διδάσκεται.

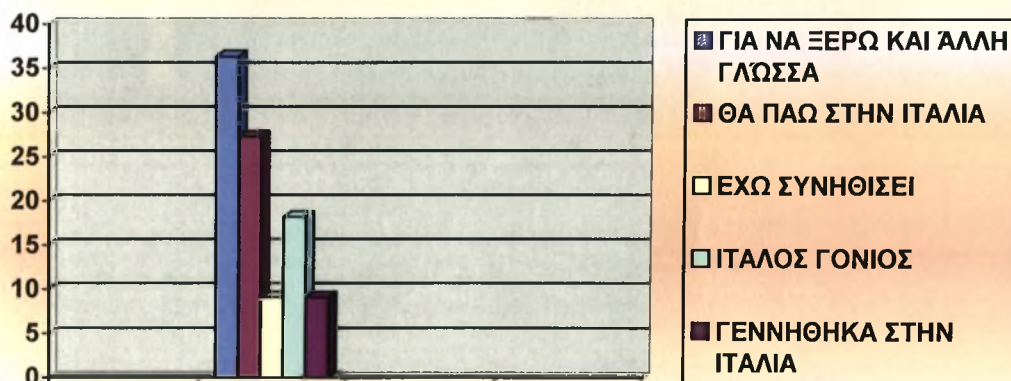
Ωστόσο η προέλευση του μεγαλύτερου μέρους των παιδιών είναι από οικογένειες που τουλάχιστον ο ένας από τους δυο γονείς είναι γνώστης της ιταλικής.

Σε ποιο βαθμό όμως και ποια τελικά είναι εκείνα τα στοιχεία που δικαιολογούν το γιατί τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέρον στην εκμάθηση των ιταλικών;

Το ερώτημα αυτό απαντάται μέσα από τα όσα παρουσιάζουμε ακολούθως. Έτσι για τα έντεκα (11) κορίτσια της α' δημοτικού:

- 36,36 % αναφέρουν πως από τη στιγμή που ξέρουν τα ελληνικά, θα ήθελαν να «γνωρίσουν» και μια ακόμα γλώσσα,
- 2/11 στηρίζουν την επιλογή τους αυτή στην ιταλική καταγωγή του πατέρα,
- μόνο ένα 9,09 % δικαιολογεί την επιθυμία του με το ότι έχει γεννηθεί στην Ιταλία, ενώ ίδιο είναι και το ποσοστό για εκείνα που απλά έχουν συνηθίσει και τέλος,
- ένα 27,27 % αρέσκεται στην διδασκαλία της γλώσσας, αφού επιθυμεί μελλοντικό ταξίδι στην Ιταλία.

Όλα τα παραπάνω, δίνονται και στο γράφημα 15:



Στο σχετικό ερώτημα με το τι θεωρούν πως τους αρέσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, φαίνεται πως προκύπτει μια σχετική ομοφωνία που δίνει ένα 90,90 % στην ανάγνωση των

(σχετικών με την ξένη γλώσσα) βιβλίων που χρησιμοποιούν τα παιδιά.

Έτσι, το υπολειπόμενο 9,09 % αναφέρει την ζωγραφική ως το προτιμώμενο για εκείνα εργαλείο μάθησης.

Λίγο περισσότερα από τα μισά κορίτσια δεν νιώθουν πως «βαριούνται» κάποιες στιγμές στο μάθημά τους.

Το 45,45 % όμως προβάλλει διαφορετικούς λόγους που σχετίζονται με το αν και γιατί βαριούνται κατά την διδασκαλία.

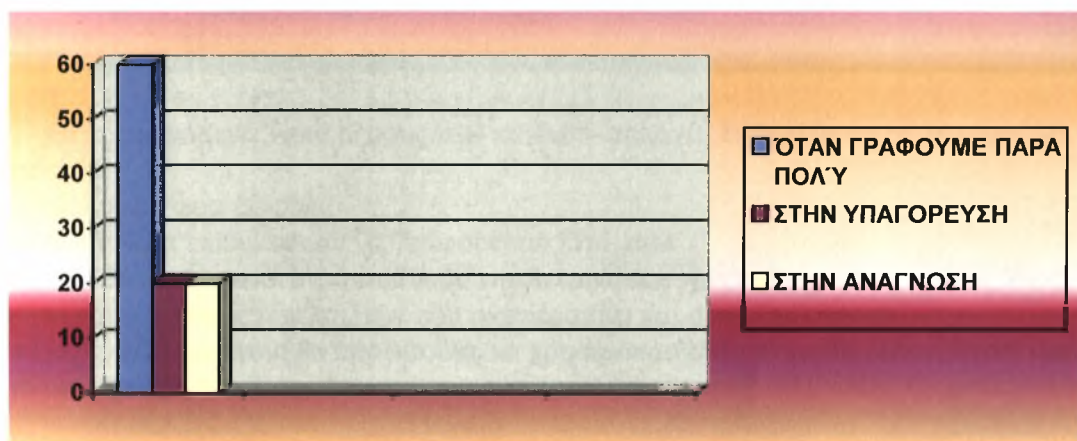
Ειδικότερα:

- 60% δυσχεραστεί και εμφανίζει σημάδια κούρασης όταν «...πρέπει να γράψουμε πάρα πάρα πολύ», όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε,

- 20 % των κοριτσιών, κατά τη διάρκεια της υπαγόρευσης, και το ίδιο ποσοστό (20 %) έχουμε και για την

Σχηματικά τα παραπάνω αποδίδονται με την εξής μορφή:

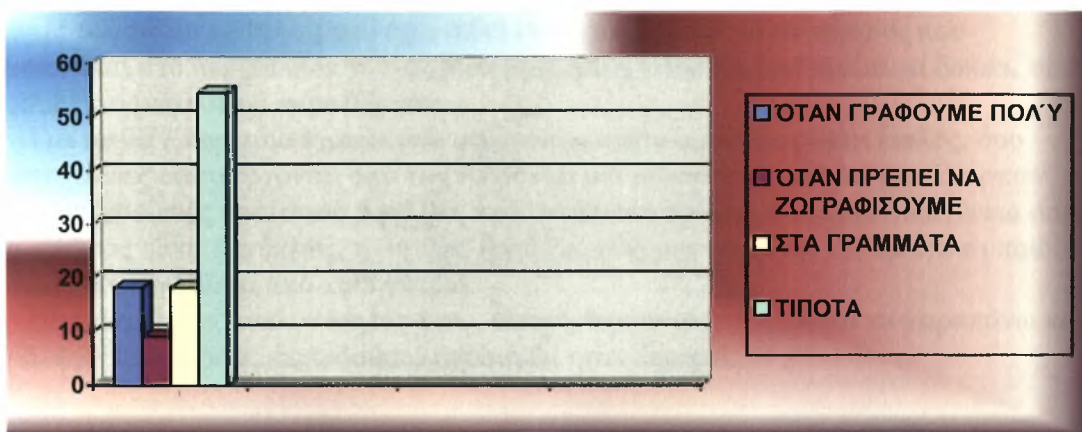
Γράφημα 16.



Αναζητώντας τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα κορίτσια και σύμφωνα με τι τα ίδια όρισαν ως δυσκολίες, 6/11 δεν αναφέρουν κάτι συγκεκριμένο, ενώ μόλις ένα 9,09 % μιλά για την ζωγραφική. Τέλος, ένα 36,36 % των κοριτσιών δυσκολεύεται κατά τη διάρκεια της γραφής, αλλά και με τα γράμματα της αλφάβητου.

Έτσι δίνεται και το σχετικό γράφημα.

Γράφημα 17.

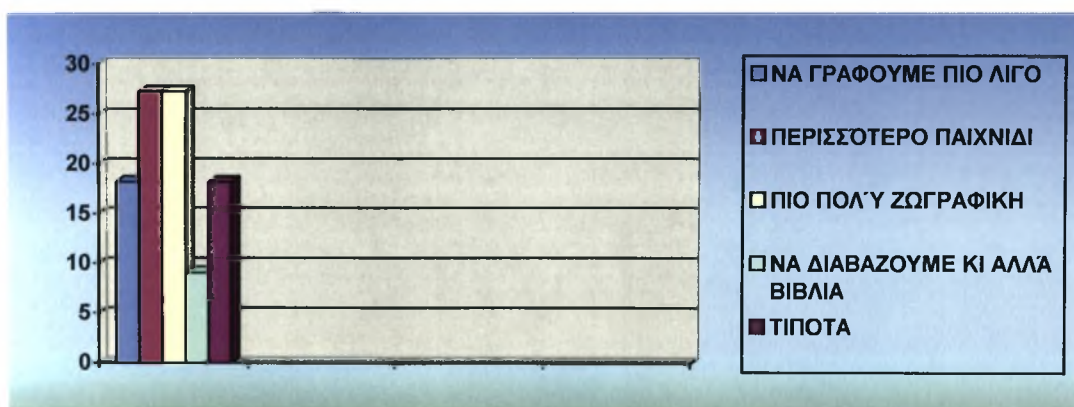


Οι προτεινόμενες -από μέρους των παιδιών- αλλαγές διακρίνονται σε τέσσερα (4) επίπεδα.

Αναλυτικότερα έχουμε:

- 18, 18 % θα επιθυμούσαν να γράφουν πιο λίγο, ενώ
- 27,27 % των κοριτσιών προτείνουν την εντονότερη χρήση παιχνιδιού, καθώς ίδιος είναι και ο αριθμός των παιδιών που αναφέρονται και στην ζωγραφική.
- Τέλος, 1/11 κορίτσια θα προτιμούσε να χρησιμοποιήσουν και κάτι διαφορετικό από το υπάρχον βιβλίο τους.

Μέσα από το γράφημα 18, γίνεται φανερό πως:



Η πλειοψηφία των κοριτσιών (10/11) έχει (κατά καιρούς) χρησιμοποιήσει βιβλία που είναι γραμμένα στα ιταλικά, ενώ μεγάλο είναι και το ποσοστό εκείνο που δείχνει το πόσα από τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις λέξεις που μαθαίνουν σε χώρους εκτός του σχολείου.

Αναφορικά τώρα και με τα προγράμματα που προβάλλονται από την τηλεόραση, για το σύνολο των κοριτσιών υπάρχει ιταλικό κανάλι επικοινωνίας με το οποίο βρίσκονται σε σύνδεση οι οικογένειές τους.

Η τελευταία ερώτηση που έχει τεθεί και σχετίζεται με το αν κάποιος που βρίσκεται στο περιβάλλον του παιδιού μιλά άλλη γλώσσα, έχει πολλά να δώσει, τα οποία και αναλυτικά παρατίθενται.

Για τα 9/11 κορίτσια έχουμε δυο οικογένειες όπου ο πατέρας είναι Ιταλός, δυο οικογένειες όπου έρχονται από την Αλβανία, μια οικογένεια Ιταλών, μια Τούρκων, μια μητέρα ενός κοριτσιού Αγγλίδα, ενώ εντύπωση προκαλεί και μια οικογένεια όπου ο πατέρας είναι Αιγύπτιος, η μητέρα Αγγλίδα, ενώ μια φορά την εβδομάδα το παιδί διδάσκεται γαλλικά από καθηγήτρια.

Εξαιτίας της πολυπλοκότητάς τους, αναφέρθηκαν τόσο διεξοδικά τα παραπάνω και μάλλον κάθε είδους επιπρόσθετο σχόλιο θα ήταν περιττό.

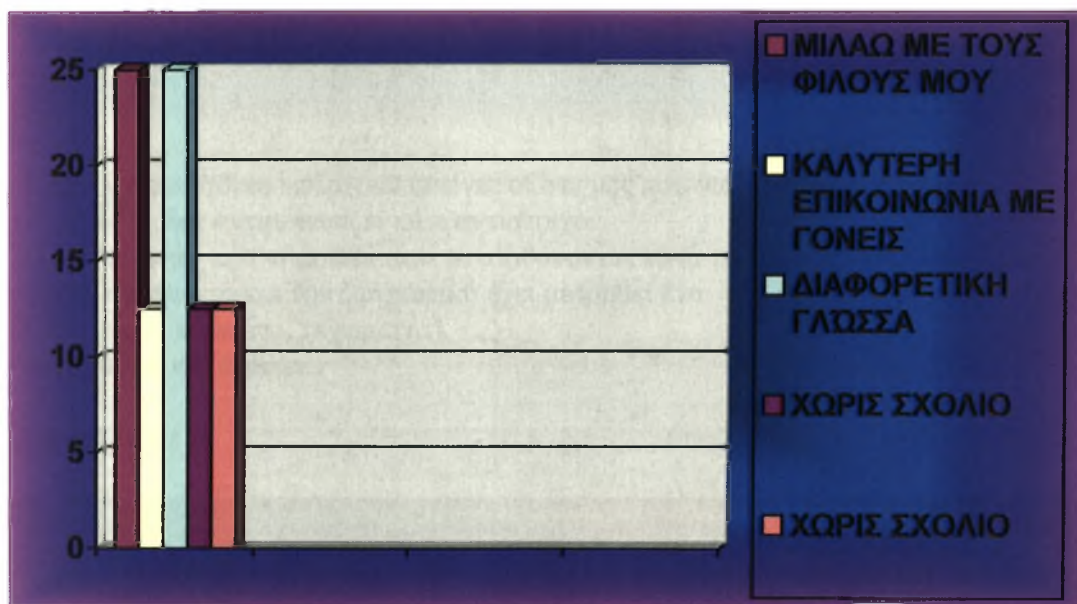
Για τα εννέα (9) αγόρια που φοιτούν στην πρώτη δημοτικού θα προσεγγίσουμε τα ίδια ερωτήματα, δίνοντας έτσι τις σχετικές αναλύσεις.

Η πλειοψηφία αυτών μιλά ιταλικά στο σπίτι, καθώς σχεδόν τα μισά προέρχονται από οικογένειες ιταλικής καταγωγής.

Οι αιτίες που προβάλλονται από τα ίδια και σχετίζονται με το τι είναι αυτό που προτιμούν από την γλώσσα που διδάσκονται, έχουν διαμορφώσει τα εξής ποσοστά.

- 12,5 % των αγοριών ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας, γιατί θα μπορούν να μιλήσουν με συγγενείς τους, σε υποτιθέμενη επιστροφή ή ταξίδι στην Ιταλία,
- ίδιο το ποσοστό και για παιδιά που αναφέρονται σε καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς,
- για το 25% επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία με φίλους/συμμαθητες, αλλά και ενθουσιάζονται με την ιδέα ότι ποτέ πριν δεν είχαν μιλήσει μια ξένη γλώσσα και τέλος,
- σαφώς και υπάρχει ένα 12,5 % που δεν δίνει κανένα σχόλιο, παρά το ότι αρέσκεται στην διδασκαλία της ξένης γλωσσας.

Μέσα από το γράφημα 19, καταδεικνύονται τα προλεγόμενα:

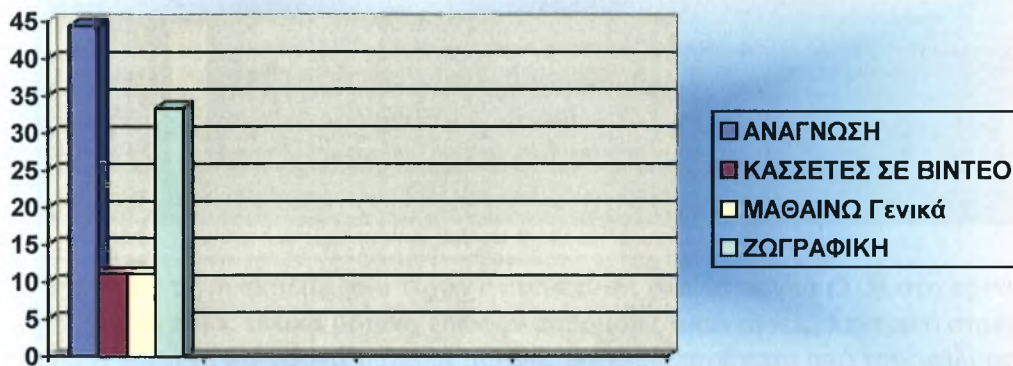


Εντύπωση προκαλεί το σχόλιο ενός παιδιού, που δεν φάνηκε να του αρέσει το γεγονός ότι διδάσκεται την συγκεκριμένη γλώσσα, δηλώνοντας: «Ξέρω ήδη Ιταλικά, αλλά πρέπει να κάνω μάθημα. Δεν μου αρέσει που πρέπει».

Στο συνολικό αριθμό των αγοριών αρέσουν οι τρόποι διδασκαλίας που ακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό και κατηγοριοποιώντας τους φαίνεται και η ποσοστιαία σχέση.

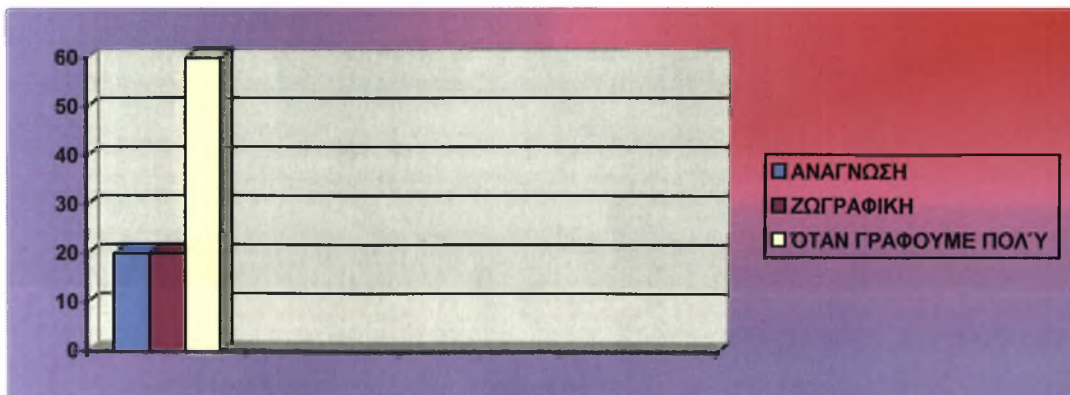
- 44,44 % αρέσκονται στην ανάγνωση, ενώ
- 11,11 % σε κασέτες που παρακολουθούν στο βίντεο
- ίδιο ποσοστό και για τα αγόρια που ενδιαφέρονται για την ξένη γλώσσα, γιατί έτσι απλά μαθαίνουν γενικά και τέλος,
- το 33,33 % «κερδίζει» η ζωγραφική.

Στο γράφημα 20, διαμορφώνονται και εικονικά τα ποσοστά.



Και για τα αγόρια υπάρχουν εκείνες οι στιγμές που νιώθουν πως βαριούνται. Το 44,44 % δεν αντιμετωπίζει κάτι αντίστοιχο. Το 60 % αυτών που «βαριούνται» το αισθάνονται κατά τη διάρκεια της γραφής, ενώ για την ανάγνωση και την ζωγραφική έχει μετρηθεί ένα 20 % (για το κάθε ένα, ξεχωριστά). Διαγραμματικά, έχουμε:

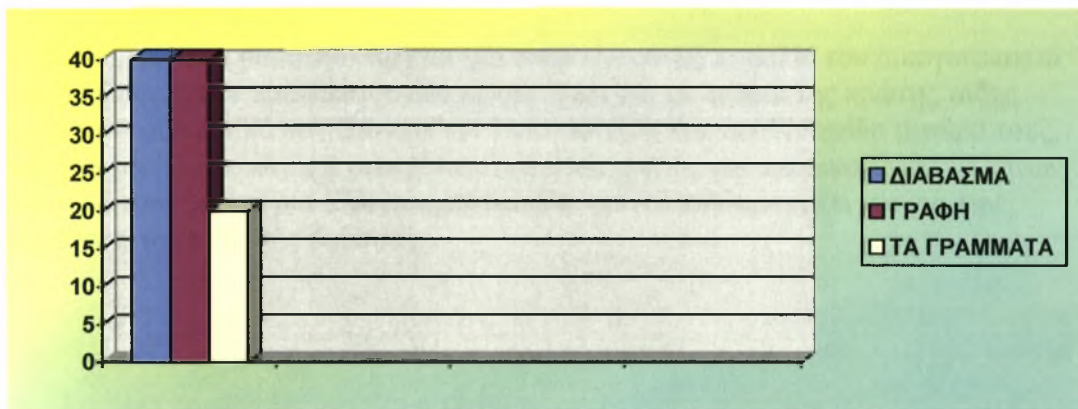
Γράφημα 21.



Τα **γραφήματα (22, 23)** που θα παρατεθούν παρακάτω σχετίζονται με τις δυσκολίες που αναφέρουν τα αγόρια, αλλά και στις αλλαγές που προτείνουν.

Δίνοντας τη δυνατότητα να «διαβαστούν» με μεγαλύτερη ευκολία τα δεδομένα, προκύπτει το αντίστοιχο γράφημα.

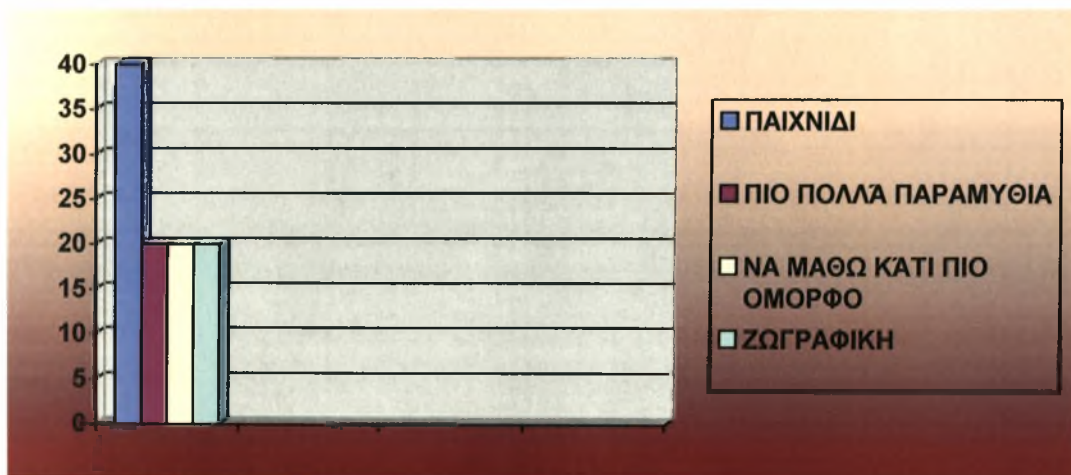
Γράφημα 22.



Σε σχέση με τις δυσκολίες που τυχόν ανακύπτουν, όλα τα παιδιά (5/5) στη σχετική ερώτηση για το ποιος τελικά βοηθά, έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, κεντρικό σημείο των οποίων είναι το ότι τελικά η όποια μορφής βοήθεια παρέχεται από τους φίλους / συμμαθητές τους, καθώς «η δασκάλα δεν πρέπει να βοηθήσει, πρέπει να προσπαθούμε μόνοι μας...».

Ως προς τις προτάσεις - αλλαγές έχουμε:

Γράφημα 23.



Σχεδόν το 90% των παιδιών χρησιμοποιεί τις λέξεις που μαθαίνει στα πλαίσια εκμάθησης της ξένης γλώσσας, αλλά και χρησιμοποιεί βιβλία ή παιχνίδια που έχουν αποδοθεί στην ίδια γλώσσα (εδώ, ιταλική).

Για τα 2/3 του συνόλου των αγοριών πραγματοποιείται η παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση. Ομοίως και για τα αγόρια υπάρχει καλωδιακή σύνδεση με αντίστοιχο τηλεοπτικό κανάλι της Ιταλίας.

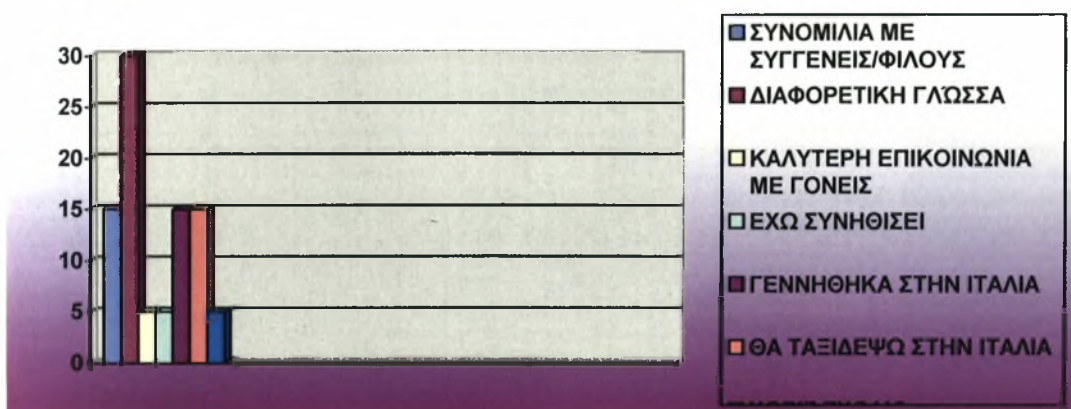
Τέλος, την ίδια βαρύτητα δίνεται και στην γλωσσική ποικιλία του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών του δείγματος. Έτσι για τα αγόρια της πρώτης τάξης βρέθηκαν: δυο παιδιά που ζουν με τον Ιταλό πατέρα και την Ελληνίδα μητέρα τους, μια οικογένεια Ιταλών, μια οικογένεια Αλβανών καθώς και μια οικογένεια Ελλήνων που μαζί τους ζει και μια Ελληνοαμερικανίδα νταντά που φροντίζει και για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Έχοντας ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη και μάλλον απαιτούμενη διαδικασία αξιοποίησης και ανάλυσης δεδομένων, θα φροντίσουμε και για τα είκοσι (20) αυτά παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού να δώσουμε τα συνολικά διαγράμματα.

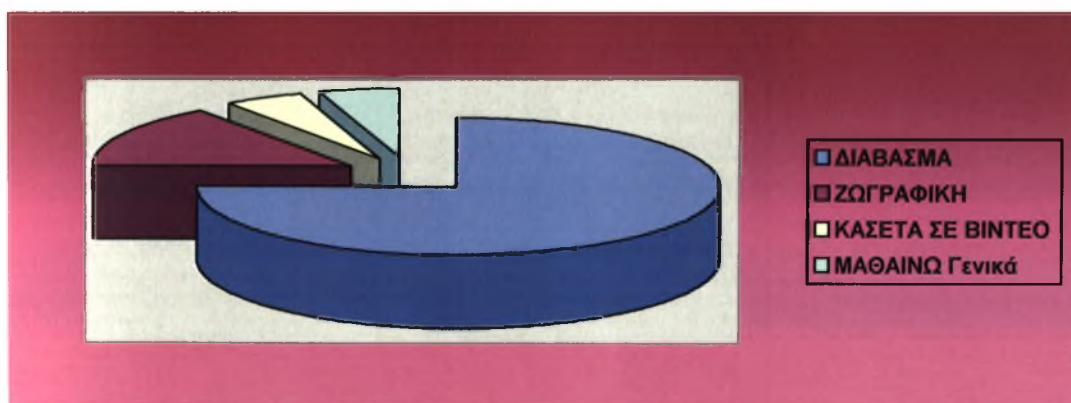
Έτσι, με σειρά εμφάνισης παρουσιάζονται τα γραφήματα (23, 24, 25 & 26) που «περιγράφουν»:

- τους λόγους εκμάθησης της ξένης γλώσσας,
 - το τι προσελκύει τους μαθητές καθ'όλη τη διαδικασία κατάκτησης της ξένης γλώσσας,
 - τις τυχόν δυσκολίες που καλούνται ν'αντιμετωπίσουν και τέλος,
 - τις προτεινόμενες αλλαγές ως προς τον τρόπο που πραγματώνεται η όλη διαδικασία.
- Αυτό που απομένει είναι να δοθούν και τα αντίστοιχα γραφήματα.

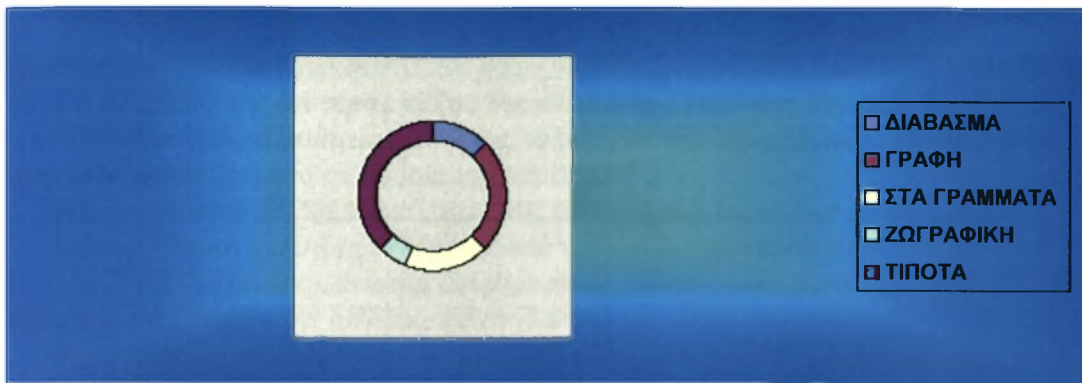
Γράφημα 24.



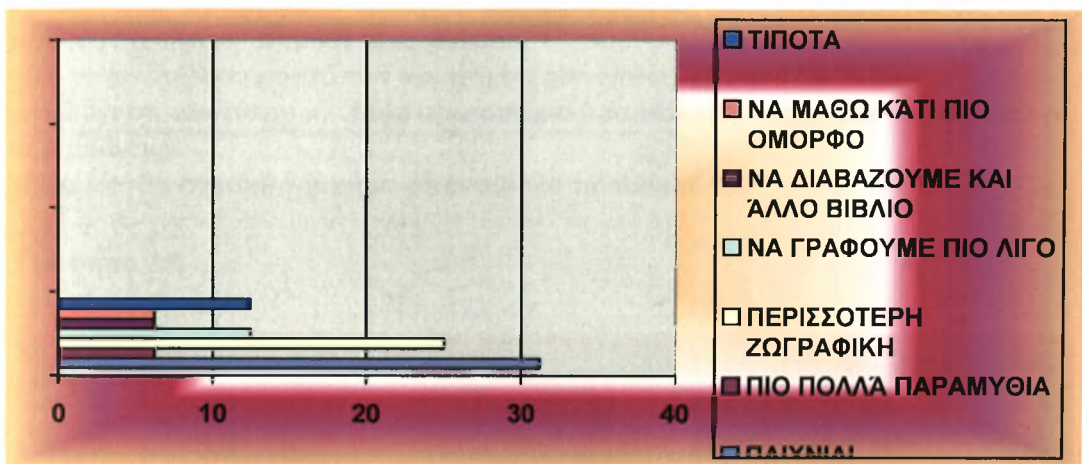
Γράφημα 25.



Γράφημα 26.



Γράφημα 27.



Τέλος, η διαδικασία ταξινόμησης και ανάλυσης των στοιχείων των ερωτηματολόγιων που απευθύνονται στους μαθητές, προέκυψε κατά τρόπο παρόμοιο και για τα παιδιά της *δευτέρας τάξης δημοτικού της Ιταλικής Σχολής*.

Στο σύνολο τους οι μαθητές αυτής της τάξης φτάνουν τους δεκαέξι (16) και είναι ισομερώς κατανομημένο σε αγόρια και κορίτσια.

Έτσι, για τα οκτώ (8) κορίτσια αυτής της τάξης προκύπτουν όλα τα ακόλουθα:

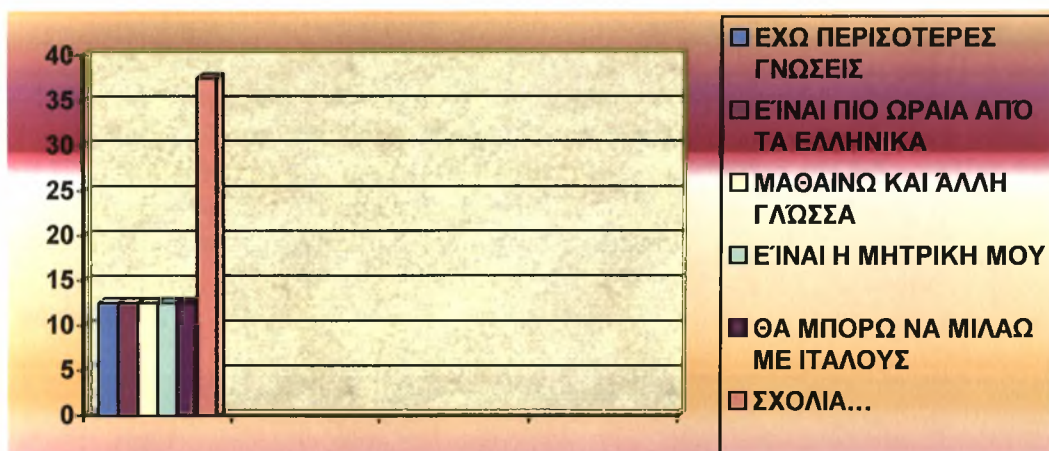
Στο σπίτι γίνεται χρήση της γλώσσας από το σύνολο των κοριτσιών (100 % !! του δείγματος), ενώ για διαφορετικούς λόγους αρέσκονται στο να μαθαίνουν να μιλούν την συγκεκριμένη γλώσσα.

Αναλυτικότερα εντοπίστηκε ένα ποσοστό μόλις του 12,5 % που δικαιολογεί την επιθυμία του για εκμάθηση της ξένης γλώσσας με το ότι αποκτά περισσότερες γνώσεις. Στο ίδιο ύψος βρίσκεται και το ποσοστό εκείνων των παιδιών που υποστηρίζουν πως θέλουν να μάθουν ιταλικά γιατί: θα μπορούν να μιλήσουν με κάποιο Ιταλό, τα βρίσκουν πιο ωραία από τα ελληνικά, αλλά αναφέρονται και στο γεγονός ότι είναι η μητρική τους γλώσσα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών, που φτάνει και το 37,5 % δίνει αιτιολόγηση του τύπου «...Μου αρέσουν πολύ τα ιταλικά, γιατί είναι φανταστικά να τα μαθαίνεις».

Μέσα από το σχετικό γράφημα δίνονται όλα τα παραπάνω.

Γράφημα 28.

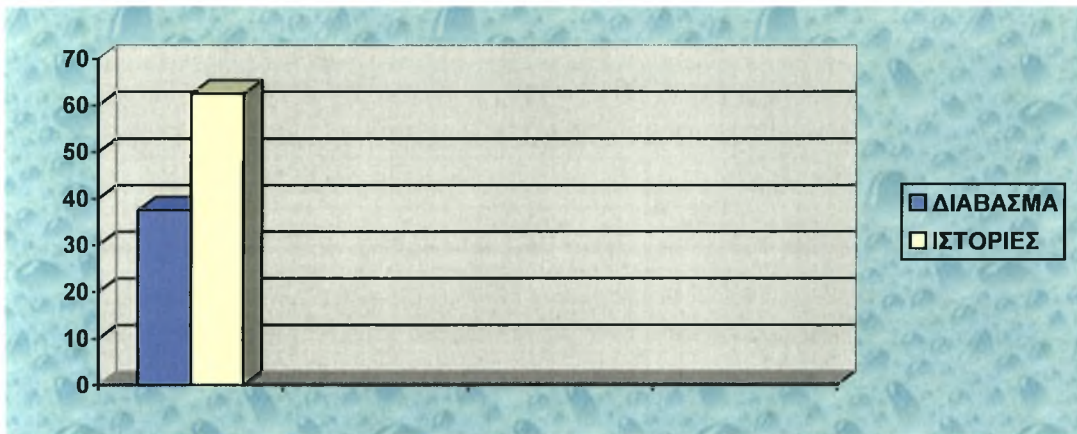


Αναφορικά με το αν βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον και κατά ποιο τρόπο οι απαντήσεις τους συνοψίζονται μόνο σε δυο, που ποσοστιαία έχουν ως εξής:

- 37,5 % των κοριτσιών δείχνουν ενδιαφέρον για το διάβασμα, ενώ
- 62,5 % δείχνουν προτίμηση στις ιστορίες (που όπως από τα ίδια περιγράφηκε, συνηθίζουν να δημιουργούν κατά ομάδες και σε σχέση με συγκεκριμένο θέμα που τους δίνεται προς επεξεργασία).

Στο γράφημα 29, προκύπτει:

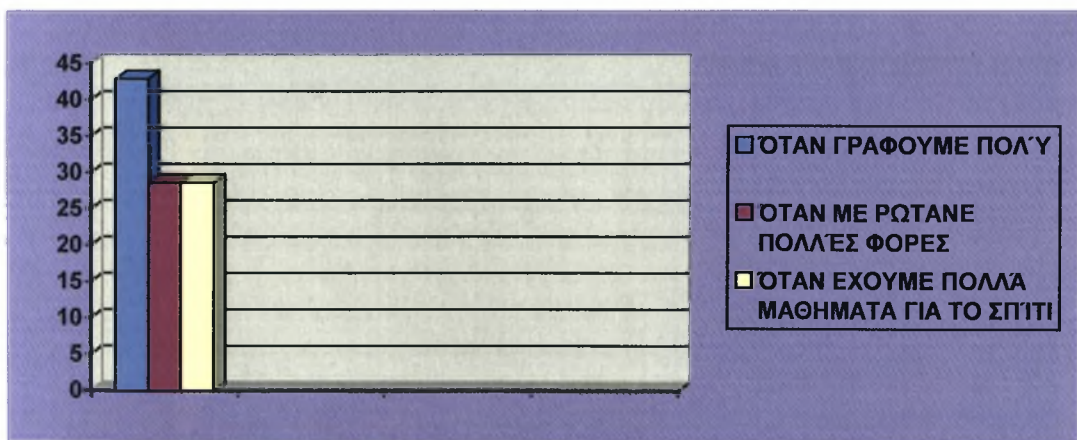
Γράφημα 29.



Στην ερώτηση που σχετίζεται με τις στιγμές που ίσως τα παιδιά νιώθουν πως «βαριούνται», 7/8 κορίτσια δίνουν τρεις (3) διαφορετικές αιτιολογήσεις, ενώ μόλις ένα 12,5% δεν θεωρεί πως υπάρχουν στιγμές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας όπου φαίνεται να βαριέται.

Αναλυτικότερα παρατηρείται στο επόμενο διάγραμμα.

Γράφημα 30.

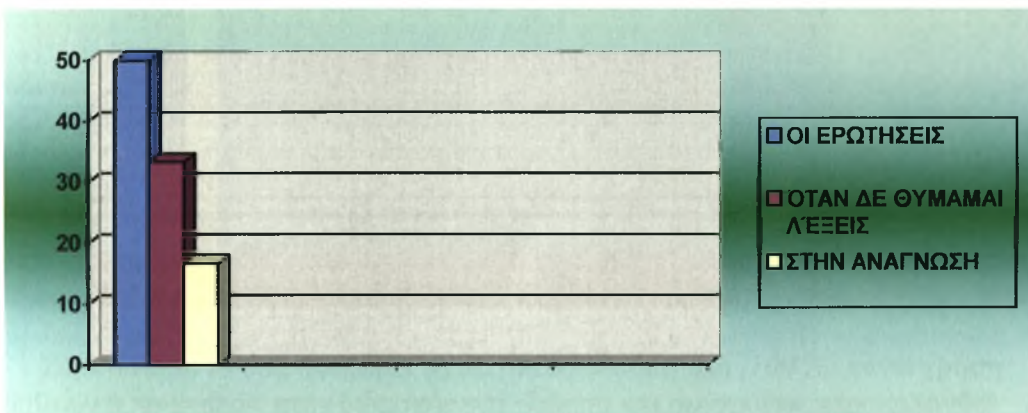


Ως προς τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθήτριες, κάτι παραπάνω από το 50 % αυτών (6/8 κορίτσια) παραθέτουν κάποια σημεία, τα οποία και έχουν ως εξής:

- το 50 % δυσκολεύεται στις ερωτήσεις που γίνονται από την εκπαιδευτικό,
- 33,33 % όταν δεν θυμάται τις λέξεις που διδάσκεται και/ή έχει ήδη διδαχθεί και τέλος,
- μόλις 16,66 % δείχνει πως δυσκολεύεται στην ανάγνωση.

Διαγραμματικά, δίνεται:

Γράφημα 31.



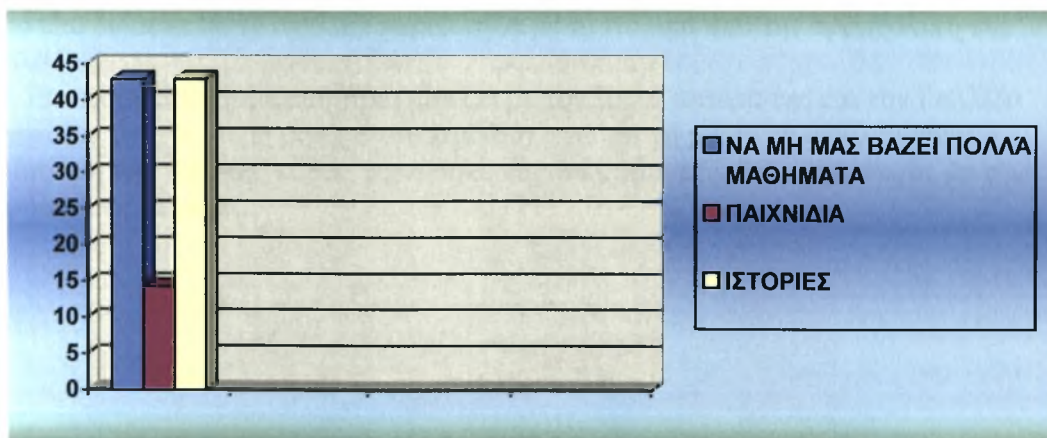
Ακολουθούν οι αλλαγές που θα ήθελαν να δουν τα παιδιά στα πλαίσια του μαθήματος τους.

Σχεδόν το σύνολο του συγκεκριμένου δείγματος προτείνει:

- «να μην μας βάζει πολλά μαθήματα» (σε ποσοστό 42,85 %),
- να υπάρξουν περισσότερα παιχνίδια (για το 14,28 %) και τέλος,
- η δημιουργία ιστοριών, ομοίως για το 42,85 % των κοριτσιών.

Στο **γράφημα 32**, παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα.

Γράφημα 32.



Χρήση των νέων λέξεων στο σπίτι γίνεται από το 62,5 % των κοριτσιών, ενώ 37,5 % αυτών προβάλλουν από μια διαφορετική αιτία για την άρνησή τους, που μεταφράζεται σε ποσοστό 33,33 % για την κάθε περίπτωση που ακολούθως δίνεται με περισσότερες λεπτομέρειες.

Γράφημα 33.



Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει το δείγμα το σύνολό του (100 %) κάνει χρήση βιβλίων ή παιχνιδιών στην διδασκόμενη γλώσσα και συγχρόνως παρακολουθεί προγράμματα στην τηλεόραση (που αποδίδονται στα ιταλικά), ενώ το 75 % των κοριτσιών συναντά τις λέξεις που διδάσκεται και σε σημεία εκτός της σχολικής τάξης (ενδεικτικά αναφέρθηκαν: στο δρόμο, σε άλλα βιβλία).

Τέλος, με βάση την ερώτηση που αναφέρεται στην ύπαρξη κάποιου άλλου στο σπίτι που μιλά άλλη γλώσσα προέκυψαν τα εξής ενδιαφέροντα στοιχεία.

Δυο από τα επτά κορίτσια, προέρχονται από οικογένεια όπου και οι δυο γονείς είναι Αλβανοί, ένα παιδί από οικογένεια με μητέρα Αγγλίδα και Γάλλο πατέρα, για κάποιο άλλο ο πατέρας γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ισπανία, για ένα κορίτσι έχουμε μητέρα Τουρκάλα, ενώ υπήρξαν και δυο χαρακτηριστικές περιπτώσεις. Υπήρξε λοιπόν, παιδί ο πατέρας του οποίου είναι Ιταλός, η μητέρα του Αγγλίδα και το ίδιο διδάσκεται τα αγγλικά παράλληλα με τα ιταλικά από την προσχολική της ηλικία.

Επιπρόσθετα είχαμε μαθήτρια που ζει με τον Ιταλό πατέρα της και την Γαλλίδα γυναίκα του (δεύτερη μητέρα του παιδιού), ενώ για τη μικρή τα αγγλικά είναι η μητρική της γλώσσα, καθώς γεννήθηκε και απέκτησε την ίδια υπηκοότητα με την φυσική της μητέρα.

Ολοκληρώνοντας την αναλυτικοσυνθετική παράθεση αποτελεσμάτων της έρευνας εδώ προσεγγίζουμε και επεξεργαζόμαστε και το τελευταίο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε.

Για τα υπόλοιπα παιδιά της Β' δημοτικού, αγόρια στο σύνολό τους, είχαμε (ομοίως) οκτώ στον αριθμό.

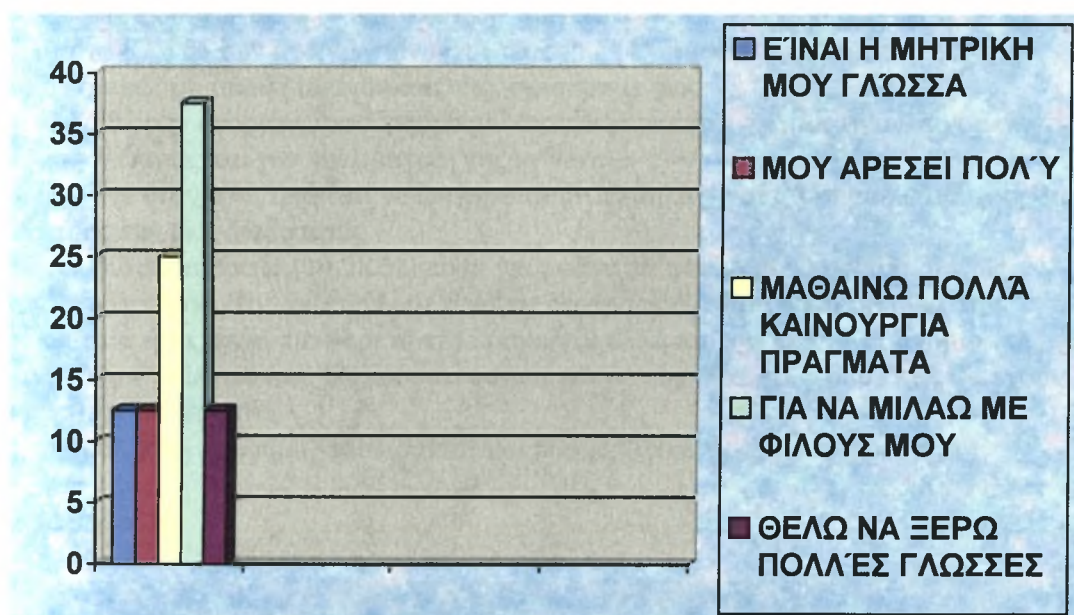
Βλέποντας μια προς μια τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν ανέκυψαν τα ακόλουθα:

Η χρήση της διδασκόμενης γλώσσας στο σπίτι γίνεται από το 87,5 %, σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων (εδώ), ενώ προβάλλουν πέντε (5) διαφορετικούς λόγους ώστε να δικαιολογήσουν την επιθυμία τους στο να διδάσκονται την συγκεκριμένη ξένη γλώσσα.

Διεξοδικότερα:

- 1/8 αγόρια «θέλουν να την μάθουν» γιατί είναι η μητρική τους γλώσσα, ενώ όμοιο και το ποσοστό (12,5 %) εκείνων που «μένουν» απλά στο γεγονός ότι τους αρέσει πολύ η ιταλική γλώσσα.
 - για ένα 25 % των αγοριών ενδιαφέρον αποτελεί το ότι μαθαίνουν πολλά καινούργια πράγματα ενώ τέλος,
 - το μεγαλύτερο ποσοστό που αγγίζει το 37,5 % αναφέρεται στην δυνατότητα επικοινωνίας που αποκτά μιλώντας με τους φίλους του.
- Μέσα από εικονική παρουσία του γραφήματος, βλέπουμε:

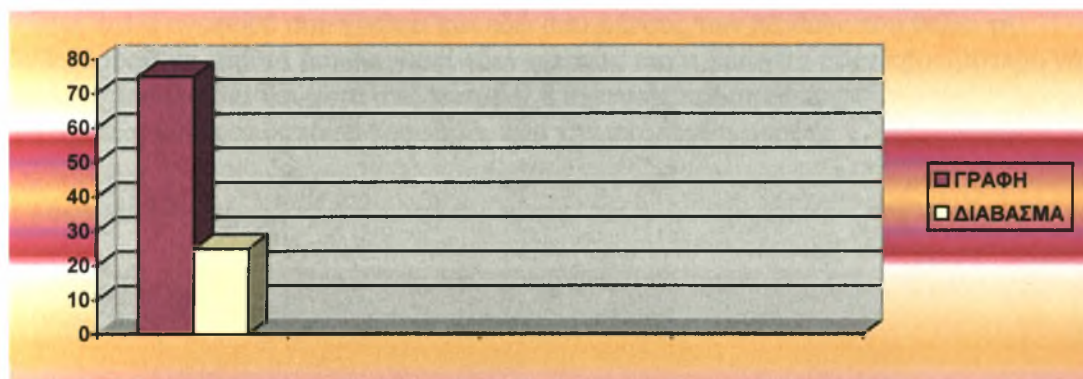
Γράφημα 34.



Ως προς την προτίμηση που δείχνουν για το μάθημα, εστιάζουν κυρίως σε δυο σημεία.

Βλέποντάς τα ως ποσοστά πρώτα, και διαγραμματικά ακολούθως, έχουμε το μεγαλύτερο μέρος των αγοριών (75 %) να αναφέρονται στην γραφή, ενώ για το υπόλοιπο 25 % το ενδιαφέρον τους στρέφεται στο διάβασμα.

Στο γράφημα 35, έχουμε:



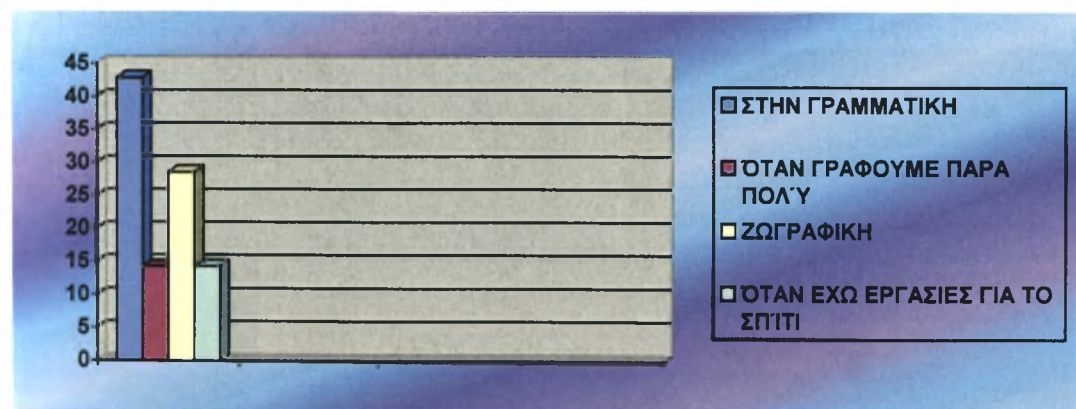
Και για τα αγόρια της Β' δημοτικού, υπάρχουν οι στιγμές εκείνες που αισθάνονται πως «βαριούνται» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Για το 87,5 % των αγοριών δίνονται τέσσερις (4) διαφορετικές προσεγγίσεις – απαντήσεις, τις οποίες αναλύοντάς τες, βρίσκουμε πως:

- 42,85 % των αγοριών δυσανασχετούν όταν διδάσκονται γραμματικά φαινόμενα της ξένης γλώσσας και την γραμματική της εν γενει,
- 28,57 % όταν τους ζητείται να ζωγραφίσουν, έκδηλα γίνονται σημάδια αδιαφορίας ως προς την όλη διαδικασία,
- ενώ ίδιο το ποσοστό (14,28 %) είναι για εκείνα τα παιδιά που προβάλλουν ως απάντηση στο δοθέν ερώτημα, το γεγονός ότι γράφουν πάρα πολύ (κυρίως την τελευταία ώρα, είναι πιο βαρετό και δύσκολο), αλλά και για εκείνα τα αγόρια (της Β' τάξης) που νιώθουν πως βαριούνται ακόμα και με την ιδέα ότι ξέρουν πως θα έχουν εργασίες για το σπίτι.

Στο ακόλουθο γράφημα, αποδίδονται και παραστατικά τα προαναφερθέντα:

Γράφημα 36.



Αναφορικά με τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στο μάθημα, προκύπτει πως κάθε ένα προβάλλει κάτι δικό του.

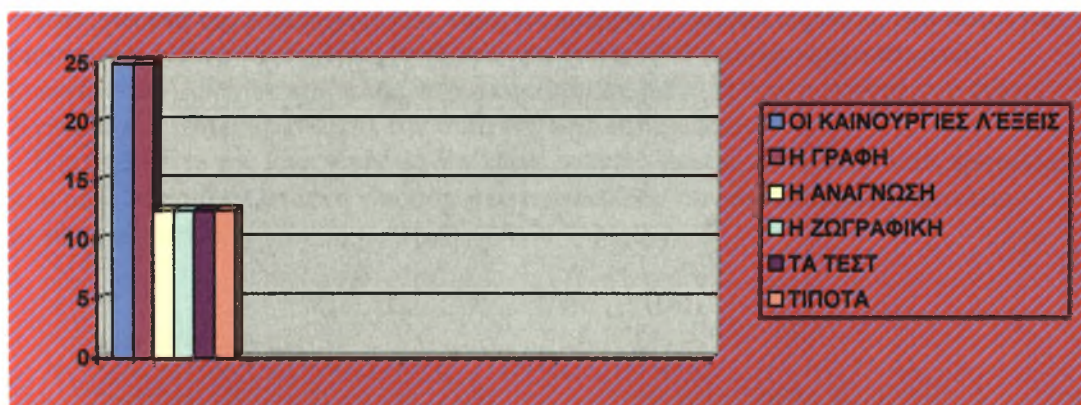
Έτσι φάνηκε να τα δυσκολεύει: η γραφή και οι καινούργιες λέξεις σε ποσοστό 25 % αλλά και 12,5 % δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στη ζωγραφική και στα τεστ (ίδιο ποσοστό για την κάθε περίπτωση).

Δεν παραλείπει και ένα περιορισμένο 12,5 % που δεν αναφέρει κάτι συγκεκριμένο, αφού τίποτα δε μοιάζει να είναι δύσκολο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ώστε θα πρέπει και να το αντιμετωπίσει.

Ίδια και η αναφορά που γίνεται και εδώ από μέρους των παιδιών που θέλει τη διδάσκουσα να μην τα βοηθά, γιατί «δεν πρέπει» και η λύση θα ήταν προτιμότερο να έρχεται από τα ίδια και μετά από καταβολή σχετικής προσπάθειας.

Το σχετικό με τα παραπάνω γράφημα, έχει την ακόλουθη μορφή:

Γράφημα 37.



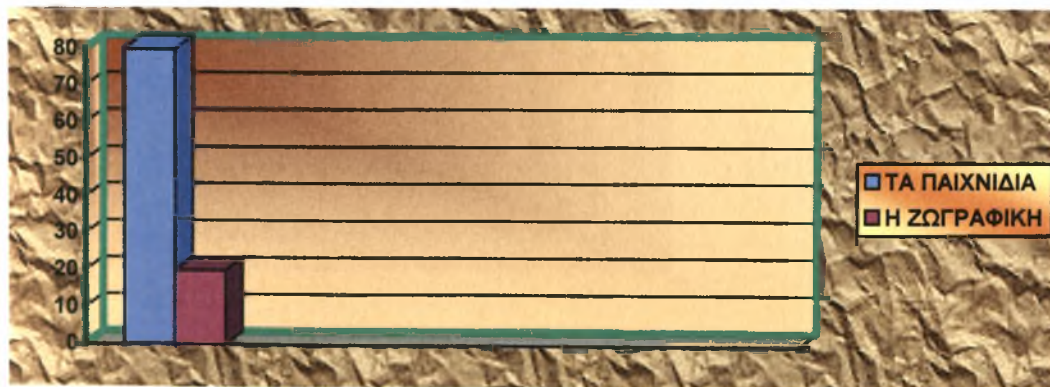
Η όποια αλλαγή στο μάθημα -με τον τρόπο που αυτό γίνεται- εστιάζεται κυρίως σε δυο σημεία.

Αρχικά θα πρέπει να ξεκαθαριστεί πως 62,5 % των αγοριών έχουν κάτι να προτείνουν, ενώ για τα υπόλοιπα και σε ποσοστό 37,5 % κρίνουν πως δεν χρειάζεται κάποιου είδους διαφοροποίηση.

Ειδικότερα το βάρος κλίνει προς την χρήση -ακόμα και εισαγωγή- παιχνιδιών στις μέχρι τώρα χρησιμοποιούμενες μεθόδους της εκπαιδευτικού.

Έτσι, για το 80 % των αγοριών ισχύουν τα παραπάνω, ενώ το 20 % αναφέρεται στην ζωγραφική.

Έτσι δίνεται και το **γράφημα 38.**



Χρήση των λέξεων που διδάσκονται τα παιδιά δε γίνεται απο περισσότερα του 50 % αυτών, καθώς 37, 5 % των αγοριών είναι που δεν προβάλλουν κάποιο συγκεκριμένο λόγο όταν υποστηρίζουν πως δεν θα είχαν κάποιο πρόβλημα να μιλήσουν στα ιταλικά ή έστω να αναφερθούν σε λέξεις όπως αποδίδονται στην συγκεκριμένη γλώσσα.

Ισομερώς δοσμένο είναι το ποσοστό των αγοριών που είτε συναντούν, είτε όχι τις λέξεις που μαθαίνουν σε χώρους εκτός του σχολείου.

Για το σύνολό τους δεν εντοπίστηκαν σχετικές διευκρινήσεις ως προς το πού τελικά συναντούν τις όποιες λέξεις (στα ιταλικά).

Επιπρόσθετα όλα τα αγόρια παρακολουθούν προγράμματα στην τηλεόραση και στο αντίστοιχο συνδρομητικό κανάλι και όπως κοινοποιήθηκε απο αρκετούς μαθητές, αυτό πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δίνεται και γι' αυτό το τμήμα του δείγματος που στο σπίτι αναφέρει την ύπαρξη και κάποιου που μιλά άλλη – διαφορετική της ιταλικής- ξένη γλώσσα.

Έτσι για ένα 62, 5 % είχαμε ένα παιδί με πατέρα να μιλάει περσικά, ένα παιδί του οποίου και οι δυο γονείς είναι αγγλόφωνοι, δυο παιδιά που προέρχονται από οικογένειες Αλβανών και τέλος, ένα ακόμα μικρό μαθητή που η νταντά του είναι Αγγλίδα και του μαθαίνει και την δική της μητρική γλώσσα.

Για το 37,5 % της ίδιας ομάδας δεν έγινε σχετική αναφορά σε παρουσία προσώπου που μιλά κάποια άλλη ξένη γλώσσα στο περιβάλλον των παιδιών που αποτελούν αυτό το ποσοστό.

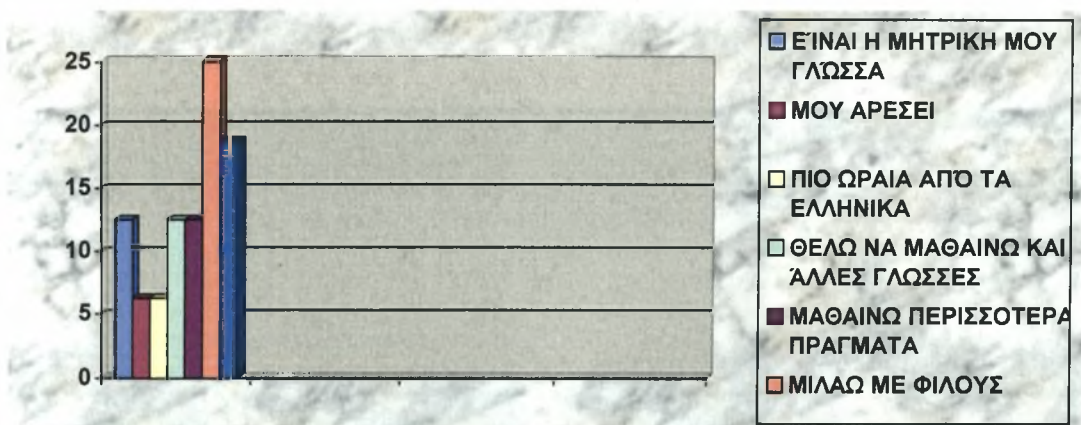
Σε αυτό το σημείο και κρίνοντας παράλληλα τα αποτελέσματα όλων των παιδιών της Β' δημοτικού (αγόρια και κορίτσια) θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα.

Θα σταθούμε λοιπόν σε κάποια βασικά ερωτήματα, μέσα από τα οποία προέκυψαν στοιχεία που υιοθέτησαν και τα δυο φύλα. Στην προσπάθεια να δούμε αυτή τη διασύνδεση δίνουμε και τα ακόλουθα γραφήματα.

Σε σχέση με τα όσα ενδιαφέρουν τα παιδιά στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι απαντήσεις ποικίλλουν και έχουν διαμορφωθεί ως εξής: αναφέρθηκαν στο ότι είναι η μητρική τους γλώσσα, στο ότι αρέσκονται στην συγκεκριμένη γλώσσα, στο ότι την προτιμούν από τα ελληνικά, γιατί μαθαίνουν και άλλες γλώσσες, αλλά και γιατί αποκτούν περισσότερες γνώσεις, ενώ χαρακτηριστική είναι η συσχέτιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με την επιθυμία τους να μιλούν με τους φίλους τους.

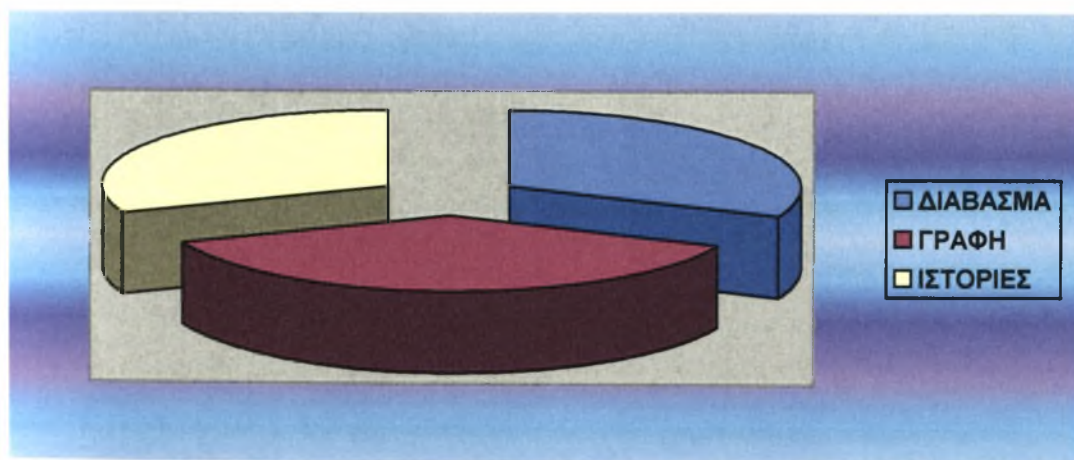
Στο συνολικό γράφημα που προκύπτει, μπορούμε να δούμε:

Γράφημα 39.



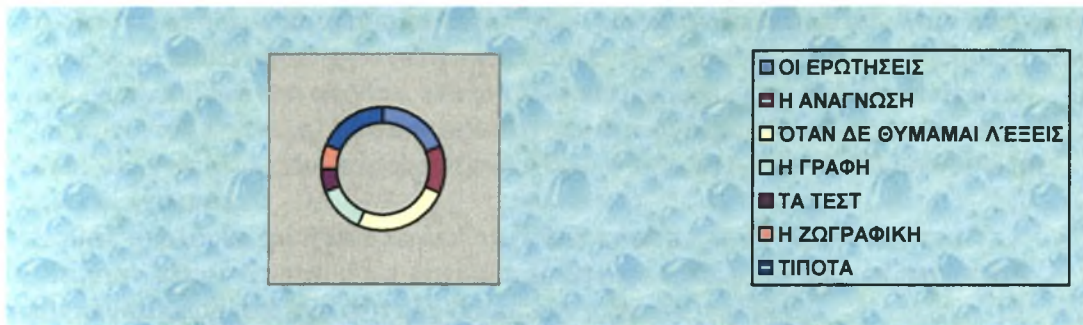
Στο επόμενο γράφημα βλέπουμε τι και σε ποιο ποσοστό είναι αυτό στο οποίο δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα παιδιά στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Γράφημα 40.

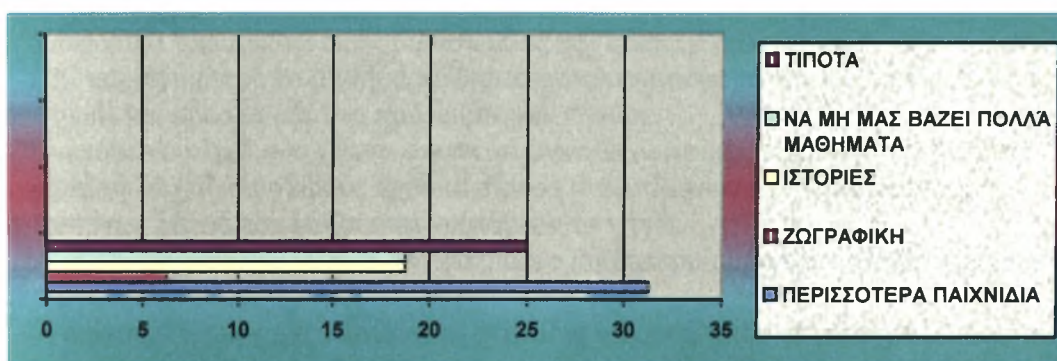


Στα επόμενα δυο **γραφήματα (41, 42)** ενδιαφέρει να δούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις επιλογές - προτάσεις που μπορούν να δοθούν από μέρους των παιδιών.

Γράφημα 41.



Γράφημα 42.



Εφόσον έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση των όσων προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των διδασκόμενων ακολουθεί μια διαδικασία «κατάθεσης» των όσων προέκυψαν από τους δυο διδάσκοντες.

Εξαιτίας, όχι κυρίως του αριθμού των σχετικών ερωτηματολογίων (δυο στο σύνολο) αλλά της διαφορετικής υφής και μορφής που έχουν δεν ακολουθείται η ίδια πορεία ως προς την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Άλλωστε, από τη στιγμή που το μεγαλύτερο μέρος των ερωτημάτων ήταν ανοικτού τύπου, αυτό που στην πραγματικότητα κάνουμε είναι μια αναφορά στα δεδομένα, που όμως θα πλαισιώνονται από ένα πλέγμα κριτικής τοποθέτησης των πραγμάτων.

Πηγαίνοντας παράλληλα με την αξιολόγηση των δεδομένων που σχετίζονται με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, παρουσιάζονται πρώτα όσα αφορούν τη διδασκουσα της αγγλικής γλώσσας.

Καθώς ακολουθείται η ίδια λογική της βήμα προς βήμα «ανάγνωσης» του ερωτηματολογίου θα σταθούμε αρχικά στις πρώτες τρεις ερωτήσεις οι οποίες και απαντώνται μέσα από επιλογή ήδη δοσμένων πιθανών σημείων.

Όσο αφορά λοιπόν, την πρώτη (κατά σειρά παρουσίασης) εκπαιδευτικό δίνονται συνοπτικά κάποια πρώτα χαρακτηριστικά της.

Πρόκειται για απόφοιτο Αγγλικής Φιλολογίας που ηλικιακά εντάσσεται στην κλίμακα των 25-30 ετών (πρώτη, με την μορφή που έχει οριστεί στο δοθέν ερωτηματολόγιο).

Αναφορικά τώρα με τις ώρες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, υπολογίζονται στις 1-1 ½ και ειδικότερα το μάθημα πραγματοποιείται μια φορά την εβδομάδα (κάθε Δευτέρα) και αμέσως μετά το πρόγευμα των νηπίων.

Το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται σχετίζεται με εικονογράφηση βιβλίων κυρίως, αλλά και κάθε είδους σχέδια/ σκίτσα αντικειμένων που συνοδεύουν τις καινούργιες λέξεις που καλούνται να μάθουν τα νήπια.

Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο του οποίου και να γίνεται χρήση από την διδασκουσα.

Οι διδασκαλίες πραγματοποιούνται στην ίδια αίθουσα όπου και πραγματοποιούνται οι περισσότερες των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.

Παρόλα αυτά δεν φάνηκε να επιθυμεί να διδάξει σε κάποιον άλλο χώρο, δίχως να δικαιολογεί ξεκάθαρα αυτή την άποψη, υποστηρίζοντας απλά πως «...αφού μπορεί και εδώ μέσα να γίνει το μάθημα, δεν χρειαζόμαστε κάτι άλλο, κάτι διαφορετικό».

Σε σχέση τώρα με την παρεμβολή άλλου προσώπου στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας η απάντηση ήταν αυστηρά αρνητική.

Στην ακόλουθη ερώτηση, δεν δόθηκαν ξεκάθαρες διευκρινήσεις, καθώς αυτό που ζητήθηκε ήταν μια σύντομη περιγραφή του τρόπου που ακολουθείται κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας. Έτσι σε γενικές γραμμές καταγράφηκε η πορεία δράσης της εκπαιδευτικού που έδωσε τα βασικά σημεία μιας ωριαίας διδασκαλίας της.

Σύμφωνα με τα λεγόμενά της το πρόγραμμα της περιλαμβάνει την εισαγωγή μιας έννοιας με τρόπους που διαφοροποιούνται κάθε φορά και σκοπό έχουν την διευκόλυνση του παιδιού, ακολουθούν ασκήσεις εμπέδωσης της διδαχθείσας ύλης οι οποίες και έχουν κυρίως παιγνιώδη μορφή, ενώ κάθε φορά προβλέπεται συνοπτική αναφορά σε όσα έχουν προηγηθεί, κάτι που παίρνει πια τη μορφή επανάληψης.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα που μπορούν να αποδοθούν στους μαθητές, όπως η ομαδικότητα (εδώ, ως προς τις εργασίες) ενθαρρύνονται μέσα από δραστηριότητες που ωθούν περισσότερο, παρά προτείνουν στα παιδιά να δουλέψουν σε ομάδες και τελικά να συνεργαστούν.

Εργασίες για περαιτέρω ενασχόληση στο σπίτι δεν δίνονται, χωρίς να υπάρχει μια επιπλέον αναφορά ή δικαιολόγηση σε αυτό.

Σπάνια είναι και η παρουσίαση κάποιων προβλημάτων στα πλαίσια του μαθήματος και γι' αυτό το λόγο δεν αναφέρθηκε κάτι συγκεκριμένο, ώστε να επιδέχεται αιτιολόγησης του τρόπου αντιμετώπισής του.

Για τα επόμενα τέσσερα (4) ερωτήματα οι απαντήσεις που δόθηκαν έμοιαζαν να είναι πιο σύντομες, σχεδόν μονολεκτικές.

Έτσι, το ενδιαφέρον εκδηλώνεται μέσα από επιφωνήματα, ενώ τα αρνητικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στην τάξη κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας έρχονται σε άμεση σχέση με την δυσκολία κατανόησης των (νέων προφανώς) εννοιών.

Ιδιαιτερότητα στο σύνολο των παιδιών, αποτελεί ένας και μόνο μαθητής, στον οποίο και έγινε αναφορά (από την εκπαιδευτικό προς εμένα) και αυτό που αναφέρεται είναι πως η συμμετοχή του στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας κάποιες φορές φάνηκε πως δυσχεραίνει κατά πολύ το έργο της.

Ωστόσο, δεν ακολουθήθηκε ποτέ, ούτε σε άλλη περίπτωση διαφορετική πορεία δράσης.

Τέλος, σημαντικό να αναφερθεί πως ανάμεσα στα νήπια δεν υπήρξε κανένα που να έχει ως μητρική τη διδασκόμενη γλώσσα και έτσι όχι μόνο η σχετική απάντηση που δόθηκε ήταν αρνητική, αλλά και τα παραλείπόμενα έμειναν αναπάντητα.

Παράλληλα θα γίνει προσπάθεια για μια είδους συγκριτική παράθεση των δεδομένων, ως προς αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως για την διδάσκουσα των αγγλικών στον παιδικό σταθμό.

Η ίδια λοιπόν, λογική ακολουθείται και για την ανάλυση του ερωτηματολογίου που είχε συμπληρωθεί από την διδάσκουσα της ιταλικής γλώσσας.

Άξιο λόγου πως και για τις δυο τάξεις του δημοτικού (πρώτη και δευτέρα) είχαμε την ίδια εκπαιδευτικό.

Πρόκειται για Ιταλίδα κάτοχο πτυχίου της Κοινωνιολογίας και όπως γίνεται αντιληπτό τα ιταλικά είναι η μητρική της γλώσσα.

Επιπρόσθετα, βρίσκεται ηλικιακά στο τελευταίο στάδιο (όπως έχει ήδη αυτό οριστεί) ενώ οι ώρες διδασκαλίας (εβδομαδιαίως) της διδασκαλίας ξένης γλώσσας ξεπερνούν τις τέσσερις (4).

Οι διδακτικές ώρες σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα δεν είναι καθ' όλα προκαθορισμένες καθώς εξαρτάται από διαφορετικές συνθήκες, οι οποίες και δεν προσδιορίστηκαν ώστε να είναι η όλη απάντηση ξεκάθαρη.

Αναφορικά τώρα με το υλικό (εποπτικό ή όχι) που χρησιμοποιεί η διδάσκουσα, προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το εποπτικό υλικό του οποίου γίνεται χρήση περιλαμβάνει βίντεο, κασετόφωνο, αλλά και προτζέκτορα, ενώ το βιβλίο έχει υποδειχθεί από κάποιον, χωρίς ωστόσο να δίνεται τίτλος ή οιοδήποτε άλλο στοιχείο αυτού.

Οι διδασκαλίες πραγματοποιούνται στην ίδια αίθουσα με τα υπόλοιπα μαθήματα, ενώ σε αντιδιαστολή με την πρώτη εκπαιδευτικό, εδώ φάνηκε να είναι έντονη η επιθυμία να επιχειρηθεί διδασκαλία σε κάποιον άλλο χώρο, τον οποίο και αναφέρει (θέατρο).

Αρνητική ήταν η ακόλουθη απάντηση όπου η παρέμβαση άλλου προσώπου στην διδασκαλία δεν υφίσταται, ούτε και είναι επιθυμητή ως διαδικασία από την ίδια την διδάσκουσα.

Στη σχετική ερώτηση για την πορεία που ακολουθείται, αναφέρθηκε με τρόπο συνοπτικό στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας της.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της η εννοιολογική προσέγγιση των νέων λέξεων πραγματοποιείται σταδιακά καθώς οι μαθητές έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την όποια καινή πληροφορία, ενώ έμφαση δίνεται στην εκμείευση αυτών μέσα από μια σταδιακή διαδικασία.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «...τα παιδιά θα πρέπει να τα αφήνουμε να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα και να βρίσκουν κάθε απάντηση σε κάθε τι που μας ενδιαφέρει μέσα από συνεχή προσπάθεια...».

Ακολουθούν ασκήσεις εμπέδωσης, ενώ η παρεμβολή από μέρους της εκπαιδευτικού είναι κατά πολύ περιορισμένη.

Η μορφή αυτών των ασκήσεων εμπέδωσης της διδαχθείσας ύλης εντοπίζονται σε γραπτές, προφορικές αλλά και μέσα από παιχνίδια (κάτι που δε φάνηκε να υποστηρίζουν και τα ίδια τα παιδιά καθώς οι προτάσεις τους ως προς την αλλαγή της κατεύθυνσης στη διδασκαλία έκλιναν προς μια μορφή περισσότερο παιγνιώδη).

Επιπρόσθετα, το σύνολο των προβλημάτων που εντοπίζονται στη σχολική τάξη έχουν να κάνουν κυρίως με φαινόμενα δυσλεξίας, όπου δεν έγινε ιδιαίτερη αναφορά στον τρόπο αντιμετώπισής τους.

Οι σχετικές ερωτήσεις που ακολούθησαν και αφορούν το εκδηλούμενο ενδιαφέρον των παιδιών, τους τρόπους δήλωσης του από εκείνα, αλλά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αποδοθούν ως περιγραφές για τους μαθητές έδειξαν κάποια σημεία δυσανασχέτησης από την εκπαιδευτικό ως προς το πώς θα μπορούσε να απαντήσει σε κάτι τέτοιο, κάνοντας έκδηλη κάποιου είδους αμηχανία.

Ωστόσο, οι απαντήσεις της ήταν μάλλον σύντομες και ειδικότερα στάθηκε στον ενθουσιασμό που δείχνουν οι μαθητές, ενώ χαρακτηριστική βρίσκει την έλλειψη ενδιαφέροντος αλλά και ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση εννοιών.

Ιδιαιτερότητες στο σύνολο των παιδιών δεν εντοπίστηκαν εδώ, σε αντίθεση με τα παιδιά του παιδικού σταθμού.

Χαρακτηριστική είναι και η διαφοροποίηση μεταξύ των δυο ομάδων (διδασκόμενων αγγλικής – διδασκόμενων ιταλικής) αφού για τους δεύτερους ένα μεγάλο ποσοστό τους έχουν ως μητρική την διδασκόμενη γλώσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά.

Άλλωστε, η παρουσία τους διευκολύνει αρκετές φορές την προώθηση της διδασκαλίας, αφού γίνονται «βοηθοί» της εκπαιδευτικού (ύστερα από παράκληση της ίδιας).

Σε γενικές γραμμές δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί πως έντονες ήταν οι διαφορές ανάμεσα στις δυο διδάσκουσες, μα θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επεξηγηθεί πως για να δοθεί το δεύτερο ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο, πραγματοποιήθηκε μια συγκεκριμένη διαδικασία από τη στιγμή που η εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να αποδώσει στα ελληνικά τις απαντήσεις και έτσι κατεγράφησαν μετά από υπαγόρευση και με τη χρήσιμη βοήθεια άλλης διδάσκουσας που είχε αναλάβει τον ρόλο μεταφράστριας ως γνώστης και των δυο γλωσσών (ελληνικά – ιταλικά).

Γ' ΜΕΡΟΣ.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ,

ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.

ΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ.

ΠΙΝΑΚΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ.

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.

ΔΙΑΛΟΓΟΙ - ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ.

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ.

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΥΚΤΙΟ.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Ή ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ;

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ/ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιαστούν διδακτικές προτάσεις που υπό αυτή την έννοια θεωρούνται κυρίως τα μεθοδολογικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Σε αυτό το τμήμα όμως «τοποθετούνται» και σύντομα άρθρα που αναφέρονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς το ερώτημα που κυριαρχεί διατυπώνεται σε μια πιο γενικευμένη μορφή και έχει ως εξής:

Επικοινωνία ή διδασκαλία; Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν αποτελεί δίλημμα από τη στιγμή που νοείται ως διδακτική προσέγγιση με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Επιπρόσθετα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και οργανωμένες δραστηριότητες, διαμορφωμένες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν δυνατότητες πραγματοποίησης στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αυτό, όμως έμεινε ως σκέψη στην οποία και υποβόσκει μια πιο εσωτερική ελπίδα να αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω και ίσως μελλοντική επεξεργασία, το περιεχόμενο της οποίας και θα σχετίζεται με δραστηριότητες νηπιαγωγείου που θα μπορούσαν να οργανωθούν κατάλληλα στα πλαίσια διδασκαλίας και εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Ωστόσο, ενδεικτικά θα μπορούσαμε να δώσουμε κάποιες δραστηριότητες σε μια σύντομη περιγραφή:

Μέσα από μια σταδιακή προσπάθεια για προσέγγιση της ξένης γλώσσας, για αρχή παρέχουμε στα παιδιά γράμματα στην προς διδασκαλία ξένη γλώσσα (από υποτιθέμενο φίλο στο εξωτερικό) των οποίων και γίνεται ανάγνωση με τη βοήθεια του διδάσκοντα. Η όλη διαδικασία της αλληλογραφίας θα μπορούσε να επαναληφθεί αρκετές φορές στο πρωταρχικό αυτό επίπεδο, το οποίο και θα εμπλουτίζεται μέσα από την προσπάθεια για δημιουργία «απαντήσεων».

Ενώ προάγεται η διδασκαλία με τη γνωριμία νέων λέξεων, οι πίνακες αναφοράς είναι αυτοί που ενισχύουν την όλη πορεία δράσης, αλλά και η όποια προσπάθεια για εξοικείωση με γραπτή απόδοση συγκεκριμένης φράσης, κάτι που θα αποτελούσε δραστηριότητα αποκομμένη από τα προαναφερθέντα μιας και απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο και ιδιαίτερη ενασχόληση για την πραγμάτωσή της.

Σημαντική και η διαδικασία διήγησης και αναδιήγησης ξένου κειμένου με την πολύτιμη βοήθεια σχετικής εικονογράφησης που θα πρέπει να το συνοδεύει, ενώ ενισχυτική κρίνεται και η παρουσία τραγουδιών αλλά και ποιημάτων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Εξάλλου, ο βαθμός σημασίας αυτών αναφέρεται εκτενέστερα στο σχετικό άρθρο, με το οποίο συμπορεύονται και τα όσα σχετίζονται με την τέχνη του θεάτρου.

Από τη στιγμή λοιπόν, που κάποια από τα προαναφερθέντα δίνονται ακολούθως με μια διεξοδικότερη μορφή, αυτό στο οποίο και πρέπει να σταθούμε είναι πως τελικά το σύνολο των προτάσεων μας, αποτελεί μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη πρόταση εργασίας που χρειάζεται πειραματισμό, εφαρμογή, προσαρμογή, συμπλήρωση αλλά και συνεχή και αδιάλειπτη κριτική αξιολόγηση.

1) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Στα πλαίσια δημιουργίας ενός προγράμματος μαθημάτων ξένης γλώσσας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μια σειρά δραστηριοτήτων που απώτερο σκοπό έχουν, εξαιτίας της μορφής και του περιεχομένου τους να αρέσουν στα παιδιά.

Παιχνίδια, τραγούδια, αλλά και συνδυασμός των δυο, πίνακες απομνημόνευσης, παιχνίδια ρόλων, διάλογοι και ανάγνωση κειμένων αποτελούν κάποιες από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους για την εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Αναλυτικότερα έχουμε τα ακόλουθα:

A) ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.

Μια από τις σημαντικότερες μάλλον παιδαγωγικές μεθόδους που εκτός από διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας, εντοπίζεται σαν πλαίσιο μάθησης, είναι το παιχνίδι.

Μέσα από αυτό δίνονται τα κατάλληλα κίνητρα στα παιδιά, ώστε να εξασκούν τη μνήμη, αλλά και τη γλώσσα τους. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλεγεί ή ακόμα και επινοεί παιχνίδια που μέσα από έναν τροπο διασκεδαστικό ενισχύουν τη πρακτική της γλώσσας που διδάσκεται.

Ο χαρακτήρας του παιχνιδιού⁹ είναι τέτοιος που για τους εκπαιδευτικούς, η καθοριστική του ιδιότητα εντοπίζεται στο ότι αποτελεί πρωτοβουλία του παιδιού, βασιζόμενο κυρίως στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών. «Επειδή το παιχνίδι είναι απολαυστικό, εντείνει το ενδιαφέρον, την εμπλοκή και τη δραστηριοποίηση και παρέχει σημαντικές, γεμάτες νόημα εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν στη μάθηση. Η δραστηριότητα που αποτελεί πρωτοβουλία του παιδιού του δίνει τη δυνατότητα για επιλογή, έλεγχο, συναίσθημα κυριότητας και ανεξαρτησία».

9. Elizabeth Wood & Neville Bennett (2001), Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Σοφία Αυγητίδου, *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, (σ. 310), Αθήνα, Γυπωθήτω.

Στον ακόλουθο πίνακα¹⁰ παρατίθενται οι βασικές θεωρίες για το παιχνίδι, προβάλλοντας τα οφέλη του στην διαδικασία διδασκαλίας/ μάθησης.

- Οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών έχουν κεντρική σημασία μέσα στο παιχνίδι.
- Το παιχνίδι παρέχει τις ιδανικές συνθήκες, μέσα στις οποίες τα παιδιά μπορούν να μάθουν, και αυξάνει την ποιότητα της μάθησης.
- Η αίσθηση της κυριότητας είναι βασική στην παιδική μάθηση μέσω του παιχνιδιού.
- Η μάθηση είναι περισσότερο ουσιαστική, αν είναι αυτόβουλη.
- Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να μάθουν.
- Τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυμούνται αυτά που έχουν κάνει μέσα στο παιχνίδι.
- Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι συντελείται εύκολα, χωρίς φόβο ή ύψωση φραγμών.
- Το παιχνίδι είναι φυσικό – τα παιδιά είναι οι εαυτοί τους.
- Το παιχνίδι είναι αναπτυξιακά κατάλληλο – τα παιδιά γνωρίζουν ενστικτωδώς αυτό που έχουν ανάγκη και ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες μέσω του παιχνιδιού.
- Τα παιδιά δεν μπορούν να αποτύχουν στο παιχνίδι, καθώς δεν υπάρχει σωστό και λάθος.
- Το παιχνίδι δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρατηρούν την πραγματική μάθηση.

10. Πίνακας 2, σ. 311.

Β) ΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ.

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΟΙΕΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΖΟΤ».

(ΠΛΑΤΩΝ)

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των τραγουδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η συνεχής χρήση τους γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι, το σύνολο των δραστηριοτήτων υποβοηθάται από το τραγούδι έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν και να εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με το νέο λεξιλόγιο, αλλά και με τους ρυθμούς.

Με το να γνωστοποιείται στα παιδιά ένα τραγούδι με στίχους μιας ξένης, επιτυγχάνει ο/ η εκπαιδευτικός να τα φέρει σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία, αλλά και με την κουλτούρα, ενώ σταδιακά συνηθίζουν και το λεξιλόγιο μέσα από τις επαναλήψεις.

Αυτό λοιπόν, που προέχει για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι η σωστή επιλογή του όποιου τραγουδιού, μιας και για την προσχολική ηλικία ενδιαφέρον πρέπει να προκαλεί το ίδιο το τραγούδι στο σύνολό του. Απαιτείται ευχάριστη μελωδία, τέτοια που να προκαλεί τα παιδιά νέα επιδίδονται και σε ενδιαφέρουσες για εκείνα κινήσεις μέσα στο χώρο. Για τις μικρές ηλικίες, χρήσιμα θα ήταν και τα περιορισμένης έκτασης τραγούδια, οι στίχοι των οποίων και επαναλαμβάνονται συχνά.

Είναι λοιπόν απαραίτητη η διδασκαλία ή η χρήση των τραγουδιών κατά τη γλωσσική διδασκαλία;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι ότι η χρησιμοποίηση των τραγουδιών κατά τη γλωσσική διδασκαλία είναι όχι μόνο απαραίτητη αλλά και επιβεβλημένη.

Οι λόγοι, λοιπόν που θα μπορούσαν να επιβάλλουν τη διδασκαλία των τραγουδιών ως συμπλήρωμα της κύριας γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσαν να συνοψισθούν στους εξής:

Καθώς το τραγούδι μπορεί να θεωρηθεί μια ευχάριστη δραστηριότητα αποτελεί ισχυρό κίνητρο που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ επιπλέον παρακινεί να παρακολουθήσουν με μεγαλύτερη προσοχή το μάθημα.

Όσο αφορά την επανάληψη των βασικών προτάσεων και γλωσσικών λειτουργιών τις περισσότερες φορές βαρετή. Οι μαθητές όμως με προθυμία κι ενδιαφέρον θα επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά την ίδια δομή, την ίδια βασική πρόταση, αν αυτή περιλαμβάνεται σε κάποιο τραγούδι.

Το τραγούδι αποτελεί μια μοναδική ομαδική δραστηριότητα, που συσπειρώνει τα άτομα που συμμετέχουν, καθώς η συνεργασία μεταξύ των μαθητών ενισχύεται, ενώ οι ντροπαλοί και αδύνατοι μαθητές υποβοηθούνται να συμμετέχουν στην κοινή προσπάθεια, χωρίς να σκέφτονται ότι πιθανολογείται η πραγματοποίηση κάποιου λάθους.

Έτσι, η ομαδική αυτή προσπάθεια είναι που αυξάνει και σταδιακά ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους.

Πριν την επιλογή του όποιου τραγουδιού, αυτό που προέχει για την διδασκαλία του στην γλωσσική διδασκαλία είναι το να έχουν πλήρως ξεκαθαριστεί οι στόχοι που έχει κληθεί να εξυπηρετήσει.

Δυο από τους βασικότερους στόχους που θα πρέπει να υπηρετούνται από τη διδασκαλία ή τη χρήση τραγουδιών στην τάξη είναι τόσο η εμπέδωση των βασικών προτάσεων (ενταγμένα στη γλωσσική διδασκαλία είτε ως εισαγωγή, είτε ως ανακεφαλαίωση γλωσσικών ενοτήτων), όσο και η συντήρηση και αύξηση του λεξιλογίου (καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν αρκετές καινούργιες λέξεις, αλλά κυρίως να θυμηθούν και να αφομοιώσουν λέξεις που έχουν ήδη διδαχθεί).

Η διαδικασία εμπέδωσης λέξεων ή προτάσεων ακόμα σε αυτό το πρωταρχικό επίπεδο των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα καθιστά σε ένα μεγάλο βαθμό αδύναμα να αφομοιώσουν το περιεχόμενο ενός τραγουδιού. Αυτό λοιπόν που γίνεται είναι αναπαραγωγή των στίχων ή κάποιων λέξεων του δοθέντος προς εκμάθηση τραγουδιού ως μηχανιστική αντίδραση από μέρος των παιδιών.

Έτσι τα επαναλαμβάνουν, χωρίς απαραίτητα να σημαίνει πως αναγνωρίζουν και έχουν τελικά ξεκαθαρίσει την ερμηνεία των νέων λέξεων όπως προκύπτουν μέσα από το αντίστοιχο τραγούδι.

Γ) ΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ.

Μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις, αναφέρει η γνωστή σε όλους ρήση. Στην διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας και δη ξένης, κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλλει ενεργά.

Έχοντας υπόψη την ηλικία που βρίσκεται τα παιδιά της έρευνάς μας, καταλήγουμε στη σημαντικότητα των εικόνων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας.

Ταξινομώντας λέξεις σε πίνακες, δίπλα στις οποίες και τοποθετείται η αντίστοιχη εικόνα του αντικειμένου, γράφεται και η λέξη στην ξένη γλώσσα που μαθαίνουν τα παιδιά, έτσι ώστε να δίνουμε τη δυνατότητα σε αυτά να αποτυπώσουν τη λέξη σαν εικόνα.

Ειδικότερα οι πίνακες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν περιγράφονται ως πίνακες αναφοράς, καθώς το περιεχόμενο τους εμπλουτίζεται και διαμορφώνεται σταδιακά εφόσον προστίθενται κάθε τόσο σε αυτούς νέες λέξεις που αντιστοιχούν στις σχετικές εικόνες (οι οποίες και περιγράφουν τις πρώτες) μέσα σε διαδικασίες ταξινόμησης των δυο.

Έτσι, το παιδί έχει την ικανότητα να απομνημονεύει την εικόνα της λέξης που έχει δει, ενώ στη συνέχεια όταν ακούσει από τον δάσκαλό του πώς προφέρεται, καταφέρνει να την αποδώσει με μεγαλύτερη ευκολία.

Δ) ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.

«Ένας από τους καλύτερους τρόπους¹¹ να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες είναι να τους δημιουργήσουμε την αντικειμενική αναγκαιότητα της γλώσσας».

Κάποια παιδιά βρίσκουν ευχαρίστηση μέσα από τις λέξεις από την πρώτη κιόλας στιγμή που τις μαθαίνουν και δεν παρουσιάζουν κανενός είδους δισταγμό στο να μιλήσουν. Πολλά είναι και εκείνα όμως που συνειδητοποιούν σε ένα τέτοιο βαθμό πως οι κατακτημένες δεξιότητες δεν αρκούν ώστε να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους.

11. David Fontana (1996), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα. Η Γλώσσα, σ.120.

Γλωσσικά παιχνίδια¹² που σχετίζονται με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ίσως και να φαντάζουν δυσκολότερα, κυρίως ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο αναμένεται να είναι όσο το δυνατό περισσότερο απλουστευμένα.

Το ενδιαφέρον που προκύπτει αλλά και η διασκέδαση που προσφέρουν τα παιχνίδια αυτά ωθούν τα παιδιά στο να επιστρατεύουν κάθε είδους κατακτημένη γνώση και προϋπάρχουσα στρατηγική, αλλά και δίνουν την ευκαιρία για επινόηση και εν γένει αναζήτηση νέων.

Ως προέκταση αυτής της διαδικασίας του παιχνιδιού παρατίθεται η καταγραφή των όσων αναφέρουν (στο μαγνητόφωνο ή γραπτώς από τον/την εκπαιδευτικό), ώστε να επακολουθήσει λεπτομερέστερη εξέταση της γλώσσας, της προφοράς και όλων εκείνων των στοιχείων που καθιστούν δυνατή την διδασκόμενη γλώσσα, ενώ παράλληλα αποβλέπουμε στον εντοπισμό των αδυνατών σημείων.

Αυτού του είδους οι δραστηριότητες δεν αποβλέπουν στο να αντικαταστήσουν σε καμία περίπτωση τις κανονικές λεκτικές ανταλλαγές της τάξης ή τη μορφή του μαθήματος μέσα από τις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής, αλλά, όταν χρησιμοποιούνται παράλληλα, συμβάλλουν τόσο στην εμπέδωση των νέων, δεδομένων που εισάγονται σταδιακά, αλλά και στον εμπλουτισμό της γλωσσικής ανάπτυξης.

12. Έρευνες που έχουν γίνει με παιδιά που κατάγονταν από τις Δυτικές Ινδίες έδειξαν ότι οι συνειδητοποίηση των κατακτημένων γλωσσικών δεξιοτήτων τους μπορεί να ενθαρρυνθεί με τη χρήση γλωσσικών παιχνιδιών (Wight, 1979).

Ε) ΔΙΑΛΟΓΟΙ.

Η χρήση διαλογών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια από εκείνες τις στρατηγικές που δημιουργούν συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών.

Μέσα από τον όποιο διάλογο δημιουργείται, έχουμε μια προετοιμασία για συζήτηση, που τελικά ενισχύεται στα παιχνίδια ρόλων που μπορούν να ακολουθήσουν.

Η δημιουργία των διαλογών προκύπτει κυρίως διαμέσου των αφηγήσεων ιστοριών από μέρους του δάσκαλου, γεγονός που ενισχύει την απομνημόνευσή τους από τα παιδιά. Και όσο πιο περιορισμένο το μέγεθός τους, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η διαδικασία της απομνημόνευσης από τους μαθητές, συμβάλλοντας έτσι, στο να επιτευχθεί η απόδοση αυτών των μικρών αφηγήσεων, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από μέρους των παιδιών.

Ωστόσο, προσοχή θα πρέπει να υπάρχει από τους διδάσκοντες ως προς το δοθέν λεξιλόγιο, ώστε να μπορεί αυτό με τη σειρά του ανταποκρίνεται σε συνθήκες καθημερινής χρήσης της γλώσσας.

Σε γενικές γραμμές η χρήση διαλόγων δεν είναι εύκολη από τη στιγμή που παιδιά μιας τόσο μικρής ηλικίας, όπως της πρώτης σχολικής και προσχολικής, δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στα όσα ορίζει η δημιουργία διαλόγων, πόσο μάλλον στο να γίνεται χρήση της ξένης γλώσσας που διδάσκονται στα πλαίσια της προφορικής επικοινωνίας.

Στ) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ.

Μέσα από την προετοιμασία για συζήτηση που έχει προηγηθεί (και με τη λογική που παρατέθηκε παραπάνω) μπορούν να προκύψουν παιχνίδια ρόλων.

Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή παιχνιδιού όπου αυθόρμητα, σχεδόν αβίαστα προκύπτει μια μορφή διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές, αφού προηγουμένως έχει οριστεί ένα πλέγμα δράσης με συγκεκριμένο περιεχόμενο και μια κεντρική ιδέα, γύρω από την οποία κινούνται.

Σε γενικές γραμμές μια διαδικασία όπου τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν ένα ρόλο, αξιοποιώντας κυρίως τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν συγκεντρώνει μια σειρά δυσκολιών καθώς σε αυτή την πρώιμη ηλικία όχι μόνο δυσκολεύονται να αναπαράγουν λόγο και μάλιστα στην προς διδασκαλία ξένη γλώσσα, αλλά και να κάνουν την απαιτούμενη συσχέτιση ανάμεσα στα όσα επιθυμούν να εκφράσουν (υποστηρίζοντας τον όποιο ρόλο έχουν αναλάβει) και σε εκείνα που τελικά έχουν κατακτήσει ως γνώση και μπορούν με ευκολία να χρησιμοποιήσουν, γνωρίζοντας και τα νοήματά τους με σαφήνεια.

Ζ) Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ.

Κάθε δάσκαλος ή νηπιαγωγός¹³ θα μπορούσε να φτιάξει, να κατασκευάσει μια κούκλα και εντάσσοντάς την στη μορφή και στους στόχους που θέλει να υλοποιήσει μέσα από την όποια διδασκαλία (εδώ, της ξένης γλώσσας), να την παρουσιάσει στην τάξη του.

Αν πρόκειται για νηπιαγωγείο ή για τις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε στα ξαφνικά να παρουσιάσει την κούκλα- επισκέπτη σαν κάτι το εξαιρετικά αξιοπερίεργο.

Όσο αφορά ωστόσο τη σημασία της κούκλας όλα τα επακόλουθα μπορούν να δώσουν ένα στίγμα, μάλλον περιγραφικό σε σχέση με τα όσα μπορούν να ειπωθούν εκτενέστερα για την χρήση, την συμβολή και την ιδιαίτερη αξία της κούκλας μέσα στην τάξη.

Έτσι μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

Συμβάλλει κατά τέτοιο τρόπο από τη στιγμή που παίρνει τη θέση προσωπικοτήτων που είτε βρίσκονται στην τάξη (δάσκαλος, κάποιος συμμαθητής), είτε όχι (κάποιος επισκέπτης, φίλος που ήρθε να μας δει).

Με τον καιρό και όχι απαραίτητα με την συχνή επανάληψη, η κούκλα γίνεται το νέο πρόσωπο της τάξης.

Η κούκλα ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν την ξένη γλώσσα, χωρίς να νιώσουν άβολα, αφού μπαίνουν ήδη στην ψυχολογία του ότι υποδύονται κάποιον άλλο. Και αυτός ο άλλος είναι που μιλάει στην ξένη γλώσσα.

Έτσι λοιπόν, απελευθερώνονται όταν «κρύβονται» πίσω από την κούκλα, ενώ ντροπή και συστολές παύουν να υπάρχουν ή έστω περιορίζονται κατά πολύ. Για τα παιδιά η κούκλα είναι ο καινούργιος φίλος που έρχεται στην τάξη μας και η προσέγγιση του θα πρέπει να γίνεται αβίαστα.

Η ενσωμάτωση της στην ομάδα, γίνεται σταδιακά και αν ο/η εκπαιδευτικός την χειριστεί σωστά μπορεί σε δύσκολες στιγμές μέσα στην διδασκαλία να είναι αυτή που θα δώσει τη λύση στο πρόβλημα που ανακύπτει, καθώς προσλαμβάνει τη μορφή του «από μηχανής θεού»

Στο να γίνει προσιτή η κούκλα αλλά και επιθυμητή στο να την αγγίξουν και να παίξουν τελικά μαζί της τα παιδιά, δίνεται έμφαση στην καταλληλότητα της μορφής της αλλά, και των υλικών κατασκευής της.

Συνολικά, η κούκλα βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη στιγμή που «παίρνει» τη θέση του δασκάλου κι έτσι φαίνεται πως οι όποιες υποδείξεις γίνονται από την ίδια και όχι από εκείνον.

Με αυτή την λογική η κούκλα θα μπορούσε να αρχίζει να ανακοινώνει σχετικές με την ξένη γλώσσα που μαθαίνουν, πρακτικές ή κανόνες που μέχρι εκείνη τη στιγμή μόνο ο/η εκπαιδευτικός το έκανε.

13. Χρήστος Αναστασόπουλος (1991), *Κουκλοθεατρικά και ... όχι μόνο*, Η χρήση της κούκλας, σ. 32.

Ολοκληρώνοντας, το να αναζητηθεί το πώς και το γιατί η χρήση της κούκλας μέσα στην τάξη υποβοηθά την διδασκαλία του οιοδήποτε γνωστικού αντικειμένου είναι μάλλον ένα μεγάλο κεφάλαιο, η αναφορά στο οποίο μπορεί και να εξοκείλει από τον στόχο της παρούσας εργασίας.

Θα μπορούσαμε ωστόσο να κρατήσουμε κατά νου τους ακόλουθους στίχους, που για διδάσκοντες και διδασκόμενους αποκτούν σημασία, στο βαθμό πάντα που «επιλέγεται» από τον καθένα.

«ΕΛΑ ΣΤΟ ΦΩΣ
ΠΑΙΖΩ ΘΑ ΔΕΙΣ
ΕΙΜΑΙ ΣΟΦΟΣ
ΜΗΝ ΑΠΟΡΕΙΣ
ΗΘΟΠΟΙΟΣ
Ο,ΤΙ ΚΑΙ ΑΝ ΠΕΙΣ
ΕΙΝΑΙ ΚΑΗΜΟΣ, ΠΟΛΥ ΠΙΚΡΟΣ
ΚΑΙ ΣΤΕΝΑΓΜΟΣ ΠΟΛΥ ΒΑΘΥΣ
ΗΘΟΠΟΙΟΣ
ΕΙΤΕ ΜΩΡΟΣ
ΕΙΤΕ ΣΟΦΟΣ
ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ
ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΣΥ».

(ΜΑΝΟΣ ΧΑΤΖΙΔΑΚΙΣ).

«Αιών πας εστί παίζων,
πεσσεύων παδός η βασιληή».
(ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ, Α52 DIELS)

(Ο χρόνος μοιάζει με παιδί
που παίζει
ρίχνοντας τα ζάρια,
στο παιδί
ανήκει η βασιλεία).

Η) ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.

Η θεατρική πράξη¹⁴ προσδιορίζεται από μια διπλή ανάγκη: έκφρασης και επικοινωνίας. Άρα, θεατρικό παιχνίδι υπάρχει από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με ευχαρίστηση.

Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι οξύνει στο κάθε παιδί την ικανότητα για επικοινωνία με τον άλλο. Από τη μια γιατί ασκείται στο να βλέπει και να το βλέπουν, ν'ακούει και ν'απαντάει, να κατανοεί και να γίνεται κατανοητό, κι αυτό σε πολλά επίπεδα, ανάλογα με τα θέματα που επιλέγονται. Από την άλλη, γιατί το παιχνίδι, από τη φύση του, του επιτρέπει μια ιδιότυπη σχέση με την πραγματικότητα, τη δική του και του άλλου.

Μιλώντας για την θεατρική αγωγή στην παιδεία γίνεται φανερό πως στηρίζεται και επιδιώκει την τελειοποίηση της επικοινωνίας, της καλλιέργειας, της αγάπης των ανθρώπινων αξιών.

Θ) ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ.

Ξεκινώντας από την σκέψη ότι η ζωγραφική και η κίνηση αποτέλεσαν τις πρώτες μορφές επικοινωνίας και ο γλωσσικός κώδικας αποτελεί μια ανακάλυψη, προτείνεται η γνωριμία της γλώσσας μέσα από την ποίηση, την ζωγραφική και το θέατρο.

Η ζωγραφική και ο λογοτεχνικός λόγος χρησιμοποιούμενα ως μεθοδολογικά εργαλεία στη διδασκαλία¹⁵, έχουν ως απώτερο σκοπό να «ξεφύγει» ο/η εκπαιδευτικός από τον ακαδημαϊκό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας που συνίσταται σ'ένα σχεδόν τυποποιημένο μοντέλο συσσώρευσης γνώσεων, παραγνωρίζοντας την κριτική ικανότητα και τη δημιουργική μάθηση, αλλά και να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στα νοητικά κατασκευάσματα που ονομάζουμε εικόνες και παραστάσεις, αφού αποτελούν το βασικό πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται αντιληπτή κάθε είδους πληροφορία η οποία σταδιακά μετατρέπεται σε γνώση.

14. G. Faure – S. Lascar (1994), *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, σελ.8

15. Κυριακή Τατίδου, Ιωάννης Σκαράκης (2002), *Το θέατρο και οι εικαστικές τέχνες: μεθοδολογικό εργαλείο στη διδασκαλία της γλώσσας* (σελ. 552), *Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής. Στο Τρέσου και Σούλα Μητακίδου* (Επιμ. Εκδ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*.

Στα πλαίσια χρήσης ενός τέτοιου προγράμματος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η μέθοδος project¹⁶, και κατ' αυτόν τον τρόπο δεν χρειάζεται να καθοριστούν εξ' αρχής αυστηρά χρονικά πλαίσια.

Σε μια πρώτη φάση θα μπορούσαν να δημιουργηθούν «μπολιάσματα» από τους μαθητές, λέξεων, μικρών φράσεων, ή νοηματικών σχημάτων, από κείμενα βιβλίων, στα δικά τους μικρά δημιουργήματα.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα για να προωθηθεί και τελικά να ανελιχθεί θα μπορούσε να πάρει μια άλλη τροπή, σε συνάρτηση με την θετική στάση του/ της εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτή την προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης¹⁷.

16. Βλ. Χρυσαφίδης 2003,σελ. 43-52.

17. Στην εισήγηση των **Κυριακή Τατίδου και Ιωάννη Σκαράκη (2002)**, Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, περιλαμβάνονται πιλοτικές εφαρμογές που υλοποιήθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν από την **Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς** και την **Τοπική Αυτοδιοίκηση**.

2) ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ.

Η παρούσα αναφορά θα μπορούσε να υπάρξει ως συνέχεια των προτάσεων για τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας.

Εξαιτίας λοιπόν, του ιδιαίτερου βάρους που φαίνεται να έχει προτιμήσαμε να τη δούμε όχι αποσπασματικά και να μοιάζει αποκομμένη από τα προαναφερθέντα, αλλά μέσα σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο.

Καθώς σκοπός είναι να εξεταστούν οι δυνατότητες του διαδικτύου μαθησιακού περιβάλλοντος για διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και για παροχή βοηθημάτων στην κατανόηση γνωστικά ελκυστικών δραστηριοτήτων, αρχικά η προσέγγιση σε όλο αυτό το θέμα θα «πρέπει» να γίνει μέσα από τους ακόλουθους άξονες:

A) Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας για να είναι αποτελεσματική πρέπει να οργανωθεί με βάση και σε προοπτικές διγλωσσίας.

B) Η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα διδασκαλίας, τις γνωστικές δραστηριότητες και την παροχή βοηθημάτων για διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων είναι κεντρική στη μαθησιακή διδασκαλία, και

Γ) Χρίζει ανάγκης η αναφορά στην ελληνική που αποτελεί για πολλούς (αν όχι για τους περισσότερους δίγλωσσους μαθητές) μια δεύτερη γλώσσα.

«Στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας αυτό που κατέχει κεντρική θέση είναι ο συσχετισμός και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σχολική δραστηριότητα, τη γλώσσα μέσα από την οποία η δραστηριότητα διεξάγεται και τα βοηθήματα που παρέχονται, έτσι ώστε να παραμεριστούν τα οποία γλωσσικά εμπόδια και να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα (Σούρτη- Καζούλλη 2000, Σκούρτου υπο έκδοση)¹⁸».

Η τεχνολογία της πληροφορικής¹⁹ εισάγεται σιγά - σιγά στην εκπαίδευση και η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι εκείνη η καινοτομία που φαίνεται πως υπόσχεται νέες εκπαιδευτικές προοπτικές.

Άλλωστε, από τεχνικής πλευράς είναι πασιφανές πως με την τεχνολογία μπορούν να γίνουν πολλά διαφορετικά και νέα πράγματα στο σχολείο.

Όμως δεν είναι, ούτε και με ευκολία μπορεί να γίνει αυτονόητο πως όλες οι παιδαγωγικές εφαρμογές του διαδικτύου παρουσιάζουν τέτοιου είδους αποτελέσματα, που να αποτελούν τεκμήριο για προσανατολισμούς πέρα από την παραδοσιακή αντίληψη της παιδαγωγικής.

Έτσι, αυτό που γίνεται κατανοητό είναι πως τελικά αυτές καθαυτές οι τεχνικές επιλογές που προσφέρονται (πλοήγηση για εντοπισμό πληροφοριών, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, συνεργασία για κοινές εργασίες, κ.α.) οδηγούν σε διαφορετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Συνολικά, μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι το διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε μεγάλο βαθμό ως «χώρος» μάθησης και χρήσης μιας γλώσσας.

18. Το παρόν θέμα προσεγγίζεται στα πλαίσια εργασιών της Ε. Σκούρτου, επίκουρης καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου. Εξετάζονται οι δυνατότητες του διαδικτύου μαθησιακού περιβάλλοντος για διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και για παροχή βοηθημάτων στην κατανόηση γνωστικά ελκυστικών δραστηριοτήτων. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν πρόγραμμα διαδικτυακής αδελφοποίησης σχολικών τάξεων, με το όνομα Διάλογος.

19. Δημητρακοπούλου, Α., (2000). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω του Internet : για μια ουσιαστική μαθησιακή αξιοποίηση, όπου και περιγράφει τις τεχνικές δυνατότητες του διαδικτύου και αναλύει την παιδαγωγική χρησιμότητα κάθε μιας από αυτές.

Για να οργανωθεί όμως το μάθημα της ξένης γλώσσας με προοπτική διγλωσσίας, χωρίς να φαντάζει «λίγο»για την ανάπτυξη της δεύτερης θα πρέπει να αντλούνται οι σχετικές πληροφορίες από το καθεστώς που διέπει τη διδασκαλία ξένης γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου, από την σχέση της ξένης γλώσσας με τη γλώσσα του σχολείου και κατ' επέκταση με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, αλλά και από τα υλικά διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Το πώς θα οργανωθεί το μάθημα της ξένης γλώσσας, τι είδους δραστηριότητες θα επιλεγούν από τον διδάσκοντα, ποια βοηθήματα θα προσφέρονται για χρήση, αλλά και ποια θα είναι η σύνθεση των ομάδων εργασίας ανάμεσα στους διδασκόμενους είναι μόνο κάποια από τα ζητήματα εκείνα που μας απασχολούν και η αναζήτηση σε συνάρτηση με τον τρόπο υλοποίησής τους είναι αυτά που θα κρίνουν το τελικό αποτέλεσμα.

3) ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ;

Αυτό είναι ένα ερώτημα που προβληματίζει (ή θα έπρεπε τουλάχιστον) σε κάποιο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα και ειδικότερα τους θιασώτες της διδασκαλίας μιας γλώσσας.

Έχοντας υπόψη μας την ίδια την διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, θα μπορούσαμε να επιχειρήσουμε μια προσέγγιση των μορφών διδασκαλίας.

Η ύπαρξη διαφορετικών μορφών διδασκαλίας έχει ως εξής:

Διακρίνονται δυο διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εκμάθησης των ευρωπαϊκών γλωσσών, ως ξένες γλώσσες, από τις τελευταίες δεκαετίες του τελευταίου αιώνα μέχρι σήμερα.

Η πρώτη δίνει έμφαση και βαρύτητα στην διδασκαλία της γραμματικής, καθώς την κρίνει και την αξιολογεί ως την βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας γλώσσας.

Η δεύτερη μορφή, ισορροπώντας διαφορετικά τις προτεραιότητες, δίνει το προβάδισμα στην εντονότερη συμμετοχή του διδασκόμενου στο μάθημα.

Ωστόσο, οι περισσότεροι σύγχρονοι επιστήμονες της γλώσσας βρίσκουν αδυναμία συνύπαρξης αυτών των δυο προαναφερθέντων θεωρήσεων.

Το σημαντικότερο ίσως σημείο αναφοράς σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί.

Και για μια ακόμα φορά το ενδιαφέρον συγκλίνει προς τον διδάσκοντα, του οποίου ο ρόλος αναζητάται. Γίνεται έτσι και μια προσπάθεια εντοπισμού των διαφορετικών ρόλων που πρέπει να πάρει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να υλοποιηθούν στο έπακρο και οι προβλεπόμενοι στόχοι του.

Αρχικά, ο κλασικός ρόλος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται κυρίως από την ενεργή παρουσία του ως επόπτη, που παρουσιάζει και εξηγεί το μάθημα του, ενώ συμβάλλει στην πρακτική εξάσκηση των μαθητών του.

Ο ρόλος αυτός προσλαμβάνει μια μορφή μάλλον «δεσποτική» που όμως κρίνεται απαραίτητη κατά την διάρκεια εισαγωγής και επεξήγησης κάποιου νέου γραμματικού φαινομένου ή κατά την διάρκεια κάποιας προφορικής εξέτασης.

Προσλαμβάνοντας τον *ρόλο του καθοδηγητή*, η συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι ενεργή, ενώ το κλίμα που δημιουργείται στην τάξη είναι τέτοιο που αναπτύσσεται η κάθε μορφής συνεργατική διαδικασία.

Ένας ακόμα από τους ρόλους που μπορούμε να διακρίνουμε στο πρόσωπο του δάσκαλου είναι αυτός του *συντονιστή*, μια έννοια που με τον τρόπο που αποδίδεται, αλλά και εξαιτίας του περιεχομένου της μοιάζει να είναι μάλλον σύγχρονη και σχετικά νέα στην σχολική πραγματικότητα.

Τα σχετικά, με το αντικείμενο που επεξεργάζεται, βιβλία και αναλυτικά προγράμματα είναι τα στοιχεία που χρησιμοποιώντας τα επιτυγχάνει τον συντονισμό των δικών του ενεργειών, αλλά και των μαθητών του, *αποβλέποντας την* ολοκλήρωση ενός οικοδομήματος που να έχει συνοχή, μα και νόημα.

Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί και ο *ρόλος του παρατηρητή για τον* εκπαιδευτικό που απαιτεί από τον ίδιο πρώτα αυτοπειθαρχία, με τη λογική του ότι ορίζεται ως σιωπηλός παρατηρητής. Έτσι, δίνοντας ένα πλάνο εργασίας, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οδηγηθούν μόνοι τους στην ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, καθώς από μέρος του η κάθε μορφής παρέμβαση απουσιάζει. Και αυτή η εσκεμμένη απουσία του διδάσκοντος είναι που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους ικανότητες μέσα από συνθήκες αυτοσχεδιασμού και ελευθέριας κινήσεων και δράσης.

Μέσα από αυτή τη συνολική παράθεση δεν αποβλέπουμε στο να γίνει περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτή κάποια από αυτές τις μορφές που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός.

Άλλωστε μόνο σε συνδυασμό και σωστή αλληλουχία αυτών των ρόλων μπορούμε να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, αρκεί να αξιοποιεί στο μέγιστο το σύνολο των μαθησιακών στρατηγικών του.

4) ΔΙΓΛΩΣΣΗ / ΗΜΙΓΛΩΣΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Σε συνάρτηση με τα όσα προέκυψαν από το μέρος της έρευνας που καλύπτει την **Ελληνοϊταλική Σχολή** και κυρίως εξαιτίας της υφής της, θα μπορούσε να θεωρηθεί η ελληνική ως δεύτερη (ξένη) γλώσσα, ακολουθεί μια συνοπτική παράθεση στοιχείων σχετικών με τη διδασκαλία αυτής.

Το φαινόμενο της διγλωσσίας (εδώ ιταλικά-ελληνικά) είναι πολυσύνθετο και σαφώς εξαρτάται από πλήθος παραγόντων και μπορεί να εξεταστεί από διαφορετικές πλευρές ανάλογα με το αντικείμενο και το σκοπό του εκάστοτε ερευνητή. Άλλωστε κάθε δίγλωσσο άτομο είναι ή / και θα πρέπει να είναι μια ειδική περίπτωση και ως τέτοια θα πρέπει να εξετάζεται.

Αυτό στο οποίο και θα σταθούμε, καθώς ενδιαφέρει και την όλη πορεία της παρούσας έρευνας είναι οι σχετικές προτάσεις διδασκαλίας.

Δεδομένου ότι το επίπεδο γλωσσικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών διαφοροποιείται, διαμορφώνονται και δυο διαφορετικά επίπεδα διδασκαλίας.

Έχοντας ως απώτερο σκοπό την κατάθεση κάποιων βασικών σημείων αναφορικά με τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεθοδολογικά εργαλεία για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένη γλώσσα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Εδώ θα εστιάσουμε όχι απαραίτητα σε μεθόδους διδασκαλίας αλλά κυρίως σε προτάσεις που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη κατά τη διάρκεια διδασκαλιών της γλώσσας.

Πρωταρχικά γίνεται μια διάκριση σε ασκήσεις – προτάσεις μέσα από τον προφορικό λόγο. Ως προς την ακρόαση και την κατανόηση του γλωσσικού υλικού, αυτό που ενδιαφέρει κυρίως είναι η αποθησαύριση καινούργιων λέξεων και εκφράσεων, σε συνάρτηση και με την καταβολή προσπάθειας στο να γίνει κατανοητός ο λόγος και να ενεργοποιηθεί η αντίληψη και η προσοχή των μαθητών.

Σε ένα δευτερεύον επίπεδο και ως προς την έκφραση και την ομιλία, αυτό που χρειάζονται οι διδασκόμενοι είναι η χρήση απλού και περιγραφικού λόγου ώστε να δίνεται η δυνατότητα για έκφραση των ενδιαφερόντων, καθημερινών ενασχολήσεων και μελλοντικών σχεδίων τους, ενώ χρήσιμη μπορεί να θεωρηθεί και η λειτουργία απλών ανακοινώσεων καθώς και σύντομων αφηγήσεων γεγονότων (όπως προδιαγράφονται στο παρελθόν, στο παρόν, στο μέλλον).

Πέρα από τον προφορικό λόγο, δίνεται ιδιαίτερη σημασία και στον γραπτό, όπου και μπορούμε να δούμε σχετικές ασκήσεις για την ανάγνωση και την κατανόηση, για την παραγωγή λόγου, αλλά και ως προς το λεξιλόγιο και τους γραμματικο – συντακτικούς κανόνες.

Ας αναφερθούμε λοιπόν, στο πρωταρχικό σημείο σε σχέση με την ανάγνωση, όπου και έχουμε τη γνώση του αλφάβητου και την αναγνώριση των γραμμάτων, μεγαλόφωνη και / ή σιωπηρή ανάγνωση με βάση κείμενα που περιέχουν ήδη γνωστές προτάσεις.

Επιπρόσθετα και ως προς την παραγωγή λόγου εστιάζουμε στην αντιγραφή απλών λέξεων και μικρών κειμένων, ενώ δόμηση προτάσεων μπορεί να γίνει με βάση μεμονωμένες λέξεις, ακόμα και με χρήση προτάσεων ενός σύντομου ήδη γνωστού κειμένου.

Σε ένα άλλο επίπεδο οι μαθητές μπορούν να ενασχοληθούν με συμπλήρωση των κενών λέξεων στο περιεχόμενο ενός κειμένου, ενώ ως προέκταση αυτού να επιχειρήσουν την ολοκλήρωση μιας ημιτελούς ιστορίας, αλλά και να προσπαθήσουν σταδιακά και την σύνταξη κάποιου κειμένου που θα έχει τη μορφή ευχαριστήριας κάρτας, ανακοίνωσης κ.λ.π. με βάση γνωστό γλωσσικό υλικό.

Δίνοντας έμφαση και σε κάποιες διαδικασίες κατανόησης των γραπτών κειμένων διαφαίνεται και η σημασία του γραπτού λόγου, αλλά και ο τρόπος τελικά που θα το χειριστεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Περιληπτικά και με τη λογική μιας σύντομης αναφοράς μπορούμε να δώσουμε τα βασικά σημεία αυτών των τεχνικών κατανόησης.

Έτσι σαν πρώτο βήμα έρχεται η ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, καθώς και η φωναχτή ανάγνωση και σκέψη, ενώ ως δευτερεύουσες διαδικασίες προτείνονται οι ακόλουθες: χρήση χάρτη ερωτήσεων κατανόησης, αναπαράσταση μέσα από κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (παιχνίδι ρόλων), αφήγηση και ενεργή συμμετοχή των παιδιών μέσω γενικών και ειδικών ερωτήσεων σχετικών με το ανάγνωσμα (χαρακτηριστικός είναι «ο κύβος της περιλήψης», παιχνίδι μέσα από το οποίο αναζητάτε το πώς, το γιατί, το πότε και το τι).

Δε θα πρέπει να παραληφθεί και η σχέση των μαθητών με το καινούργιο λεξιλόγιο, καθώς προτείνεται η εξάσκηση στη χρήση λεξικού, για την ορθογραφία, αλλά και για την περαιτέρω εννοιολογική προσέγγιση των λέξεων. Ενδιαφέρον δίνεται και σε ένα μεγάλο βαθμό στην αναγνώριση, μα και την χρήση συνώνυμων και αντίθετων.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να σταθούμε στη σημασία των προαναφερθέντων προτάσεων, αλλά απαραίτητο θεωρούμε να δώσουμε και μια σειρά εντυπώσεων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Έτσι, σχετικά με την μάθηση, δεν μπορούμε να δεχτούμε ως κύριο πρόβλημα για εκείνον που την μαθαίνει πως θα πρέπει να την απομνημονεύσει, να θυμάται τις λέξεις που του χρειάζονται για να εκφραστεί, ούτε ακόμα πως όταν κανείς έχει συγκεκριμενοποιήσει τα κίνητρα μάθησης, μπορεί να μάθει μια ξένη γλώσσα με οιονδήποτε τρόπο του την διδάξουμε.

Σε σχέση με την μεθοδολογία της διδασκαλίας, δεν θα μπορούσαμε να δεχτούμε πως ο εκπαιδευτικός που παραβαίνει τις σχετικές οδηγίες για τη χρησιμοποίηση ενός σχετικού με την διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου, πειραματίζεται σε βάρος των μαθητών του, ούτε ότι τα τεστ είναι ο καλύτερος και ο πλέον επιστημονικότερος τρόπος για να ελέγξουμε αν κάποιος ξέρει καλά μια ξένη γλώσσα.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο αναφοράς είναι και το διοικητικό πλαίσιο δράσης και η υλικοτεχνική υποδομή, όπου δεν θα μπορούσαμε να δεχτούμε πως αν ένα σχολείο δεν διαθέτει βιβλιοθήκη, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, μαγνητόφωνο, αλλά ένα σκέτο πίνακα, σα λέγονται για συγχρονες μεθόδους διδασκαλίας είναι άωφελα.

Σε αυτό που πρέπει να σταθούμε είναι τελικά πως χωρίς συγκριτική ανάλυση της μητρικής και της ξένης γλώσσας δεν μπορεί να γίνει σοβαρή δουλειά από μέρους του διδάσκοντα, ενώ ο μαθητής από την δική του πλευρά δεν θα πρέπει να εστιάζεται στο να μάθει μόνο τους κανόνες, αλλά και να γνωρίσει την κουλτούρα και τα οποία πολιτισμικά στοιχεία του λαού, του οποίου και τη γλώσσα σπουδάζει.

*Είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας.
Σπέρνονται, γεννιούνται σαν τα βρέφη,
ριζώνουν, θρέφονται με το αίμα.
Όπως τα πεύκα
κρατούνε τη μορφή του αγέρα, ενώ ο αγέρας έφυγε
δεν είναι εκεί
το ίδιο τα λόγια
φυλάγουν τη μορφή του ανθρώπου
κι ο άνθρωπος έφυγε, δεν είναι εκεί.*

(Γιώργος Σεφέρης, Τρία Κρυφά Ποιήματα
Ν.Ε. Λ. ενιαίου Λυκείου, Ο. Ε. Δ. Β., Αθήνα, 1999, σελ.55).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.

- Armand L./Drancourt M. (1961), *Plaidoyer pour l'avenir*, Calmann-Levy, Paris.
- Chomsky, N., (1959). *Review of Skinner's Verbal behavior*. *Language* 35, 26-58.
- Curtain H., (1988). *Languages and Children, making the math*. London: Addison Wesley Publishing Company.
- Debyser F. (1979), *Peut-on accorder les besoins de l'etudiant et ceux de son futur emploueyr*. Antobele, Mars.
- Faure G. – S. Lascar, (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Fontana David, (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- Henmon, V.A.C., (1929). *Prognosis Test in the Modern foreign languages*. New York: MacMillan.
- Larsen- Freeman Diane and H. Long Michael, (1991). *An introduction to second language acquasition research*. Longman.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ.

- Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, (2001). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Αναστασόπουλος Χρήστος, (1991). *Κουκλοθεατρικά... και όχι μόνο*. Εκδ. Αχαϊκές, Πάτρα.
- Λυγητίδου Σοφία, (2001). *Το Παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Γιάνναρης Γιώργος, (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κατή Δήμητρα, (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Τρέσσου Ευαγγελία, Μητακίδου Σούλα, (2002). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Φωτιάδου Τερέζα. Γλώσσα. Περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας. Η έννοια της ανάγκης στη γενική εκπαίδευση του ατόμου. Γλωσσικές ανάγκες κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, 18, 13-26.

Χ. Ρεπούσης Γιώργος, (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Χρυσafίδης Κώστας, (2003). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, (1985). Εκμάθηση ξένων γλωσσών και διαπροσωπική ανοχή και κατανόηση. Θεσσαλονίκη (15-29 Δεκεμβρίου, πρακτικά).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

▶ ΕΠΙΣΤΟΛΗ.

▶ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.

▶ ΑΡΘΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ :
‘ΕΦ ΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ
ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ’.

Αγαπητοί διδάσκοντες,

Πιστεύω πως εύλογο θα είναι το ερώτημα που σας γεννάται αναφορικά με την προέλευση και τη σημασία αυτού του φυλλαδίου που σας παρέχεται. Αποσκοπώντας κυρίως στην πολύτιμη συνεργασία σας θα αναφερθώ διεξοδικότερα, προσπαθώντας ωστόσο να μην σας κουράσω.

Ονομάζομαι *Κωστούλα Στυλιανή* και είμαι φοιτήτρια στο 4^ο έτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στην προσπάθεια πραγματοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας θα έκρινα απαραίτητη μα και πολύτιμη την βοήθεια και την συνεργασία σας. Στα πλαίσια λοιπόν, της έρευνας που διεξάγεται θα επιθυμούσα την συμπλήρωση του δοθέντος ερωτηματολογίου, η ορθή χρήση του οποίου επαφίεται και στο βαθμό ειλικρίνειας σας. Χρίζει ανάγκης η αναφορά στον τρόπο συμπλήρωσής του, καθώς απαιτείται ο συντομότερος δυνατός χρόνος, και η μη αναφορά στο όνομα σας, αφού πρόκειται για ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλλουν ενεργά στην πορεία ανέλιξης και προόδου της προσχολικής αγωγής, καθώς η ίδια η επιστήμη της παιδαγωγικής αποκτά κάτι ακόμα ως προς την πρακτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εκφράζω την επιθυμία και την υπόσχεσή μου πως τα όσα επέλθουν ως απόρροια αυτής της διαδικασίας, θα φροντίσω να κοινοποιηθούν και σε εσάς και πως θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Κωστούλα Στυλιανή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ.

1. Ηλικία.

25-30 31-35 36-40 41+

2. Σπουδές.

α) Απόφοιτος της αντίστοιχης Φιλολογίας (Αγγλική, Γαλλική, Ιταλική).

β) Κάτοχος πτυχίου της αντίστοιχης γλώσσας (Αγγλικά, Γαλλικά, Ιταλικά).

3. Ώρες διδασκαλίας (εβδομαδιαίως).

1-1 ½ 2-3 4+

4. Προσδιορίστε την διδακτική ώρα της ξένης γλώσσας σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα διδασκαλίας.

5. Γίνεται χρήση εποπτικού υλικού;

Ναι Όχι

• Αν ναι, τι;

.....

• Αν όχι, γιατί;

.....

6. Γίνεται χρήση συγκεκριμένου βιβλίου;

Ναι Όχι

• Αν ναι, ποιον;

.....

• Το βιβλίο που χρησιμοποιείται:

α) Σας έχει υποδειχθεί από κάποιον;

β) Το επιλέξατε κατόπιν δικής σας χρήσης;

7. Οι διδασκαλίες πραγματοποιούνται στην ίδια αίθουσα με τα υπόλοιπα μαθήματα;

Ναι Όχι

8. Θα επιχειρούσατε διδασκαλία σε κάποιον άλλο χώρο;

Ναι Όχι

• Αν ναι, πού;

.....

9. Παρεμβαίνει στη διδασκαλία άλλο πρόσωπο; (ερχομός άλλου προσώπου που γνωρίζει την διδασκόμενη ξένη γλώσσα, έχοντάς την ως μητρική).

10. Πώς πραγματοποιείται η διδασκαλία; (Δώστε μια σύντομη περιγραφή της πορείας που ακολουθείται).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Πραγματοποιούνται εργασίες εμπέδωσης της διδαχθείσας ύλης;

Ναι Όχι

● **Αν ναι, ποιας μορφής;**

.....

● **Αν όχι, γιατί;**

.....

12. Υπαρχουν δραστηριότητες με τις οποίες ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία;

Ναι Όχι

13. Δίνονται εργασίες για ενασχόληση στο σπίτι;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποιας μορφής;

.....

.....

14. Συναντώνται προβλήματα μέσα στην τάξη;

Ναι Όχι

● **Αν ναι, ποια η συνήθης μορφή τους;**

.....

.....

15. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται;

.....

.....

.....

16. Υπάρχει ενδιαφέρον από μέρους των παιδιών;

Ναι Όχι

17. Πώς δηλώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών στην αρχή;

.....

18. Στην περίπτωση απουσίας ενδιαφέροντος τι γίνεται από μέρους σας για να προσελκύσετε το ενδιαφέρον τους;

.....
.....
.....

19. Ποια από τα παρακάτω αρνητικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται:

- α) έλλειψη ενδιαφέροντος
- β) σημάδια κούρασης
- γ) δυσκολία κατανόησης των εννοιών
- δ) γενικότερη αδιαφορία
- ε) τίποτα από τα παραπάνω
- στ) άλλο.....

20. Διακρίνονται ιδιαιτερότητες στο σύνολο των παιδιών;

Ναι Όχι

• Αν ναι, τι είδους;

.....

21. Πώς αντιμετωπίζονται τα παιδιά που δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον;

.....
.....

22. Ακολουθείτε διαφορετική πορεία διδασκαλίας;

Ναι Όχι

• Αν ναι, κατά πόσο γίνεται φανερή / έντονη στα μέλη της υπόλοιπης ομάδας;

.....
.....

23. Υπαρχουν παιδιά που έχουν ως μητρική την διδασκόμενη γλώσσα;

Ναι Όχι

• Αν ναι, κατά ποιο τροπο διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά;

.....
.....
.....

24. Η παρουσία των δίγλωσσων παιδιών διευκολύνει τη διδασκαλία;

Ναι Όχι

•Κατά ποιους τρόπους;

.....
.....
.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ.

1. Ηλικία.

4-5 ½ 6-6 ½ 7-8 ½

2. Στο σπίτι μιλάτε αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά;

Ναι Όχι

3. Αν ναι, ποιος μιλάει;

α) ο μπαμπάς

β) η μαμά

γ) και οι δυο

δ) άλλος..... (ποιος;)

4. Σου αρέσει που μαθαίνεις εσύ να μιλάς αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά;

Ναι Όχι

● Γιατί σου αρέσει;

.....

● Γιατί δεν σου αρέσει;

.....

5. Το μάθημα σου αρέσει όπως γίνεται;

Ναι Όχι

● Τι σου αρέσει περισσότερο;

.....

● Τι δεν σου αρέσει;

.....

6. Υπάρχουν στιγμές που βαριέσαι;

● Αν ναι, πότε;

.....

7. Βρίσκεις δύσκολο μερικές φορές το μάθημα;

● Τι σε δυσκολεύει;

.....

.....

8. Τι κάνεις γι' αυτό; Ποιος σε βοηθάει;

.....

.....

.....

9. Θα ήθελες να κάνεις και κάτι άλλο στο μάθημα;

• Αν ναι, τι θα ήθελες να ήταν αυτό;

.....
.....
.....

10. Στο σπίτι χρησιμοποιείς τις λέξεις που μαθαίνεις;

Ναι Όχι

• Αν όχι, γιατί;

.....
.....

11. Σε ποιον λες τις καινούργιες λέξεις που μαθαίνεις;

12. Έχεις βιβλία ή παιχνίδια που χρησιμοποιείς για να παίζεις στο σπίτι (ή αλλού) και είναι στη γλώσσα που μαθαίνεις;

Ναι Όχι

13. Συναντάς κάπου τις λέξεις που μαθαίνεις;

Ναι Όχι

• Αν ναι, πού;

.....

• Τις καταλαβαίνεις αμέσως;

14. Παρακολουθείς προγράμματα στην τηλεόραση (παιδικά) που είναι στη γλώσσα που μαθαίνεις; (αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά).

Ναι Όχι

15. Υπάρχει στο σπίτι κάποιος που μιλάει άλλη γλώσσα;

Ναι Όχι

Ακολούθως παρατίθενται σχόλια, όπως ορίζονται μέσα στα φύλλα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως και σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Διεξοδικότερα θα σταθούμε στη μορφή και στο περιεχόμενο του φύλλου χωρίς ωστόσο να υπεισέλθω σε λεπτομέρειες.

Κατά το έτος 1996, διαμορφώνονται οι σχετικές διατάξεις για την εκμάθηση των αγγλικών των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Στο πρώτο άρθρο του προεδρικού διατάγματος γίνεται αναφορά στην αντικατάσταση του ενιαίου βετους αναλυτικού προγράμματος που μέχρι τότε ίσχυε.

Αρχικά διαγράφεται ο γενικός σκοπός διδασκαλίας - μάθησης της αγγλικής γλώσσας, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο δίνονται και οι γενικότεροι στόχοι διδασκαλίας.

Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα αγγλικής γλώσσας ως προς τη θεωρητική του βάση, ενώ όπως είναι αναμενόμενο έχουμε αναφορά στην πνευματικοκοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, στους επικοινωνιακούς στόχους που πρέπει σταδιακά να επιδιωχθούν, στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και στην κατανόηση και χρήση γλωσσικονοητικών εννοιών.

Στις ακόλουθες σελίδες παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια στοιχεία που μπορεί να επιλέξει ο δημιουργός του διδακτικού- μαθησιακού υλικού για την κάθε τάξη. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν παραδείγματα σε σχέση με τον βαθμό δυσκολίας στην οποία θα πρέπει να επεκταθούν οι μαθητές, ανάλογα με το εκάστοτε στάδιο διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπρόσθετα περιγράφονται συνοπτικά τα γλωσσικά στοιχεία προς μάθηση από τη στιγμή που πρέπει πάντοτε να εμφανίζονται χρησιμοποιούμενα μέσα σ' ένα κοινωνικά προσδιορισμένο γλωσσικό περιβάλλον. Έτσι, προκειμένου να διευκολυνθεί ο/ η διδάσκων/ ούσα ως προς το πρόβλημα επιλογής του περιβάλλοντος χρήσης των γλωσσικών στοιχείων, δίνονται θεματικές περιοχές από τις οποίες θα προκύπτουν τα περιβάλλοντα χρήσης.

Η αναφορά στον Α' κύκλο (Αγγλικά στο Δημοτικό Σχολείο) ολοκληρώνεται με γλωσσικές- μαθησιακές δραστηριότητες των οποίων δίνονται τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, η δομή καθώς και οι τύποι στους οποίους μπορούν να διακριθούν.

Οκτώ χρόνια αργότερα (εν έτη 2003) αποφασίζεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και στην Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Στο πρώτο άρθρο υπάρχει σχετική αναφορά στην εισαγωγή της Αγγλικής στην Γ' τάξη του κανονικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου.

Στο ακόλουθο παρατίθεται το Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας της Γ' τάξης του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου.

Το τρίτο άρθρο αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση στο Ολοήμερο δημοτικό σχολείο» που όμως δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα εδώ.

Σε σχέση με τον τρόπο που παρουσιάζονταν οι στόχοι της διδασκαλίας- μάθησης στο διάταγμα του 1996, η μορφή που δίνονται εδώ διαφέρει κατά πολύ. Σε συγκεντρωτικό πίνακα υπάρχουν όλοι εκείνοι οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τα όσα ορίζονται για το τρίτο άρθρο.

Αυτό που προέχει για το θέμα που μέχρι τώρα επεξεργαστήκαμε φαίνεται στο τέταρτο άρθρο όπου και παρουσιάζονται αναλυτικά οι παρεμβάσεις που έχουν γίνει στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου στο οποίο ειδικότερα ορίζονται 2-4 ώρες διδασκαλίας της αγγλικής για την Γ' δημοτικού.

Όλα τα παραπάνω και με τη μορφή που έχουν καταγεγραφεί και εγκριθεί ως προεδρικά διατάγματα δίνονται στο παράρτημα (σελ. ~~401~~) δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για περαιτέρω επεξεργασία.



01000091801960020



57

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 9

18 Ιανουαρίου 1996

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 15

Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1) Τις διατάξεις: της περ. ε) της παραγράφου 11 του άρθρου 4, της περ. γ) της παραγράφου 11 του άρθρου 5 και της περ. γ) της παραγράφου 2 του άρθρου 24 του Νόμου 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167 Α').

2) Τις αριθμ. 15/1993 και 18/1994 προτάσεις των τμημάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

3) Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτού του διατάγματος δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού (Άρθρο 29Α' του Ν. 1558/85 (ΦΕΚ 167Α') το οποίο προσετέθη στο Νόμο αυτό με το άρθρο 27 του Ν. 2081/92 (ΦΕΚ 154Α').

4) Την αριθμ. 445/95 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής Γλώσσας των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτό ορίζεται στις διατάξεις του άρθρου 1 του Π.Δ./τος 493/89 (ΦΕΚ 209Α') καθώς και των Α', Β', και Γ' τάξεων του Γυμνασίου, όπως αυτό ορίζεται στις διατάξεις των άρθρων 2, 3 και 4 του Π.Δ./τος 438/85 (ΦΕΚ 158Α') αντικαθίσταται με το ακόλουθο ενιαίο διετές αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται στους μαθητές από την Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου έως και την Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Ι. Η ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

1. ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια της εξαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η προοδευτικά αναπτυσσόμενη δυνατότητα των μαθητών να μετέχουν σε περιστάσεις επικοινωνίας με μέσον την αγγλική γλώσσα ώστε μεσοπρόθεσμα να καλύπτουν τις βασικές ανάγκες της ιδιωτικής, της σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής, ενώ μακροπρόθεσμα

να μπορούν να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις του κοινωνικού, του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού τους χώρου. Οι ανάγκες και απαιτήσεις αυτές μπορούν να επιτευχθούν με εργασία στη σχολική τάξη η οποία θα στοχεύει, αφενός στην κατάκτηση γνώσεων αντί απλώς στη μετάδοση πληροφοριών και αφετέρου στην ανάπτυξη ποικίλης μορφής πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη επιδίωξη καθορίζει και το είδος της ύλης που διδάσκεται, η οποία σαφώς δεν συνδυάζεται μόνο με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά εξυπηρετεί καθαρά μορφωτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Γενικότερα, το πρόγραμμα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας εναρμονίζεται με τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης που καθορίζονται από το Σύνταγμα και το νόμο 1566/85 για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, με την ύλη που προσφέρεται στους μαθητές και στις μαθήτριες και με τον τρόπο διαπραγματευσης της στην ξενόγλωσση τάξη επιδιώκεται η ουσιαστική τους παιδεία.

Η αγγλική γλώσσα διδάσκεται ως ξένη γλώσσα με απώτερο σκοπό ο μαθητής να είναι σε θέση να επικοινωνεί με τους φυσικούς ομιλητές της αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων που χρησιμοποιούν την αγγλική ως κοινό κώδικα επικοινωνίας. Δηλαδή, ο έλληνας μαθητής μαθαίνει την αγγλική για να τη χρησιμοποιεί ως *lingua franca*. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα ήταν σκόπιμο να δίνεται έμφαση στα πολιτιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις χώρες στις οποίες η αγγλική είναι η εθνική γλώσσα. Αντίθετα, είναι σκόπιμο να προβληθούν τα διεθνή στοιχεία της αγγλικής. Παράλληλα, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν συνθήκες για τον έλληνα μαθητή να διδάσκεται την αγγλική με στόχο να καταλαβαίνει το λόγο και τον πολιτισμό άλλων λαών, ενώ ταυτόχρονα να δημιουργεί κίνητρα στους συνομιλητές του να κατανοήσουν τον ελληνικό πολιτισμό και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική τους εκπαίδευση στην αγγλική γλώσσα, επιδιώκεται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές και μαθήτριες τουλάχιστον τη στοιχειώδη ικανότητα να λειτουργούν σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, αν και διαφορετικά άτομα μπορεί να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευχέρεια, λόγω εξωσχολικών συνθηκών μάθησης. Μάλιστα σκόπιμο είναι να ενθαρρύνονται άτομα με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και επικοινωνιακής ευχέρειας να τα χρησιμοποιούν προς όφελος της τάξης (μέσω εξατομικευμένων διαδικασιών μάθησης ή

μέσω της σύστασης ομάδων σύμφωνα με τις επικοινωνιακές ικανότητες συγκεκριμένων μαθητών) όταν τούτο είναι εφικτό. Επιδιώκεται επίσης να έχουν αποκτήσει κάποιες βασικές γνώσεις για τη δομή και τη χρήση της γλώσσας και να έχουν αναπτύξει δεξιότητες για να συνεχίσουν να μαθαίνουν τη συγκεκριμένη γλώσσα και έξω από τη σχολική τάξη, αξιοποιώντας τα κίνητρα και τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται στον κοινωνικό τους περίγυρο. Η επικοινωνιακή τους ικανότητα αφορά καταρχήν στην ουσιαστική κατανόηση κυρίως του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου διαφορετικών τύπων κειμένου. Κατά δεύτερο λόγο, αφορά στην ικανότητά τους να ανταλλάσσουν απλά μηνύματα, αλλά και να παράγουν κάποιες μορφές γραπτού λόγου, ανάλογα και με τις τελικές ανάγκες που θα εξυπηρετήσουν με τις γνώσεις και ικανότητες που έχουν αναπτύξει. Οι γνώσεις και οι ικανότητες αυτές θα αποτελέσουν τη βάση αλλά πιθανόν να λειτουργήσουν και ως κίνητρο για την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών.

2. ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1. Παιδεία και αγωγή. Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, με το μάθημα της αγγλικής γλώσσας – όπως και με άλλα μαθήματα – επιδιώκεται η γενική παιδεία, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται:

- Να καλλιεργηθεί η δεκτικότητά τους ως προς τις πανανθρώπινες ηθικές και αισθητικές αξίες.

- Να αναπτυχθούν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να λειτουργεί ένα άτομο εποικοδομητικά στο κοινωνικό και πολιτιστικό του περιβάλλον.

- Να καλλιεργηθεί η ικανότητα της κατανόησης του εαυτού τους ως άτομα και ως μέλη ενός εθνικού χώρου, αλλά και μιας ευρύτερης ή και παγκόσμιας κοινότητας.

- Να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθησή τους, η αυτοκυριαρχία τους και η ικανότητά τους να επαφίενται στον εαυτό τους.

- Να οδηγηθούν στην αναγνώριση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεών τους ώστε να μπορούν να τις αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο.

- Να αναπτυχθεί δεκτικότητα ως προς το διαφορετικό χαρακτήρα ατόμων, κοινωνικών ομάδων και εθνοτήτων ώστε να κατανοούνται και να εκτιμώνται οι αξίες, θέσεις και γνώμες των άλλων με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία.

- Να αποκτηθούν γνώσεις, συνήθειες και στάσεις που θα συμβάλουν αφενός στην εξέλιξή τους ως ελεύθερα άτομα με συναίσθηση ευθύνης και σεβασμού προς τους δημοκρατικούς θεσμούς των λαών και αφετέρου στη διατήρηση και βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος.

- Να αποκτηθούν ικανότητες, δεξιότητες και τεχνικές που συνεπάγονται διάφορες αναλυτικές, συνθετικές και αξιολογικές λειτουργίες απαραίτητες για συγκέντρωση, επεξεργασία και κατάλληλη αξιοποίηση πληροφοριών.

- Να αναπτυχθεί η ικανότητα να συνδέονται πληροφορίες, έννοιες και λειτουργίες από χώρους διαφορετικών γνωστικών πεδίων με γνώμονα τη χρησιμότητά τους.

- Να ενθαρρυνθεί η επαφή τους με τις δυνατότητες της τεχνολογίας (ενώ παράλληλα να επισημαίνονται οι επιπτώσεις της στην ποιότητα ζωής) και να αναπτυχθούν δεξιότητες που εξυπηρετούν τη χρήση τεχνολογικών μέσων για συγκεκριμένους μαθησιακούς και χρηστικούς σκοπούς.

- Να καλλιεργηθεί η επιθυμία για την παροχή συνεχούς πληροφόρησης και κινήτρων για στοχασμό και αναζήτηση, καθώς και η δυνατότητα για αυτενεργό απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

- Να καλλιεργηθούν δεξιότητες που απαιτούνται για να παίρνει κανείς ζυγισμένες αποφάσεις και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τις αποφάσεις αυτές.

- Να προσκτηθούν τεχνικές για δημιουργική απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά να αναπτυχθούν ταυτόχρονα και δεξιότητες για διερεύνηση της ορθότητας της παρεχόμενης πληροφορίας.

- Να αναπτυχθούν ικανότητες για κριτική σκέψη, δημιουργική δραστηριότητα και εφευρετικότητα.

2.1.1. Γνωστική ανάπτυξη

Ειδικότερα, στο γνωστικό πεδίο, επιδιώκεται μεταξύ άλλων:

- Μάθηση μέσω πληροφόρησης αλλά και προσωπικής διερεύνησης.

- Αναγνώριση και αποθήκευση εμπειρικής γνώσης και κατάλληλη χρησιμοποίησή της.

- Συσχετισμός πληροφοριών και γεγονότων με σκοπό τις γενικεύσεις και αξιόπιστες υποθέσεις.

- Χρησιμοποίηση στοιχείων με σκοπό την επαλήθευση ή την αξιολόγηση δηλώσεων, επιχειρημάτων, υποθέσεων, εικασιών, κλπ.

- Εφαρμογή αρχών, γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέες καταστάσεις.

- Αναγνώριση γεγονότων (και διάκριση από τις απόψεις που έχουν εκφραστεί γι' αυτά), στοιχείων που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν μια άποψη, εικασία, θέση κ.λ.π.

- Διαλεύκανση ζητημάτων και διαμόρφωση γνώμης με σαφή κριτήρια.

2.1.2. Συναισθηματική ανάπτυξη

Στο συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο επιδιώκεται μεταξύ άλλων:

- Κατανόηση ως προς τα συναισθήματα των άλλων.

- Αποδοχή ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων, θρησκείας, φύλου κ.λ.π., ή γενικότερα απόρριψη στερεότυπων ως προς άλλους ανθρώπους και άγνωστες καταστάσεις.

- Θετική στάση απέναντι στην εμπειρία

- Δυνατότητα διευθέτησης της διαφωνίας, σύγκρουσης, εχθρικότητας κ.λ.π.

- Δυνατότητα αξιολόγησης καταστάσεων με βάση ηθικά κριτήρια και διάθεση να χρησιμοποιηθούν τα κριτήρια αυτού ως οδηγός προσωπικών πράξεων.

2.2 Γλωσσική παιδεία

Με το γλωσσικό μάθημα επιδιώκεται να επιτευχθούν τα εξής:

- Η επέκταση του επικοινωνιακού οριζοντα των μαθητών πέρα από αυτόν της δικής τους γλωσσικής κοινότητας.

- Η χρησιμοποίηση μιας δεύτερης γλώσσας για να ψάχνουν, να ανακαλύπτουν και να καταλαβαίνουν πληροφορίες σχετικές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

- Η δυνατότητα να αναγνωρίσουν την αξία και άλλων τρόπων οργάνωσης της σκέψης, έκφρασης των εμπειριών και λειτουργίας στις διαπροσωπικές σχέσεις.

- Η ανάπτυξη του επιπέδου της «γλωσσικής συνείδησης».

- Η δυνατότητα να λειτουργεί το άτομο ως «μεσάζων» ανάμεσα σε μονογλωσσικά άτομα και ομάδες.

– Η διεύρυνση του φάσματος των ρόλων που αναλαμβάνουν σε περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα.

– Η γνώση και η έμμεση εμπειρία άλλων πολιτιστικών θεσμών, κανόνων, αξιών και συμπεριφοράς.

2.3. Επικοινωνιακή ικανότητα

Η ικανότητα έστω και για στοιχειώδη επικοινωνία με μέσον την αγγλική γλώσσα σημαίνει ότι πρέπει:

1) Να αποκτηθούν βαθμιαία βασικά πληροφοριακά στοιχεία, καθώς και συγκεκριμένες ή αφηρημένες έννοιες που αφορούν στη δομή και στην επικοινωνιακή λειτουργία της ξένης γλώσσας, σε σχέση με την ελληνική αλλά και πιθανόν με άλλες ξένες γλώσσες.

2) Να αναπτυχθούν βαθμιαία

α. αποδεκτικές δεξιότητες που εξυπηρετούν την πρόσληψη μηνυμάτων τα οποία μεταδίδονται διά μέσου σύντομων ή και εκτενέστερων κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου.

β. παραγωγικές δεξιότητες που εξυπηρετούν τη μετάδοση μηνυμάτων σε σύντομα ή και εκτενέστερα κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου.

γ. δεξιότητες συνδιαλλαγής που εξυπηρετούν την άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

δ. στρατηγικές επικοινωνίας που βοηθούν την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων.

ε. η ικανότητα αναγνώρισης κάποιων σημασιολογικών—πραγματολογικών διαφορών και ομοιοτήτων σε ορισμένες περιστάσεις χρήσης της ξένης και της μητρικής γλώσσας.

στ. δεξιότητες παράλληλης χρήσης της ξένης και μητρικής γλώσσας καθώς και μεταφορά μηνυμάτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, με τρόπο κατάλληλο για συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις.

2.4 Αυτονομία μάθησης

Με σκοπό την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας για να αποκτήσουν οι μαθητές τεχνικές και τρόπους που θα εξυπηρετήσουν την αυτονομία στη μάθηση, επιδιώκεται μεταξύ άλλων να κατορθώσουν οι μαθητές:

– Να θέτουν επί μέρους στόχους που θα βοηθήσουν στην επίτευξη γενικότερων στόχων.

– Να αναγνωρίζουν τη σημασία διαφόρων τύπων μαθησιακού υλικού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

– Να αναζητούν και να εντοπίζουν πηγές από όπου μπορεί να αντλήσουν πληροφόρηση η οποία θα τους βοηθήσει να επιτελέσουν το έργο τους (π.χ. να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν πίνακες περιεχομένων, λεξικά, εγκυκλοπαιδίες, καταλόγους, διαγράμματα κ.λ.π.).

– Να αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων τους.

– Να οργανώνουν το υλικό που χρησιμοποιούν για την εκτέλεση των εργασιών τους ώστε να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στο έργο τους.

– Να οργανώνουν τις εργασίες τους σύμφωνα με τα χρονικά περιθώρια που τους τίθενται.

– Να έχουν επίγνωση των προσπαθειών που κατέβαλαν και της διαδικασίας που ακολουθήσαν για την επίτευξη των στόχων τους.

– Να αναγνωρίζουν, να δέχονται και να μαθαίνουν από τα λάθη τους.

– Να αναγνωρίζουν πως μια συγκεκριμένη τεχνική, πληροφορία, στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την

επίτευξη διαφορετικών στόχων.

II. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) που καταρτίστηκε, λαμβάνοντας υπόψη το γενικό σκοπό και τους στόχους όπως διατυπώνονται πιο πάνω, σαφώς αποκλίνει από τα παραδοσιακά προγράμματα εκείνα τα οποία έχουν ως επίκεντρο την ύλη και των οποίων ο σχεδιασμός τους συνεπάγεται ουσιαστικά την επιλογή και την οργάνωση των θεμάτων της. Το παρόν πρόγραμμα αντανάκλα την πεποίθηση ότι η αποκλειστική έμφαση σε κάποια ύλη, που καθορίζεται από «αυθεντίες» του γνωστικού αντικειμένου και συνεπώς αυτόματα νομιμοποιείται, αποτελεί πρότυπο αυταρχισμού, με βάση το οποίο ο διδάσκων και το βιβλίο καθίστανται οι μοναδικές πηγές «γνώσης» ενώ ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικός της δέκτης. Ως γνώση, στην προκειμένη περίπτωση, εκλαμβάνεται η απομνημόνευση ή και η κατανόηση της «νόμιμης» ύλης η οποία αποτελείται από στοιχεία που θεωρούνται ως το χαρακτηριστικό περιεχόμενο του αντικειμένου της γνώσης, ιεραρχημένα κατά βαθμό δυσκολίας. Η ιεράρχηση στηρίζεται σε υποθέσεις ως προς το ποια στοιχεία είναι εύκολα ή δύσκολα για ένα σύνολο μαθητικού κοινού, ενώ η επιλογή των στοιχείων είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη και, αναπόφευκτα, απομωμένη από τη βιωματική αναφορά των μαθητών. Στα πλαίσια αυτά, ο στόχος του μαθήματος που απορρέει από ένα «υλοκεντρικό» πρόγραμμα είναι η κάλυψη της ύλης. Το παρόν πρόγραμμα, όμως, παίρνει ως δεδομένο ότι η διαδικασία αυτή δεν έχει απαραίτητα ως αποτέλεσμα τη μάθηση και ειδικότερα την απόκτηση των καθορισμένων στοιχείων γνώσης.

Το Α.Π. στηρίζεται στη θεώρηση της γνώσης ως μαθησιακής εμπειρίας. Η εμπειρία αυτή δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γραμμικής διαδικασίας συσσώρευσης κατακερματισμένων πληροφοριών, αλλά το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης ελικοειδούς διαδικασίας κατά την οποία οι νέες πληροφορίες συσχετίζονται με άλλες που έχουν ήδη καταχωρηθεί και με τα βιώματα του μαθητή. Ο συσχετισμός απαιτεί τη δραστηριοποίηση των πνευματικών, των κοινωνικών και των λειτουργικών δεξιοτήτων τις οποίες έχει ήδη αναπτύξει ο κάθε μαθητής και την ικανότητά του να επιλέγει συνεκτικά στοιχεία τα οποία επιτρέπουν και τη διαμόρφωση νέων συνολικών εννοιών, βάσει των οποίων μπορεί να αυτενεργήσει κατά περίπτωση για να επιτελέσει την εκπαιδευτική πράξη. Επιτελώντας το έργο του αυτό, ο μαθητής αποκτά μαθησιακή εμπειρία ενώ ταυτόχρονα αφενός αναπτύσσει περαιτέρω τις ικανότητες και δεξιότητες που ήδη έχει και αφετέρου αποκτά νέες. Με την έννοια αυτή, το παρόν Α.Π. θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μαθησιοκεντρικό.

Με βάση την πιο πάνω θεώρηση της γνώσης, πρώτο χαρακτηριστικό του Α.Π. είναι η μαθησιοκεντρική του φύση, η οποία αντανάκλαται στον αναλυτικό προσδιορισμό παιδευτικών και μαθησιακών στόχων αλλά και στον ορισμό μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να επιτρέψουν την επίτευξη των στόχων, με απώτερο ακοπή την ατομική μαθησιακή εμπειρία. Οι παιδευτικοί και μαθησιακοί στόχοι δεν είναι ιεραρχημένοι κατά βαθμό δυσκολίας ή με τρόπο που ο ένας να προϋποθέτει την επίτευξη του άλλου και, συνεπώς δεν αφορούν τα επί μέρους στάδια διδασκαλίας και επίπεδα μάθησης. Παρουσιάζονται ως

συνολικές κατηγορίες κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και εκφράζουν αναλυτικά το τι συνεπάγεται η ανάπτυξη των μαθησιακών, πνευματικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή. Παράλληλα, εκφράζουν αναλυτικά, το τι συνεπάγεται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή με μέσο την ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα την Αγγλική γλώσσα, προκειμένου να ανταποκριθεί σε βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες ανάγκες που ορίζονται με γνώμονα τη σχολική και την εξωσχολική πραγματικότητα. Οι ανάγκες αυτές, οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, μπορούν να εκπληρωθούν εφόσον έχουν αναπτυχθεί ορισμένες πνευματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες που θεωρούνται βασικές για να κατανοήσει και να παράγει κανείς ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο για στοιχειώδη επικοινωνία, στους αναλυτικούς καταλόγους του Α.Π. περιλαμβάνονται στόχοι που αφορούν σ' αυτές τις δεξιότητες. Η επιλογή τους, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, έχει γίνει με κριτήριο την πνευματική ανάπτυξη και τις επικοινωνιακές εμπειρίες που πιθανόν έχουν οι μαθητές διαφόρων ηλικιών.

Το δεύτερο αλλά εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του Α.Π. είναι ότι βασίζεται στη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης και όχι ως ενός αυθύπαρκτου συστήματος δομών και εννοιών. Η θεώρηση αυτή της γλώσσας προσδιορίζει τη φύση του και επιβάλλει την ανάγκη να συνταχθεί όχι υπό τη μορφή των θεμάτων μιας προκαθορισμένης γλωσσικής ύλης, αλλά υπό τη μορφή στόχων και παραμέτρων επικοινωνίας. Μια βασική κατηγορία στόχων αφορά στις λεκτικές πράξεις τις οποίες σκόπιμο είναι να μπορεί να μάθει να κάνει ο μαθητής, ενώ μια δεύτερη βασική κατηγορία αναφέρεται στα περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας όπου μπορεί να διαδραματιστεί ένα επικοινωνιακό γεγονός. Το κάθε περιβάλλον χρήσης, σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους επικοινωνίας, καθορίζει την επικοινωνιακή αξία του εκφερόμενου λόγου, ο οποίος στη διάστασή του αυτή νοείται ως κοινωνική πράξη. Συνεπώς, ενώ οι λεκτικές πράξεις δίδονται υπό τη μορφή καταλόγου χρήσεων της γλώσσας, το γλωσσικό υλικό που θα στηριχθεί στο παρόν Α.Π. δεν πρέπει να τις παρουσιάζει ως μεμονωμένες φράσεις, αλλά μέσα σε γραπτά και προφορικά κείμενα που αποτελούν ρεαλιστικές περιστάσεις επικοινωνίας οι οποίες εκφράζουν τους κοινωνικούς θεσμούς που τις γεννούν. Σημειώνεται ότι οι λεκτικές πράξεις που περιλαμβάνονται συνοδεύονται από γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία με τα οποία μπορούν να ρηματοποιηθούν. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν παραδείγματα και το κριτήριο επιλογής τους υπήρξε ο βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας που μπορεί να αντιμετωπίσει ο έλληνας μαθητής ορισμένης ηλικίας και επιπέδου γνώσεως της μητρικής γλώσσας καθώς έρχεται σε επαφή με την Αγγλική γλώσσα. Άρα, εφόσον οι ρηματοποιήσεις που παρατίθενται είναι παραδειγματικές, δεν αποκλείεται κανείς να επιλέξει άλλες. Όμως, στην περίπτωση αυτή σκόπιμο είναι να παρουσιάζουν αντίστοιχο βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας για τον έλληνα μαθητή.

Η θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης στρέφει την προσοχή στις επικοινωνιακές ανάγκες που δημιουργούνται στο στενότερο και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο που χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα. Η πρόβλεψη των αναγκών οδήγησε σε επικοινωνιακούς στόχους, για τη διατύπωση των οποίων ελήφθη υπόψη το περιβάλλον στο

οποίο γίνεται η χρήση της ξένης γλώσσας από τον έλληνα ομιλητή της Αγγλικής. Μεταξύ των στόχων αυτών, παρατίθενται και στόχοι που αφορούν στη χρήση της Αγγλικής γλώσσας παράλληλα και συμπληρωματικά με την ελληνική ώστε να εξυπηρετηθούν ανάγκες που προβάλλουν σημαντικές κατά την προσπάθεια επικοινωνίας με μέσο την ξένη γλώσσα, στα πλαίσια του ελληνικού κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ο βαθμός επίτευξης όλων των πιο πάνω στόχων εξαρτάται από τους εκάστοτε συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης (το δάσκαλο και τους μαθητές μιας σχολικής τάξης), από τις συνθήκες μάθησης στον ευρύτερο αλλά και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και από το σχολικό πρόγραμμα και το όλο εκπαιδευτικό κλίμα.

III. Α' ΚΥΚΛΟΣ Α.Π.

ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Για την κατάρτιση του Α' κύκλου του Α.Π. λαμβάνονται σοβαρά υπόψη η πνευματική ανάπτυξη του παιδιού ηλικίας 10-12 ετών, η κοινωνική του αντίληψη, η εμπειρία του εντός και εκτός σχολείου, καθώς και οι μεσοπρόθεσμες ανάγκες του όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας γενικότερα, στη χρήση της ξένης γλώσσας ειδικότερα και πιο συγκεκριμένα της αγγλικής. Βεβαίως, το Α.Π. του Α' κύκλου σχεδιάστηκε με την προοπτική να αποτελεί τη βάση που στηρίζει το Α.Π. του Β' κύκλου. Συνεπώς, ενώ κατά μια έννοια το πρόγραμμα αυτό είναι αυτόνομο ως προς τους σκοπούς και στόχους του - όπως αυτοί παρατίθενται πιο κάτω - με μια άλλη έννοια δεν είναι. Ως θεμέλιο του όλου προγράμματος, αποτελεί την προϋπόθεση για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του Β' κύκλου, ο οποίος είναι αναπόσπαστο τμήμα του συνολικού προγράμματος και μόνο μέσω αυτού ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στην αγγλική γλώσσα.

1. Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Μετά από επισκόπηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των εμπειριών των παιδιών των δημοτικού σχολείου προκύπτει ότι οι μαθητές των Δ, Ε, και ΣΤ' τάξεων έχουν αναπτύξει γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες, λεξιλογική ευχέρεια, αριθμητική και λογική ικανότητα, μηχανική μνήμη, αντίληψη χώρου και χρόνου, καθώς και δυνατότητα αυτοσυγκέντρωσης. Οι ικανότητες αυτές αφενός προϋποθέτουν και αφετέρου έχουν ως αποτέλεσμα τις εξής δεξιότητες:

1.1. Πνευματικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες α) Ανάκληση

Μπορούν να παρατηρούν και να παίρνουν πληροφορίες, να αναγνωρίζουν γεγονότα και έννοιες ως στοιχεία ενός θέματος, να ορίζουν την καταγωγή, φύση και τα χαρακτηριστικά ενός θέματος, να αντιλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων, κυρίως ακούγοντας και βλέποντας. Επίσης, μπορούν να αντιλαμβάνονται τις αποχρώσεις επικοινωνιακών πράξεων (π.χ. διαταγή, παράκληση, συμβουλή) και να αναγνωρίζουν τους ρόλους που υποδύονται άτομα σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

β) Κατανόηση

Κατανοούν πληροφορίες κυρίως εμπειρικού περιεχομένου, μεταφράζουν πληροφορίες και τις προσαρμόζουν στα δικά τους δεδομένα, αναγνωρίζουν και κατανοούν ομοιότητες, αντιθέσεις και άλλες αιτιώδεις σχέσεις. Επί-

σης, κατανοούν τις προθέσεις του συνομιλητή τους ερμηνεύοντας την επικοινωνιακή αξία των γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων που συνθέτουν το μεταδιδόμενο μήνυμα.

γ) Υπόθεση

Μπορούν να βγάλουν κάποια συμπεράσματα, να δίνουν εξηγήσεις, να προβλέπουν και να ξεκαθαρίζουν ασάφειες, να φαντάζονται από μια πνευματική εικόνα μια πραγματική. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να ερωτούν προκειμένου να καταλήξουν σε μια εικόνα, να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλήματα προκειμένου να συμβάλουν στην ατομική ή ομαδική επίλυσή τους.

δ) Εφαρμογή

Χρησιμοποιούν πληροφορίες για περισσότερους από ένα σκοπό, αποσαφηνίζουν στοιχεία ώστε να τα χρησιμοποιούν, ελέγχουν εικασίες και υποθέσεις ώστε να δοκιμάζουν λύσεις, καταστρώνουν σχέδια, αξιολογούν κάποια στοιχεία ώστε να παίρνουν αποφάσεις, διατυπώνουν τις συνέπειες ενός σχεδίου μετά την υποθετική εφαρμογή ή την υλοποίησή του. Βεβαίως, μπορούν να εκτελέσουν σχέδια από μόνοι τους ή μέσα στην ομάδα, ενώ έχουν επίσης τη δυνατότητα να δέχονται και να προτείνουν ποινές και επιβραβεύσεις, να οργανώνουν το χώρο και το χρόνο τους.

ε) Ανάλυση

Μπορούν να αναλύουν πληροφορίες, γεγονότα κλπ. στα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται, να αναλύουν σύνολα, να ταξινομούν υποσύνολα με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά, να συγκρίνουν, να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές βάσει ορισμένων κριτηρίων, να επιλέγουν από δύο ή περισσότερα στοιχεία και να πιστοποιούν περιγράφοντας ή παράθετοντας στοιχεία αριθμητικά. Επίσης, μπορούν να επιλέγουν κατάλληλες συμπεριφορές για τη επίτευξη επικοινωνιακών στόχων.

στ) Σύνθεση

Μπορούν να συνδυάζουν στοιχεία για να συνθέσουν κάτι καινούργιο, να κάνουν περιλήψεις, να γενικεύουν και να εφαρμόζουν ιδέες δικές τους ή των άλλων και να αντιλαμβάνονται ότι επιμέρους στοιχεία αποτελούν συστατικά ενός συνόλου. Επίσης, μπορούν να αναπροσαρμόζουν μηνύματα ανάλογα με τους ακροατές και τους εκάστοτε επικοινωνιακούς στόχους.

ζ) Αξιολόγηση

Αξιολογούν με βάση τις ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές, κρίνουν αν κάτι αξίζει ή όχι, κρίνουν με βάση κοινωνικά δεδομένα και νόμους, δικαιολογούν και τοποθετούν ιδέες και ανθρώπους από τη στάση τους. Επίσης, αντιλαμβάνονται τις έννοιες της φιλίας και της έχθρας, δικαιολογούν γεγονότα και στάσεις, ενώ αξιολογούν σε κάποιο βαθμό κοινωνικές αξίες και μιμούνται συμπεριφορές.

1.2 Γνωστικές και χρηστικές δεξιότητες

α) Καταλαβαίνουν τα φυσικά φαινόμενα (γεωγραφία, φυσική κλπ.). Παρατηρούν, ταξινομούν, αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις σταθερές σχέσεις, μετρούν, προβλέπουν, πειραματίζονται, υποθέτουν, ορίζουν και σκέπτονται κριτικά τις φυσικές λειτουργίες ανθρώπων, ζώων, φυτών.

β) Χειρίζονται τεχνολογικά μέσα (Η/Υ, μαγνητόφωνα κλπ.), εργαλεία, μοιρογνώμονα, ψαλίδια, μπιγιές και άλλα υλικά.

γ) Έχουν μια σχετικά γόνιμη επαφή με την κοινή γνώμη μέσω αναγνωσμάτων, όπως τις εφημερίδες και τα περιο-

δικά, μέσω της τηλεόρασης κλπ.

δ) Αναλύουν και συμπεραίνουν από πληροφορίες συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (όπως η ιστορία, τα θρησκευτικά, τα μαθηματικά κλπ.) που τους μεταδίδονται γραπτά ή προφορικά στη σχολική τάξη.

ε) Συμμετέχουν σε συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, σε σχολικά συμβούλια κλπ.

1.3 Γλωσσικές δεξιότητες

Μαθητές της ηλικίας αυτής έχουν αποκτήσει γνώσεις που αφορούν στη μητρική τους γλώσσα και έχουν τη δυνατότητα, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, να παράγουν λόγο ορθό. Ως προς το γραπτό λόγο μπορούν μεταξύ άλλων:

α) να γράφουν ορθογραφημένα το λεξιλόγιο στο οποίο έχουν συστηματικά εξασκηθεί αλλά και κάποιες άγνωστες λέξεις για την ορθή γραφή των οποίων χρησιμοποιούν τις γνώσεις γραμματικής που έχουν

β) να γράφουν ενικό και πληθυντικό σε ονόματα και ρήματα.

γ) να συνδυάζουν υποκείμενα με ρήμα

δ) να χρησιμοποιούν σωστά τους χρόνους των ρημάτων, τα ρήματα τα οποία είναι ανώμαλα στην κλίση και τις πτώσεις ονομάτων στους ομοιόπτωτους και ετερόπτωτους προσδιορισμούς

ε) να χρησιμοποιούν σωστά την τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό, το θαυμαστικό και την απόστροφο

στ) να γράφουν περιόδους όπου συνδυάζουν τα ρήματα με βάση την ακολουθία των χρόνων και τη σημασιολογική σειρά

ζ) να χρησιμοποιούν τα μέρη του λόγου σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού

η) να χρησιμοποιούν συνεκτικά στοιχεία της γλώσσας σε προτάσεις και παραγράφους προκειμένου να παράγουν κείμενο με συνοχή.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεωρώντας το παιδί του δημοτικού σχολείου ως άτομο, μέλος του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ζει, σκοπός του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας είναι να συμβάλει στην αγωγή του ως μαθητού και ως πολίτου, στη γενικότερη κοινωνικοποίηση και εκπαίδευσή του. Με το μάθημα της αγγλικής επιδιώκεται η περαιτέρω ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ήδη έχει – όπως αυτές που παρατίθενται πιο πάνω – καθώς και η ανάπτυξη νέων που θα τον βοηθήσουν στις επικοινωνιακές του σχέσεις με άλλα άτομα και στην κοινωνική του προσαρμογή. Με το σκεπτικό αυτό, το μάθημα της αγγλικής αποτελεί μέσο για την επέκταση των γνώσεων του μαθητή (σε γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος αλλά και σε σχέση με τον κόσμο γύρω του) για την πνευματική του ανάπτυξη και για τη διαπαιδαγώγησή του (κυρίως για τον απεγκλωβισμό από τον εγωκεντρισμό του, ο οποίος διαρκεί έστω και καλυμμένος μέχρι την ηλικία των 12 ετών). Ταυτόχρονα όμως, η αγγλική γλώσσα αποτελεί και στόχο στο βαθμό που απαιτείται από το μαθητή να καταλαβαίνει και να παράγει απλά κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου. Ο λόγος που μαθαίνει να παράγει ο μαθητής πρέπει να είναι σωστός από γραμματικοσυντακτική άποψη και προσδιορισμένος από τις κατάλληλες κάθε φορά επικοινωνιακές παραμέτρους, αλλά δεν αναμένεται να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να ανταποκριθεί το παιδί του δημοτικού σχολείου σε επικοινωνιακές ανάγκες που προκύπτουν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο – παρά μόνο περιστασιακά

και συμπτωματικά. Επιδιώκεται να χρησιμοποιεί το λόγο που μαθαίνει για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ξενόγλωσσας τάξης και σε ειδικά επιλεγμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες που του απαιτούν να λειτουργήσει όπως θα λειτουργούσε στον εξωσχολικό χώρο, υποδυόμενος κοινωνικούς ρόλους. Εξυπακούεται ότι οι ρόλοι και οι κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται με τη φαντασία του πρέπει να του είναι οικείοι και γενικά να είναι κατάλληλοι για παιδιά της ηλικίας 10-12 ετών.

3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Ανάμεσα στους σημαντικούς στόχους που πρέπει να επιδιωχθούν σταδιακά και κατά τάξη είναι οι στόχοι που αφορούν τα εξής πεδία:

3.1 Το φωνημικό και γραφημικό σύστημα της γλώσσας

Οι μαθητές των Δ, Ε, και ΣΤ' τάξεων σ' ένα αρχικό στάδιο πρέπει να μάθουν:

- να διακρίνουν και να αρθρώνουν σωστά μεμονωμένους φθόγγους αλλά και σε συνδυασμό, ήχους που απαρτίζουν λεξιλογικές φόρμες, μεμονωμένα ή σε προτάσεις,

- να διακρίνουν και να παράγουν σωστά τονισμό λέξεων ή και προτάσεων ώστε να αναδεικνύεται η πληροφορία, η έμφαση κλπ.

- να διακρίνουν και να παράγουν στοιχεία του γραφημικού συστήματος.

- να αποκωδικοποιούν το γραφημικό σύστημα στο φωνημικό και να μετατρέπουν στοιχεία του φωνημικού συστήματος στο γραφημικό.

- να κάνουν κατάτμηση των λέξεων στο επίπεδο των γλωσσικών μονάδων - γραμμάτων, συλλαβών και μορφημάτων.

- να αξιοποιούν απλές αναγνωστικές προσδοκίες (π.χ. τελεία, κόμμα, ερωτηματικό κλπ.)

3.2 Κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου

3.2.1 Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου

Οι μαθητές πρέπει σταδιακά να μπορούν:

- να καταλαβαίνουν το σύνολο των γνωστών φράσεων και το γενικό νόημα σύντομων προφορικών και γραπτών κειμένων που περιέχουν γνωστά στοιχεία

- να καταλαβαίνουν και να ανταποκρίνονται σε σύντομα κείμενα οδηγιών, περιγραφών ή άλλου είδους πληροφόρησης, διαλόγων κλπ., των οποίων τα γλωσσικά στοιχεία είναι γνωστά και οι προτάσεις απλές

- να καταλαβαίνουν και να ανταποκρίνονται σε συνεχή, συνεκτικό λόγο που περιέχει ως επί το πλείστον γνωστές λέξεις και φράσεις τις οποίες έχουν αντιμετωπίσει σε άλλα περιβάλλοντα χρήσης

- να εντοπίζουν στοιχεία που τους ζητούνται από καταλόγους

- να εντοπίζουν και να κατανοούν συγκεκριμένες λεπτομέρειες σε γνωστές φράσεις και σύντομα κείμενα

- να αναγνωρίζουν και να σημειώνουν τα κύρια σημεία και συγκεκριμένες λεπτομέρειες σε πληροφοριακά κείμενα, διαλόγους, οδηγίες κλπ.

- να ανακαλύπτουν την έννοια άγνωστων λέξεων που περιέχονται σε γραπτά κείμενα ανατρέχοντας σε πηγές όπως τα βιβλία τους, γλωσσάρια κλπ. και αργότερα χρησιμοποιώντας λεξικά

- να συμπεραίνουν το νόημα άγνωστων λέξεων και φράσεων από τα συμφραζόμενα

- να κατηγοριοποιούν πληροφορίες οι οποίες περιέχονται σ' ένα ή περισσότερα κείμενα γραπτού ή προφορικού

λόγου

3.2.2 Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Οι μαθητές πρέπει να μπορούν σταδιακά:

- στα αρχικά στάδια να αντιγράφουν σωστά λέξεις, φράσεις και σύντομα κείμενα.

- στα αρχικά στάδια να δίνουν σύντομες προφορικές ή γραπτές απαντήσεις, ενώ στα επόμενα στάδια να ανταποκρίνονται εκτενέστερα, όταν χρειάζεται, σε αυτά που ακούν ή διαβάζουν

- να χρησιμοποιούν την κατάλληλη προφορά, τον τονισμό ή επιτονισμό όταν αναπαράγουν ένα προφορικό κείμενο, διάλογο κλπ., ή όταν μεταδίδουν ένα δικό τους μήνυμα (αποδίδοντας σωστά τα νοήματα και τα συναισθηματά τους).

- να ζητούν και να δίνουν γραπτά ή προφορικά απλές πληροφορίες, καθώς και να εξηγούν κάτι όταν τούτο τους ζητείται

- να ζητούν διευκρινήσεις

- να προσαρμόζουν λέξεις και φράσεις που γνωρίζουν κατά την παραγωγή ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου

- να κάνουν την αρχή και να απαντούν στη διάρκεια μιας φυσικής συζήτησης που γίνεται στην τάξη ή ενός επινοημένου διαλόγου με καθορισμένους ρόλους

- να κάνουν σύντομη γραπτή ή προφορική παρουσίαση ή να ανταποκρίνονται σε καθοδηγούμενη ομιλία που αφορά τις καθημερινές τους δραστηριότητες, ενδιαφέροντα και σχέδιά τους

- να χρησιμοποιούν απλό περιγραφικό λόγο για να μιλήσουν ή να γράψουν σύντομα κείμενα που αφορούν σε άτομα, μέρη, εμπειρίες και μελλοντικά σχέδια

- να δίνουν απλές προφορικές ή γραπτές οδηγίες, εξηγώντας πως γίνεται ή λειτουργεί κάτι.

- να ρωτούν, να περιγράφουν και να κάνουν σύντομες αφηγήσεις για πράξεις και γεγονότα του παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος

- σε αρκετά προχωρημένα στάδια να παράγουν γραπτό και προφορικό σύντομο μεν αλλά συνεκτικό κείμενο με λογικούς συσχετισμούς, με αναφορικές προτάσεις και φράσεις που δείχνουν ότι κατανοούν τις αποχρώσεις στους χρόνους των ρημάτων.

3.3. Παράλληλη χρήση της Γ1 και της Γ2

Οι μαθητές πρέπει σταδιακά να μπορούν μεταξύ άλλων:

- να διαβάσουν ή να ακούσουν οδηγίες στα ελληνικά και να εκφράσουν μια λεκτική ενέργεια στα αγγλικά

- να βρουν μια αντίστοιχη λέξη ή φράση από τα αγγλικά στα ελληνικά

- να ακούσουν ή να διαβάσουν κάτι στα αγγλικά και να το συζητήσουν ή να γράψουν γι' αυτό στα αγγλικά

- να πάρουν κάποια πληροφορία σχετικά με το τυπικό της αγγλικής γλώσσας ή με τη χρήση της και να τη χρησιμοποιήσουν για την παραγωγή λέξεων, φράσεων ή σύντομων κειμένων στα αγγλικά

- να εξηγήσουν στα ελληνικά μια ιδέα, ένα νόημα, ένα συλλογισμό κλπ. τα οποία έδουσαν ή διάβασαν στα αγγλικά.

3.4 Γλωσσικονοητικές έννοιες

Οι μαθητές των Δ, Ε, και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού θα πρέπει να καταλαβαίνουν και να παράγουν προφορικό λόγο, σύμφωνα με τις παρακάτω έννοιες και με ορισμένες τουλάχιστον από τις υποδιαίρεσεις τους που τις ακολουθούν. Μετά από κάθε υποδιαίρεση γνωστικής έννοιας παρατίθενται γλωσσικές εκφορές ως δείγματα γραμματικών

και λεξιλογικών στοιχείων που μπορεί να επιλέξει ο δημιουργός του διδακτικού-μαθησιακού υλικού για την κάθε τάξη. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν παραδείγματα για το βαθμό γλωσσικής δυσκολίας στην οποία θα πρέπει να εκτεθούν οι μαθητές, ανάλογα με το εκάστοτε στάδιο διδασκαλίας και μάθησης.

1. Υπαρκτική έννοια

Υπαρξη ή απουσία ατόμων, αντικειμένων, γεγονότων, καταστάσεων:

there is..., is there not (isn' t) a/any..., here, there, to make, to have (got).

2. Έννοια χώρου

2.1 Θέση ατόμων, αντικειμένων, κτιρίων και η σχέση τους στο χώρο:

here, there, where? inside, outside, this, that, these, those, (in) the east/west/north/south, at, in, behind, between, in the centre of, next to, on, under, opposite.

2.2 Απόσταση σημείου από σημείο:

near, far (away) (from).

2.3 Κίνηση:

to come (to), to fall, to get up, to go, to hurry, to leave, to sit (down), to stand, to stop, to start, to move, to run.

2.4 Κατεύθυνση της κίνησης:

back, down, up, in, out, (to the) left/right, to bring, to follow, to pull, to push, to put, to send, to take (away), to turn.

2.5 Προέλευση:

from + place

2.6 Σειρά αντικειμένων/ατόμων στο χώρο:

first, last, between

2.7 Μέγεθος:

big, large, small, tall, short, long.

2.8 Μήκος:

Kilometre, metre, long, short.

2.9 Βάρος:

kilo, round, heavy, light.

2.10 Όγκος:

litre, gallon.

2.11 Χώρος:

big, small.

2.12 Θερμοκρασία:

cold, hot, warm.

3. Έννοια χρόνου 3.1 Χρονική στιγμή:

3:00 o'clock, 5 to/past 3:00, a quarter to/past 3:00, 3:00 a.m./p.m., noon, midnight.

3.2 Υποδιαίρεση χρόνου:

hour, day, (days of the week: Sunday, Monday, Tuesday, etc.), week, month (months of the year: January, February, March, etc.), year (numerically: 1830, 1968, 1993), season (seasons of the year: autumn, spring, summer, winter), morning, afternoon, evening, night, weekend, holiday

3.3 Χρονική ένδειξη:

time, now, then, when?, today, tomorrow, yesterday, this morning, /afternoon/evening/week/month/year, tonight, last/next week/month/year, at (3:00 o'clock), in (1995), on (Sunday), Christmas, etc.

3.4 Χρονική διάρκεια:

during.

3.5 Σχέσεις προτεραιότητας και ακολουθίας:

before + NP, after + NP, later (on).

3.6 Σχέσεις αλληλουχίας:

first, then.

3.7 Αναφορά στο μέλλον:

Be+going to, will, next week/month/year/Sunday etc., to-night, tomorrow, this afternoon/evening, etc.

3.8 Αναφορά στο παρόν:

Present progressive, present simple, now, today, this afternoon/morning/year etc.

3.9 Αναφορά στο παρελθόν:

Past simple, past progressive, past expressed with «used to», yesterday, last week/month/year, (three) days/months/years ago.

3.10 Αναφορά χωρίς χρονικό σημείο:

Simple present (e.g., Birmingham is in England).

3.11 Καθυστερήση ή μη:

to be late/early/on time.

3.12 Ταχύτητα:

fast, slow.

3.13 Συχνότητα:

(not) always, (not) often, never, once, twice, sometimes, usually, many times, again, on weekdays/holidays/Thursdays, etc., every week/day/Monday, etc., for a day/week/month, etc.

3.14 Αρχή:

to begin, to start.

3.15 Παύση:

to stop, to end, from (a) to (z).

3.16 Σταθερότητα:

to stay, to wait.

3.17 Αλλαγή:

to become, to change.

4. Ποσοτική έννοια

4.1 Αριθμηση αντικειμένων και ατόμων: singular/plural, cardinal/ordinal numbers.

4.2 Αριθμηση ποσοτήτων:

a lot, all, (not) any, enough, many, more, most, some, a bottle/can/tin/cup/glass/piece of...

4.3 Βαθμός διαφοροποίησης ποσοτήτων:

comparative and superlative degrees of adjectives and adverbs 5. Ποιοτική έννοια 5.1 Σχήμα:

round, square

5.2 Χρώμα:

blue, black, green, etc., blonde, etc.

5.3 Ηλικία:

age, to be... (years old), how old+be+NP?, new, old, young, child, teenager, adult.

5.4 Όραση:

NP+can (not) see, to look (at), to watch, dark, light.

5.5 Ακοή:

NP+can (not) listen (to), noise, loud, silence, quiet.

5.6 Γεύση:

nice (e.g., this fish is very nice), good (e.g., this meatloaf is very good), taste (tasty).

5.7 Υφή:

hard, soft, strong.

5.8 Υγρασία:

(to) dry, (to make) wet.

5.9 Φυσική κατάσταση:

all right, well, ill, to break, to cut, to hurt.

5.10 Πρόσβαση:

to open/close (e.g., This pharmacy closes at 6:00), closed, shut, open.

5.11 Καθαριότητα:

to wash, (to) clean, (to) dirty.

5.12 Πληρότητα:

- empty, full (of), to fill.
- 5.13 Αξία:
how much+be?, price, cheap, expensive, (to) cost
- 5.14 Ποιότητα:
bad/good/fine/nice and their comparative degrees
- 5.15 Αποδοχή ή μη:
that's all right/fine, I (don't) like it, I (don't) agree, yes/no thanks
- 5.16 Επάρκεια:
NP+be all right, NP+be (not enough)
- 5.17 Επιθυμία:
to (dis)like, to want or not
- 5.18 Ορθότητα:
(to be) better, worse, right, wrong, correct, true, false
- 5.19 Ικανότητα:
NP+can (not)
- 5.20 Σημασία:
(not) important
- 5.21 Κοινό/μη κοινό μέτρο:
strange, normal
- 5.22 Ευκολία:
easy, hard, difficult
6. Έννοιες συσχετισμού δράσης/γεγονότων
- 6.1 Δράση:
agent as subject (e.g. John came at 3:00)
- 6.2 Στόχος:
objective as object (e.g. John opened the door).
factive as object (e.g. She made a Kite)
- 6.3 Δοτική πτώση:
dative as indirect object (e.g. He gave me a book).
dative as in to—adjunct (e.g. She gave the ticket to me)
- 6.4 Πτώση που δηλώνει μέσον:
instrumental in with—adjunct (e.g. Open it with this key)
- 6.5 Πτώση που δηλώνει το δωρητή:
benefactive in for—adjunct (e.g. I got it for my mother)
- 6.6 Τροπικός προσδιορισμός και επιρρήματα τρόπου:
like this, badly, fast, hard, quickly, slowly, well, how?
- 6.7 Αντίθεση:
(not) the same (thing), different (from), else, other, another
(e.g. I want another room), like (e.g. It's like an orange),
comparative degree + than, superlative degree, as...as (e.g.
She's as tall as her sister), not so...as (e.g., He's not so tall
as his brother)
- 6.8 Κτήση:
possessive adjectives, genitive, to have (got), to get, to
give, to keep
- 6.9 Σύζευξη και διάζευξη:
and, or, but, also, too, together, pair, group
- 6.10 Δήλωση στέρησης ή προσθετικής επίτασης:
with, without, also, too (e.g. Helen is leaving too)
- 6.11 Αιτία:
why?, because+sub—clause
- 6.12 Αποτέλεσμα:
so...
- 6.13 Σκοπός:
to... (e.g., They did it to me)
- 6.14 Επικέντρωση:
about (e.g., I don't want to talk about it), only (e.g., I only
wanted to help)
7. Έννοια δείξης
- 7.1 Οριστική δήλωση αντικειμένων ή προσώπων:
personal pronouns (I, you, he, she, etc.), possessive ad-

jectives (my, your, his, her, etc.) demonstrative adjectives
(this, that, these, those), definite article (the), interrogative
pronouns (who, what, which, whose), propword (e.g., I like
the red one)

7.2 Αόριστη δήλωση αντικειμένων ή προσώπων:
indefinite article (a/an), everything, all, some, etc.

8. Λογικές έννοιες

8.1 Σκέψη:

to believe, to be sure, to know, to think

8.2 Έκφραση:

to ask, to answer, to invite, to laugh, to say, to speak, to
talk, to tell, to thank, to write

3.5 Χρήσεις της γλώσσας

Ο μαθητής του δημοτικού θα πρέπει να διδαχθεί τις πα-
ραπάνω έννοιες, βάσει των οποίων θα καταλαβαίνει και θα
παράγει γραπτά και προφορικά κείμενα όπως:

Σύντομες σχολικές εκθέσεις, προσωπικά σημειώματα,
ημερολόγια και επιστολές, απλά κείμενα (ή αποσπάσματα
κειμένων) που θα μπορούσαν να εμφανίζονται σε σχολικά
βιβλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων ή και σε παιδικά
βιβλία, σε φυλλάδια ή σε περιοδικά, κείμενα οδηγίων, κό-
μικς, τραγούδια, ποιήματα, αποσπάσματα παραμυθιών,
αγγελίες, προσωπικούς διαλόγους, σύντομες αφηγήσεις
κλπ.

Κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ο
μαθητής θα πρέπει να διδαχθεί ώστε να μπορεί να εκφρά-
ζεται με λεκτικές πράξεις όπως αυτές που αναφέρονται
παρακάτω και από τις οποίες έχει δυνατότητα επιλογής ο
δημιουργός του διδακτικού—μαθησιακού υλικού για την
κάθε τάξη. Μετά από κάθε λεκτική πράξη παρατίθενται
γλωσσικές εκφορές που αποτελούν παραδείγματα για το
βαθμό της γλωσσικής δυσκολίας στην οποία θα πρέπει να
εκτεθεί ο μαθητής, ανάλογα με το εκάστοτε στάδιο διδα-
σκαλίας και μάθησης.

1) Να προσδιορίζει άτομα, αντικείμενα και πράξεις:

This (that) is a butterfly, These (those) are stars. He's our
teacher, That's her (me, us, them, etc.) over there, We're
changing the tire.

2) Να περιγράφει άτομα, ζώα, αντικείμενα, λειτουργ-
γίες:

She's tall, The house has a large living—room, a bedroom
and a study, In the garden there are lots of pretty flowers, It
works as follows: first you press the button, then..., My dog
has got short legs and a long tail.

3) Να διορθώνει (θετικές και αρνητικές φράσεις):

This is her room (not mine), He isn't watching the match,
No, it isn't, She didn't go to school (she stayed home).

4) Να κάνει ερωτήσεις προκειμένου να βεβαιωθεί για
κάτι και να απαντά ανάλογα:

Are you Tony's brother? Yes, I am, Is this your book? No,
it isn't, Does she work here? No, she doesn't, Was he sleep-
ing all afternoon? No, he was playing.

5) Να ζητά και να δίνει απλές πληροφορίες:

Where are they? They aren't here, What's your name/
phone number? It's..., How old is she? She's..., When
(how often) do they come here? Every Sunday, When did he
see her? Where will you go? Why didn't she come? Be-
cause she was studying, The weather will be cloudy tomor-
row.

6) Να κάνει προσδιοριστικές ερωτήσεις:

Whose T—shirt is this?, Who's this? Whose house do you
like? Who's playing the piano?.

What book are they going to buy? What film were you watching? Who took that?.

7) Να αρνείται κάτι:

(No) I'm not tired, I don't get up early, She didn't come in late last night, I won't see her.

8) Να ρωτάει και να δηλώνει ικανότητα ή δυνατότητα:

Can you sing? I can see..., I can't speak German, We could visit the museum on Monday.

9) Να προειδοποιεί κάποιον για κάτι:

Be careful, Look out.

10) Να ζητά από κάποιον να προβεί ή να μην προβεί σε μια ενέργεια:

Come here, Don't take my pen, Go there, please.

11) Να προτείνει:

Let's listen to the news, Why don't we..., You could..., He should...

12) Να εκφράζει προτιμήσεις, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια:

My favourite game is scrabble, This is (isn't) very good, How nice!, Do you like sports?.

We (don't) like museums, I love books/watching T.V.

13) Να ευχαριστεί:

Thank you (thanks) very much.

14) Να ζητά συγγνώμη και να αποδέχεται τη συγγνώμη του άλλου:

Please excuse me, I'm sorry, That's all right, It's all right now.

15) Να χαιρετά και να αποχαιρετά:

Hello/Hi, Good morning/afternoon/evening, How are you? Fine (thanks), Bye, Good night, I'll see you, See you later.

16) Να συστήνει κάποιον και να ανταποκρίνεται σε συστάσεις:

This is Jim/Mr (Miss, Ms, Mrs) White, I'm..., My name's...

17) Να απαριθμεί:

Ten, twenty, thirty..., and...,and, First... then... then.

18) Να ανακεφαλαιώνει:

So, we've got butter and sugar.

19) Να διορθώνει κάποιο λάθος του:

It's with a C, not a K.

20) Να αναφέρει εάν γνωρίζει ή δεν γνωρίζει κάτι:

Do you know the man in the middle? We don't know them/how to...

21) Να ζητά και να δίνει την άδεια (ή να απαγορεύει) σε κάποιον να κάνει κάτι:

Can I...?, May I do/have...?, You may (not)..., She could..., Please don't..., You mustn't..., No smoking!

22) Να εκφράζει επιθυμία και να ρωτά άλλους σχετικά με τις επιθυμίες τους:

Would you like a coke/to go now? Do you want a taxi/to go for a walk?, What about some fruit?, I'd like..., He wants...

23) Να δηλώνει σκοπό ν' ανακινώνει τα σχέδιά του και να ρωτά για τους σκοπούς και τα σχέδια των άλλων:

Are you going to..., She's arriving tonight, I'll stay here, Will you drive us to the theatre?

24) Να προσκαλεί, να αποδέχεται και να αρνείται την πρόσκληση άλλων:

Would you like to...?, How about...? Yes, (No) thank you.

25) Να απαντά στο τηλέφωνο και να ζητάει κάποιον:

Hello..., This is..., I'd like to talk with, Can I speak with...

26) Να ζητά διευκρινήσεις:

Sorry, what is...?, Can you spell that, please?

27) Να συμφωνεί ή να διαφωνεί με κάτι:

I think it's a good idea, She believes I'm right, We don't agree.

28) Να ζητά και να δίνει οδηγίες:

Press the button and then..., Take the first turn on the left, Raise your arms and...

29) Να εκφράζει βεβαιότητα για κάτι και να ρωτά πόσο βέβαιος είναι κάποιος άλλος:

Are you sure about...? I believe (know/think) that..., She's absolutely right.

30) Να εκφράζει υποχρέωση και να ρωτά σχετικά:

Do we really have to go? She's got to study tonight.

31) Να ζητά και να προσφέρει βοήθεια για κάτι:

Could (can) you help me with..., I'd like to (want, could) help you with...

32) Να δηλώνει γενικές αλήθειες:

It is 0 degrees, Smokers do not live long, Bees make honey.

33) Να συγκρίνει άτομα, αντικείμενα, γεγονότα:

Boys are usually stronger than girls, People in the city are not as friendly as in the country, Yesterday's news were much better, Tomorrow's news will be the best.

34) Να αφηγείται μια εμπειρία:

As I was walking, I met an old man. He couldn't cross the street, so...

35) Να εκφράζει τα συναισθήματά του:

I'm really angry with..., I feel so unhappy about..., Dad is enthusiastic about...

4. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης και όχι ως αυθύπαρκτο συστήματος εννοιών συνεπάγεται την αντίληψη ότι η επικοινωνιακή αξία μεμονωμένων φράσεων ή κειμένων καθορίζεται από την κοινωνική κατάσταση την οποία εξυπηρετεί ο εκφερόμενος λόγος. Τούτο σημαίνει πως η παρουσίαση οποιουδήποτε γλωσσικού στοιχείου, με στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητή στην εννοιολογική του χρήση και την εξάσκησή του (προκειμένου να αναπτύξει την ικανότητα να κατανοεί και να παράγει λόγο ο οποίος υπηρετεί πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες) πρέπει να γίνεται στα πλαίσια ενός επικοινωνιακού γεγονότος. Δηλαδή τα γλωσσικά στοιχεία προς μάθηση πρέπει πάντοτε να εμφανίζονται χρησιμοποιούμενα μέσα σ' ένα κοινωνικά προσδιορισμένο γλωσσικό περιβάλλον. Συνεπώς, ο δάσκαλος και ο δημιουργός του διδακτικού-μαθησιακού υλικού ενός κύκλου γλωσσικών σπουδών και ειδικότερα μιας τάξης αντιμετωπίζει ερωτήματα σχετικά με το ποια γλωσσικά στοιχεία θα παρουσιάσει και πότε, αλλά ταυτόχρονα αντιμετωπίζει και ερωτήματα σχετικά με το πώς θα τα παρουσιάσει. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζει το πρόβλημα επιλογής του περιβάλλοντος χρήσης των γλωσσικών στοιχείων. Προκειμένου να διευκολυνθεί ο υπεύθυνος για την επιλογή αυτή, παρατίθενται πιο κάτω θεματικές περιοχές από τις οποίες θα προκύψουν τα περιβάλλοντα χρήσης. Για τον ορισμό τους λαμβάνονται υπόψη οι φυσικές, ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών 10-12 ετών, τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και το επίπεδο της πνευματικής και της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Θεματικές περιοχές

1) Σχέσεις με άλλα άτομα.

- στο οικογενειακό περιβάλλον.

- στο σχολείο.
 - στον άμεσο κοινωνικό χώρο.
- 2) Δραστηριότητες με άλλα άτομα.
- σχολικές δραστηριότητες .
 - εξωσχολικές γιορτές και χοροί.
 - αθλητικές δραστηριότητες.
 - επισκέψεις σε μουσεία και άλλους χώρους πολιτιστικού ενδιαφέροντος.
 - παιχνίδια.
 - χόμπυ.
 - μελέτη και διάβασμα.
 - εκδρομές, ταξίδια και άλλες μορφές ψυχαγωγίας
- 3) Σχέση με προσωπικά αντικείμενα.
- είδη ρουχισμού.
 - τρόφιμα.
 - είδη τεχνικού εξοπλισμού
- 4) Σχέση με το άμεσο περιβάλλον.
- του σπιτιού.
 - του σχολείου.
 - της γειτονιάς.
 - του φυσικού περιβάλλοντος.
 - του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος
- 5) Γνώση του ευρύτερου περιβάλλοντος .
- γνώσεις για τη φύση (ζώα, φυτά κλπ.).
 - γνώσεις γεωγραφίας, ιστορίας, φυσικής κλπ.
 - γνώσεις για τα φυσικά φαινόμενα .
 - γνώσεις για το κοσμικό περιβάλλον.
 - γνώσεις για στοιχεία άλλων πολιτισμών (και κυρίως των αγγλόφωνων χωρών)
- 6) Γνώση για το διευθετημένο από τον άνθρωπο περιβάλλον.
- χώροι, σχέσεις και ρόλοι εργασίας.
 - μέσα μεταφοράς.
 - κοινωνικές υπηρεσίες.
 - εμπειρική πραγματικότητα
- 7) Γνώση της τέχνης και του πολιτισμού.
- μουσική .
 - λογοτεχνία: διηγήματα, παραμύθια κλπ.
 - ποίηση.
 - θέατρο.
 - χορός.
 - κινηματογράφος.
5. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
- Με στόχο τη μαθησιοκεντρική προσέγγιση, οι γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες καλείται να διαδραματίσει κάποιο ρόλο ο μαθητής θα πρέπει να οδηγούν στη γνώση ως μαθησιακή εμπειρία. Με την έννοια αυτή αποτελούν μαθησιακές δραστηριότητες και σκόπιμο είναι να ανταποκρίνεται η κάθε μία σε ορισμένα τουλάχιστον από τα πιο κάτω κριτήρια.
- 5.1 Χαρακτηριστικά της μαθησιακής δραστηριότητας
- Να δημιουργεί κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα.
 - Να δημιουργεί συνθήκες όχι μόνο για ατομική εργασία αλλά και για συνεργασία των μαθητών κατά ζεύγη και ομάδες έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης των κοινωνικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών.
 - Να ενεργοποιεί τις διαφορετικές στρατηγικές μάθησης των μαθητών.
 - Να επιτρέπει, σε ορισμένες περιπτώσεις λύσεις εξαρτώμενες από τις δεξιότητες και τις στρατηγικές του κάθε μαθητή.
 - Να προσδιορίζει τις παραμέτρους που χαρακτηρίζουν

το επικοινωνιακό γεγονός στο οποίο θα εμπλακούν οι μαθητές

5.2 Δομή της δραστηριότητας

Σχεδιάζοντας την κάθε δραστηριότητα, ο δημιουργός σκόπιμο είναι να έχει αποφασίσει ως προς τα εξής:

α) Ποιος είναι ο στόχος της δραστηριότητας (π.χ. για παρουσίαση ή εμπέδωση κάποιου γλωσσικού φαινομένου, για να εντοπίσει ο μαθητής την κύρια ιδέα σ' ένα κείμενο, για να επιλύσει κάποιο πρόβλημα κλπ.).

β) Ποιο είναι το περιεχόμενο της δραστηριότητας (π.χ. γραμματικός κανόνας, λειτουργία της γλώσσας κλπ.).

γ) Ποια διαδικασία απαιτείται για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα (π.χ. με ανάκληση και μεταφορά στοιχείων που έχουν διδαχθεί, με ανάλυση δεδομένων, με βάση συγκεκριμένες δεξιότητες του μαθητή κλπ.).

δ) Κάτω από ποιες συνθήκες θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα (εάν θα πραγματοποιηθεί π.χ. στην τάξη - ατομικά ή σε ομάδες, ως εργασία στο σπίτι κλπ.)

5.3 Τύποι δραστηριοτήτων

Οι τρεις βασικοί τύποι δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

1) «Επικεντρωμένες» ασκήσεις.

Ασκήσεις με επίκεντρο το τυπικό της γλώσσας, τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, τις στρατηγικές επικοινωνίας που αναπτύσσει ο μαθητής.

2) Ασκήσεις σχηματοποίησης.

Ασκήσεις που σχηματοποιούν το λόγο, π.χ. σε πίνακες αντικατάστασης, αντιστοιχίσεων, κατηγοριοποιήσεων κλπ.

3) Επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Δραστηριότητες που απαιτούν από το μαθητή (ο οποίος υποδύεται κάποιο ρόλο) να λειτουργήσει όπως θα λειτουργούσε στον εξωσχολικό κοινωνικό περίγυρο. Στα πρώτα στάδια της μάθησης οι δραστηριότητες δημιουργούν συνθήκες για παραγωγή ελεγχόμενου λόγου ενώ σε πιο προχωρημένα στάδια η παραγωγή είναι όλο και πιο ελεύθερη.

IV. Β' ΚΥΚΛΟΣ Α.Π.: ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Προϋπόθεση για τον προσδιορισμό των σκοπών και στόχων του Α.Π. του Β' κύκλου είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση γνώσεων που απαιτούνται κατά τον πρώτο κύκλο σπουδών στην αγγλική γλώσσα. Για τη κατάρτισή του λαμβάνονται σοβαρά υπόψη διάφοροι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο γυμνάσιο, όπου το παιδί των 12 ετών έρχεται σε επαφή με μια νέα σχολική πραγματικότητα και αντιμετωπίζει μια διαφορετική εκπαιδευτική δομή στα πλαίσια της οποίας πρέπει να μάθει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Λαμβάνονται επίσης υπόψη παράγοντες που συντελούν ή παρακωλύουν τη μάθηση κατά την περίοδο της πρώτης εφηβείας η οποία, κατά γενική ομολογία, είναι ιδιαίτερα προβληματική λόγω των βιολογικών και ψυχοσυναισθηματικών μεταβολών που υφίσταται ο νέος άνθρωπος.

1. Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

1.1. Πνευματικοκοινωνική ανάπτυξη.

Με την είσοδό του στην εφηβεία, το παιδί ξεκινάει την πορεία του προς την ωρίμανση, η οποία του απαιτεί να επεξεργαστεί τις προεκτάσεις των εμπειριών που έχει



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αρ. Φύλλου 1325

16 Σεπτεμβρίου 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- 1 Διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας στην Γ τάξη του δημοτικού σχολείου - Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του Ολοήμερου Σχολείου - Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του Ολοήμερου.....
- 2 Τροποποίηση της ΔΥ1δ/οικ. 9764/29.5.2001 (ΦΕΚ 701/5.6.2001 τ. Β') απόφασης Ανασυγκρότησης για την ειδικότητα της Νευροχειρουργικής της Ειδικής Επιτροπής εκδίκασης ενστάσεων που εκκρεμούν στα καταργηθέντα Δευτεροβάθμια Συμβούλια Κρίσης Ιατρικού και Οδοντιατρικού Προσωπικού Νοσηλευτικών Ιδρυμάτων.....
- 3 Καθιέρωση υπερωριακής εργασίας Β' εξαμήνου 2003 για τους υπαλλήλους των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων που ασχολούνται με τον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο των νωπών και μεταποιημένων γεωργικών προϊόντων φυτικής προέλευσης.....

5. Το γεγονός ότι η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας εισάγεται τόσο στο κανονικό όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα της Γ τάξης του δημοτικού σχολείου.

6. Το γεγονός ότι από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού.

7. Την ΣΤ5/53/2001 (ΦΕΚ 1484 Β) κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για την αναθεση αρμοδιοτήτων, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στη Γ τάξη του κανονικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου

Στους πίνακες των ωρολογίων προγραμμάτων που περιλαμβάνονται στη Φ.12/79/51/33/14.1.2000/ΦΕΚ 43, τ. Β' απόφαση του Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προστίθενται 3 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στο πρόγραμμα της Γ τάξης στο 6/θ δημοτικό σχολείο, ενώ στο πρόγραμμα των 4/θ και 5/θ δημοτικών σχολείων οι ώρες της Αγγλικής Γλώσσας διαγράφονται από τη στήλη της Δ' τάξης και προστίθενται 3/2 της ώρας του ίδιου μαθήματος στις στήλες της συνδιδασκαλίας των τάξεων Γ και Δ'.

Άρθρο 2

Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας της Γ τάξης του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου

Το κεφάλαιο Β' του άρθρου 1 της Φ50/76/121153/Γ1/13.11.2002 (ΦΕΚ 1471 τ. Β') απόφασης του Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ισχύει και για τη Γ Τάξη.

Άρθρο 3

Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» στο Ολοήμερο δημοτικό σχολείο

1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος

Ο ειδικός σκοπός της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέ-

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθ. Φ.20/482/95210/Γ1 (1)

Διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας στην Γ τάξη του δημοτικού σχολείου - Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του Ολοήμερου Σχολείου - Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του Ολοήμερου.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Την παράγραφο 11 του άρθρου 4 του Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 161 τ. Α'), όπως αυτή τροποποιήθηκε με την παράγραφο 2 του άρθρου 7 του Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188 τ. Α').

2. Την παράγραφο 5 του άρθρου 4 του Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188 τ. Α')

3. Τις 12/2002 και 4/2003 πράξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

4. Το γεγονός ότι στο πρόγραμμα του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου εισάγεται το αντικείμενο «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» σε όλες τις τάξεις.

σου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης. Σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρά για τη χρήση τους.

Με την εισαγωγή των «Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση» στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους ειδικοί σκοποί:

- Να προσεγγίσουν οι μαθητές βασικές έννοιες των ΤΠΕ και να εξοικειώνονται βαθμιαία το λεξιλόγιο και τις ορολογίες της επιστήμης.

- Να γνωρίσουν την κεντρική μονάδα και τις βασικές περιφερειακές συσκευές (πληκτρολόγιο, οθόνη, ποντίκι, εκτυπωτής) του υπολογιστή, να μπορέσουν να εξηγήσουν με απλά λόγια τη χρησιμότητά τους, να τις θέτουν σε λειτουργία και να τις χρησιμοποιούν με ασφάλεια.

- Να εργασθούν με σχετική αυτονομία σε ένα γραφικό περιβάλλον εργασίας και να χρησιμοποιήσουν λογισμικό γενικής χρήσης για να εκφράσουν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους και μέσα.

- Να αντιληφθούν τον υπολογιστή, τις περιφερειακές συσκευές και το χρησιμοποιούμενο λογισμικό ως ενιαίο σύστημα.

- Να επικοινωνήσουν και να αναζητήσουν πληροφορίες χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο (με τη βοήθεια ή μη του δασκάλου).

- Να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και να κατανοήσουν τις έννοιες της πλοήγησης και της αλληλεπίδρασης.

- Να συνεργασθούν για την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, να αναγνωρίσουν τη συμβολή της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή έργου και να αναδειχθεί η δυναμική του διαλόγου.

- Να αξιοποιήσουν τα εργαλεία Πληροφορικής για να παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις.

- Να αναπτύξουν κριτική στάση σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών για την αντιμετώπιση προβλημάτων, να αναφέρουν εφαρμογές της Πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο και, τέλος, να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματισθούν για τις επιπτώσεις από την εφαρμογή των ΤΠΕ στο περιβάλλον, στον εργασιακό χώρο, στη γλώσσα, στις αξίες και τον πολιτισμό.

2. Πρόγραμμα σπουδών

ΤΑΞΕΙΣ Α' - Β' - Γ'

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι μαθητές επιδιώκονται:</p> <p>Να αναγνωρίζουν, να κατονομάζουν, να καταδεικνύουν και να περιγράφουν τη λειτουργία των κυριότερων φυσικών μονάδων ενός τυπικού υπολογιστικού συστήματος (κεντρική μονάδα, πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη, ηχεία, εκτυπωτής) και τον υπολογιστή ως ενιαίο σύστημα.</p> <p>Να αντιλαμβάνονται την ανάγκη προφύλαξης και του σωστού χειρισμού του μηχανήματος.</p> <p>Να γνωρίζουν τη σωστή θέση του σώματός τους μπροστά στον υπολογιστή (πώς πρέπει να κάθονται, πώς να τοποθετούν τα χέρια τους στο πληκτρολόγιο, θέση ματιών - οθόνης, κτλ.).</p> <p>Να ταυτίζουν τον υπολογιστή με μια μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του και που μπορεί, επιπλέον, να τον χρησιμοποιήσει για παιχνίδι και διασκέδαση.</p> <p>Να αναφέρουν χρήσεις του υπολογιστή σε καθημερινές δραστηριότητες (στο σπίτι, στο σχολείο, κτλ.).</p>	<p>Γνωρίζω τον υπολογιστή</p> <p>Αναγνώριση και λειτουργία των φυσικών μονάδων ενός τυπικού υπολογιστικού συστήματος. Προφυλάξεις, εργονομία. Σωστή θέση του σώματος. Αναγνώριση του υπολογιστή και της χρήσης του στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.</p>	<p>Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, σχεδιάζουν και κατασκευάζουν τα μέρη του υπολογιστή (με χαρτόνι ή άλλα υλικά και χρώματα) και συναρμολογούν το δικό τους υπολογιστή.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει τις μονάδες ενός τυπικού υπολογιστικού συστήματος και ζητάει από τους μαθητές να τα αναγνωρίσουν. Πατούν πλήκτρα, κινούν το ποντίκι κτλ. Διαπιστώνουν και περιγράφουν τη λειτουργία κάθε μονάδας.</p> <p>Θεατρικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά αναπαριστούν - δραματοποιούν τα μέρη του υπολογιστή.</p> <p>Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν κανόνες σωστής χρήσης διάφορων οικιακών συσκευών. Συσχετίζουν και προσδιορίζουν κανόνες σωστής συμπεριφοράς στον υπολογιστή.</p> <p>Ζητείται από τα παιδιά να θυμηθούν αν έχουν δει υπολογιστή στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους και πώς νομίζουν ότι αυτός χρησιμοποιείται.</p>
<p>Να κινούν το ποντίκι και να επιλέγουν (π.χ. εργαλείο σχεδίασης, χρώμα από την παλέτα κτλ.).</p> <p>Να αναγνωρίζουν τα γράμματα</p>	<p>Παίζω και μαθαίνω με τον υπολογιστή</p> <p>Άνοιγμα και κλείσιμο μιας εφαρμογής αρχικά με βοήθεια και στη</p>	<p>Με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού οι μαθητές ασκούνται στη χρήση του «ποντικιού» κάνοντας αντιστοιχίες (π.χ. συνδυάζουν εικόνες με το πρώτο γράμμα της λέξης που απεικονίζεται,</p>

<p>στο πληκτρολόγιο καθώς και τα ειδικά πλήκτρα του κενού, της διαγραφής και του enter/return.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης καθώς και τα υπόλοιπα εργαλεία της ζωγραφικής.</p> <p>Να χρησιμοποιούν έτοιμα γεωμετρικά σχήματα και να δημιουργούν τις δικές τους συνθέσεις.</p> <p>Να προσθέτουν κείμενο σε μια ζωγραφιά.</p> <p>Να γράφουν χρησιμοποιώντας κεφαλαία και πεζά γράμματα</p> <p>Να χρησιμοποιούν τα ειδικά πλήκτρα του κενού, της διαγραφής και του enter/return</p> <p>Να ξεφυλλίζουν κείμενα και εικόνες, να ακούν ήχους και μουσική από έτοιμες πολυμεσικές εφαρμογές</p> <p>Να τυπώνουν τις εργασίες τους.</p>	<p>συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση.</p> <p>Ξεφύλλισμα κειμένων, εικόνων και ακρόαση ήχων και μουσικής από έτοιμες πολυμεσικές εφαρμογές.</p> <p>Δημιουργία εικόνας, επανάληψη εικόνας-σχήματος, μετακίνηση.</p> <p>Εξοικείωση με τη θέση των ειδικών πλήκτρων.</p>	<p>συνθέτουν εικόνες - παζλ, κάνουν αντιστοιχήσεις με αριθμούς) και εξασκούνται στο άνοιγμα και κλείσιμο της εφαρμογής αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση.</p> <p>Φτιάχνουν συγκεκριμένα σχήματα σε διάφορα μεγέθη, τα επαναλαμβάνουν ή τα μετακινούν.</p> <p>Κάνουν συνδυασμούς σχημάτων, συνθέτουν τις κατασκευές τους (π.χ. σπίτι, καράβι, δέντρα χρησιμοποιώντας βασικά γεωμετρικά σχήματα).</p> <p>Προσθέτουν κείμενο στη ζωγραφιά τους (π.χ. το όνομά τους, το θέμα που ζωγράρισαν κ.ά.).</p> <p>Εξοικειώνονται με εργαλεία διαμόρφωσης σχημάτων και εικόνων (σμίκρυνση και μεγέθυνση) και μαθαίνουν να δημιουργούν κινούμενες εικόνες χρησιμοποιώντας αντίστοιχο λογισμικό.</p> <p>Αντιγράφουν λέξεις. Εκτυπώνουν την εργασία τους με βοήθεια και σταδιακή αυτονόμηση.</p> <p>Επιδεικνύεται στους μαθητές ο σωστός τρόπος εισαγωγής - εξαγωγής ενός CD-ROM. Με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού οι μαθητές ακούν μουσική, κάποιο παραμύθι ή παρακολουθούν κινούμενη εικόνα.</p> <p>Εξοικείωση με τη διαδικασία εισαγωγής αρχείων ήχων (ήχοι από την καθημερινή ζωή, ζώα), από το φάκελο αρχείων. Εξοικείωση με το εργαλείο εγγραφής ήχων (εγγραφή και αποθήκευση ποιήματος ή τραγουδιών των ίδιων των μαθητών). Εξοικείωση με τη διαδικασία εισαγωγής μουσικού κομματιού (πχ επιλεγμένα κομμάτια κλασσικής μουσικής).</p> <p>Μέσα από όλες τις δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται, να συμβάλλουν στην ομαδική εργασία και να σέβονται τις απόψεις και την εργασία των άλλων και να μαθαίνουν παίζοντας.</p>
<p>Να αναγνωρίζουν το Διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης.</p>	<p><i>Επικοινωνώ ηλεκτρονικά</i></p> <p>Επίδειξη επιλεγμένων τόπων του Διαδικτύου (WWW).</p>	<p>Εργάζονται σε ομάδες και, ανάλογα με την εργασία που τους έχει ανατεθεί (στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων), επισκέπτονται επιλεγμένους δικτυακούς τόπους, αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση, για συλλογή πληροφοριών.</p>

ΤΑΞΕΙΣ Δ' - Ε' - ΣΤ'

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Οι μαθητές επιδιώκεται:	Γνωρίζω τον υπολογιστή	Επιδεικνύεται στους μαθητές ο σωστός
Να αναγνωρίζουν τον υπολογιστή ως αυτόνομο σταθμό εργασίας ή ως μονάδα ενός ευρύτερου δικτύου Να ανοίγουν και να κλείνουν τον υπολογιστή και τις διάφορες περιφερειακές συσκευές. Να γνωρίζουν το άνοιγμα - κλείσιμο μιας εφαρμογής. Να κατανοούν την έννοια και τη λειτουργία των παραθύρων (μεγιστοποίηση, ελαχιστοποίηση, κλείσιμο, μετακίνηση).	Γνωριμία με το γραφικό περιβάλλον επικοινωνίας (GUI) του υπολογιστή.	τρόπος ανοίγματος και κλεισίματος του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών του. Με τη χρήση των κατάλληλων εφαρμογών (ζωγραφική, κειμενογράφος, αριθμομηχανή) μαθαίνουν να ανοίγουν και να κλείνουν εφαρμογές και να χειρίζονται τα παράθυρα.
Να γράφουν απλές προτάσεις, να ζωγραφίζουν, να εισάγουν εικόνα σε κείμενο με τη βοήθεια του δασκάλου. Να αναζητούν και να ανασύρουν τις πληροφορίες από έτοιμες πολυμεσικές εφαρμογές. Να αποθηκεύουν και να ανοίγουν το αρχείο με την εργασία τους.	Παίζω και μαθαίνω με τον υπολογιστή Πληκτρολόγηση απλού κειμένου, ζωγραφική. Αναζήτηση πληροφοριών Αποθήκευση και άνοιγμα αρχείου αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση.	Συνεργάζονται και φτιάχνουν προσκλήσεις για τη γιορτή του σχολείου, το περιοδικό ή την εφημερίδα τους. Κάνουν συνθετικές εργασίες για τα διάφορα μαθήματά τους γράφοντας, ζωγραφίζοντας, συγκεντρώνοντας στοιχεία από διάφορες πηγές. Χρησιμοποιούν προγράμματα γραμμένα με εργαλεία παραγωγής εκπαιδευτικού λογισμικού για να προσεγγίσουν και να εμπεδώσουν διδακτικά αντικείμενα, π.χ: Γεωγραφία Κυκλάδων: Ένα καράβι κάνει διαδρομές στα Κυκλαδονήσια και συλλέγει πληροφορίες για τα νησιά. Γνωριμία με την τοπική Γεωγραφία της Αιτωλοακαρνανίας. Προσομοιώσεις φυσικής. Προβλήματα μαθηματικών. Μαθαίνουν απλές στρατηγικές για να εντοπίζουν πληροφορίες μέσα σε λεξικά, εγκυκλοπαίδειες κλπ. Ζητείται, παραδείγματος χάρη, να βρουν τη βιογραφία ενός συγγραφέα.
Να επισκέπτονται, μόνοι τους, επιλεγμένους τόπους στο Διαδίκτυο. Να χρησιμοποιούν εργαλεία έκφρασης και επικοινωνίας Να μπορούν να χρησιμοποιούν e-mail.	Επικοινωνώ ηλεκτρονικά Επίσκεψη επιλεγμένων τόπων του Διαδικτύου (WWW). Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση.	Επισκέπτονται επιλεγμένους δικτυακούς τόπους αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτονόμηση. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πρόγραμμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και ασκούνται στην αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων.
Να μορφοποιούν κείμενο. Να προσθέτουν εικόνα σε κείμενο. Να αποθηκεύουν σε προσδιορισμένη θέση την εργασία τους και να την ανακτούν.	Γράφω και ζωγραφίζω Απλή μορφοποίηση κειμένου. Ενσωμάτωση εικόνας σε κείμενο. Αποθήκευση και ανάκτηση αρχείου.	Οι μαθητές κάνουν απλές μορφοποιήσεις σε κείμενα (πλάγια γράμματα, έντονα, στοιχίσεις, αλλαγές στις γραμματοσειρές και στο μέγεθος των γραμμάτων). Εισάγουν εικόνες που μπορούν να τις ενθέσουν στο μέγεθος που επιθυμούν και στο σημείο της επιλογής τους. Αποθηκεύουν την εργασία τους και την ανακτούν, αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια αυτονομημένα. Δημιουργία έργων, όπως για παράδειγμα:

		<p>α) ηλεκτρονικού περιοδικού</p> <p>β) στοιχεία της τοπικής Γεωγραφίας και Ιστορίας</p> <p>γ) παρουσίαση σχολικής γιορτής</p> <p>δ) δημιουργία εργασιών στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας, τις οποίες μπορούν ή να τα παρουσιάσουν στις εκδηλώσεις του σχολείου τους με βιντεοπροβολέα ή να τις δημοσιεύουν στην ιστοσελίδα του σχολείου.</p> <p>Δημιουργία κειμένων σε οριοθετημένα πλαίσια σε διαφορετικές γραμματοσειρές, μέγεθος και χρώμα γραμμάτων.</p>
<p>Να αξιοποιούν τον υπολογιστή ως πηγή πληροφόρησης.</p> <p>Να μπορούν να αξιοποιούν το Διαδίκτυο.</p> <p>Να αναπτύσσουν στοιχειώδεις πολυμεσικές εφαρμογές.</p>	<p>Δημιουργώ – Ανακαλύπτω - Ενημερώνομαι</p> <p>Αναζήτηση, συλλογή, επιλογή πληροφοριών. Κριτική επεξεργασία, παρουσίαση.</p>	<p>Αποκτούν τεχνογνωσία για να παίρνουν την πληροφορία που θέλουν μέσα από το Διαδίκτυο. Συνεργάζονται και αναζητούν π.χ. αρχαιολογικούς χώρους, συλλέγουν φωτογραφίες, και τις ενσωματώνουν στις εργασίες τους.</p>
<p>Να αναγνωρίζουν τις κύριες χρήσεις του υπολογιστή στην καθημερινή ζωή.</p>	<p>Ο υπολογιστής και οι εφαρμογές του</p> <p>Χρήση του υπολογιστή στην καθημερινή ζωή. Συζήτηση – Προβληματισμοί.</p>	<p>Συζητούν και προβληματίζονται για τις κύριες χρήσεις του υπολογιστή στην καθημερινή ζωή (στο σχολείο, στο σπίτι, σε γραφείο ταξιδίων κλπ.). Συζητούν και προβληματίζονται για τις κοινωνικές αλλαγές.</p>

3. Εφαρμογή του προγράμματος σπουδών

Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το πρόγραμμά του ανάλογα με την κατανομή των τμημάτων του ολοήμερου, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των μαθητών και το περιεχόμενο σπουδών όλων των τάξεων.

4. Το κεφάλαιο Η' (« Η πληροφορική στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο») της Φ.50/76/121153/Γ1/13.11.2002 (ΦΕΚ 1471/22.11.2002 τ. Β) παύει να ισχύει.

Άρθρο 4

Παρεμβάσεις στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου

1. Το άρθρο 3 της Φ. 50/76/121153/Γ1/13.11.2002 (ΦΕΚ 1471 τ. Β') απόφασής μας αντικαθίσταται με τα ακόλουθα: Βασικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος ολοήμερου δημοτικού σχολείου

Διδακτικά αντικείμενα	Τάξεις		
	Α' - Β'	Γ'	Δ' - Ε' - ΣΤ'
Μελέτη – Προετοιμασία (Υποχρεωτικό)	10	7 έως 8	7 έως 8
Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση (Υποχρεωτικό)	2	2	2
Αγγλική Γλώσσα (Υποχρεωτικό)	-	2 έως 4	2 έως 4
Επιλογής Αθλητισμός	Ο Αθλητισμός 4 ώρες – είναι υποχρεωτικές για τις τάξεις Α' - Β'	Οι ώρες και τα αντικείμενα επιλογής για τη Γ' τάξη εξαρτώνται από το τμήμα συνδιδασκαλίας, στο οποίο εντάσσεται η τάξη αυτή	Επιλογή ενός ή δύο αντικειμένων (ανάλογα με την κατανομή των τμημάτων) από 2 ώρες
Εικαστικά Θεατρική Αγωγή Μουσική Χορός	Για τα υπόλοιπα επιλογή δύο αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα		

α. Οι παραπάνω στήλες των τάξεων δεν σημαίνουν και κατανομή των τμημάτων με τη μορφή που αναγράφονται στον πίνακα. Η κατανομή των τμημάτων γίνεται αφού ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

(1) Τα τμήματα περιλαμβάνουν μέχρι 30 μαθητές (χωρίζονται όταν υπερβαίνουν τους 30). Για το χωρισμό ακολουθείται η βασική κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία σ' ένα ολοήμερο με αριθμό μαθητών από 31 έως 60 η κατανομή σε δύο τμήματα γίνεται σε τμήμα μικρών τάξεων (Α', Β', Γ') και σε τμήμα μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ')

(2) Η κατανομή σε υπομήματα για τις ανάγκες της Αγγλικής Γλώσσας ή και άλλων διδακτικών αντικειμένων γίνεται σύμφωνα με τις οδηγίες και σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας.

β. Η Αγγλική Γλώσσα διδάσκεται ως ακολούθως:

(1) Σε τμήμα μαθητών μιας τάξης: 2 ώρες εβδομαδιαίως

(2) Σε τμήμα μαθητών δύο τάξεων: 3 ώρες εβδομαδιαίως

(3) Σε τμήμα μαθητών τριών και πάνω τάξεων: 4 ώρες εβδομαδιαίως

γ. Παρεκκλίσεις από το βασικό πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος γίνονται ύστερα από οδηγίες και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας.

2. Το άρθρο 4 της Φ. 50 / 76 / 121153 / Γ1 / 13.11. 2002 απόφασης του Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αντικαθίσταται με τα εξής:

«Τα ενδεικτικά ωρολόγια προγράμματα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου διαμορφώνονται σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες και εγκυκλίους του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Η παρούσα απόφαση να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 9 Σεπτεμβρίου 2003

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΚΕΣΟΥΛΗΣ

Αριθ. ΔΥ1δ/70097

(2)

Τροποποίηση της ΔΥ1δ/οικ. 9764/29.5.2001 (ΦΕΚ 701/5.6.2001 τ. Β') απόφασης Ανασυγκρότησης για την ειδικότητα της Νευροχειρουργικής της Ειδικής Επιτροπής εκδίκασης ενστάσεων που εκκρεμούν στα καταργηθέντα Δευτεροβάθμια Συμβούλια Κρίσης Ιατρικού και Οδοντιατρικού Προσωπικού Νοσηλευτικών Ιδρυμάτων.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν.Δ. 2592/53 (Φ. Ε. Κ. 254/53 τ. Α').

2. Τις διατάξεις του άρθρου 37 παρ. 12 του Ν. 2519/1997 (Φ.Ε.Κ. 165/97 τ. Α') «Ανάπτυξη και Εκσυγχρονισμός του Εθνικού Συστήματος Υγείας, οργάνωση των Υγειονομικών Υπηρεσιών, ρυθμίσεις για το φάρμακο και άλλες διατάξεις».

3. Τις διατάξεις του άρθρου 28 παρ. 7 του Ν.2646/98 (ΦΕΚ 236/98 τ Α') «Ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις».

4. Την 513/00 Ερ.25/00 γνωμοδότηση της 4ης Οκτωβρίου 2000 του Δ' Τμήματος του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους.

5. Την απόφαση ΔΥ1δ/οικ. 9764/29.5.2001 (ΦΕΚ 701/5.6.2001 τ. Β'), όπως τροποποιήθηκε μεταγενέστερα.

6. Το γεγονός ότι ο Κορδιολής Νικόλαος συνταξιοδοτήθηκε.

7. Το 617/11.7.2003 έγγραφο του Πανελληνίου Ιατρικού Συλλόγου, αποφασίζουμε:

1. Τροποποιούμε την ΔΥ1δ/οικ. 9764/29.5.2001 (ΦΕΚ 701/5.6.2001 τ. Β') απόφαση και διορίζουμε στην Ειδική Επιτροπή εκδίκασης ενστάσεων που εκκρεμούν στα καταργηθέντα Δευτεροβάθμια Συμβούλια Κρίσης Ιατρικού και Οδοντιατρικού Προσωπικού Νοσηλευτικών Ιδρυμάτων για την ειδικότητα της Νευροχειρουργικής, αναπληρωματικό μέλος τον Τσιτσόπουλο Φίλιππο, Καθηγητή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σε αντικατάσταση του Κορδιολή Νικόλαου, που συνταξιοδοτήθηκε.

2. Αναπληρωτή του Προέδρου της Επιτροπής ορίζουμε τον Τσιτσόπουλο Φίλιππο.

3. Κατά τα λοιπά ισχύει η ανωτέρω τροποποιούμενη απόφαση, όπως τροποποιήθηκε μεταγενέστερα.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 8 Σεπτεμβρίου 2003

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΚΩΝ/ΝΟΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ

Αριθ. 8678

(3)

Καθιέρωση υπερωριακής εργασίας Β' εξαμήνου 2003 για τους υπαλλήλους των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων που ασχολούνται με τον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο των νωπών και μεταποιημένων γεωργικών προϊόντων φυτικής προέλευσης.

Ο ΝΟΜΑΡΧΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Έχοντας υπόψη:

α) τις διατάξεις του άρθρου 15 του Ν. 2592/98 το οποίο αντικαθιστά το άρθρο 18 του Ν. 2470/97 «Αναμόρφωση μισθολογίου προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης και άλλες συναφείς διατάξεις».

β) Τις διατάξεις του άρθρου 35 παρ. 7 του Ν. 2738/99 για την διαπίστωση της ανάγκης για υπερωριακή εργασία.

γ) Την ανάγκη καθιέρωσης υπερωριακής εργασίας των υπαλλήλων των Δ/νσεων Γεωργίας των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων, απασχολούμενων με τον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο κατά το Β' εξάμηνο του έτους 2003.

δ) Το 257573/29.7.2003 έγγραφο του Υπουργείου Γεωργίας με τους αντίστοιχους πίνακες κατανομών, αποφασίζουμε:

Εγκρίνουμε την καθιέρωση υπερωριακής εργασίας, για τους υπηρετούντες υπαλλήλους της Δ/νσης Γεωργίας της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ανατ. Αττικής, σύνολο 6, που θα ασχοληθούν με τον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο των εισαγομένων, εξαγομένων, αποσυρόμενων ή διακινουμένων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης γεωργικών προϊόντων νωπών και μεταποιημένων, ή προοριζόμενων για μεταποίηση νωπών γεωργικών προϊόντων, καθώς και για την αποτελεσματικότερη, οργάνωση και διενέργεια ελέγχων στην εσωτερική αγορά και την σωστή λειτουργία των Α'βάθμιων Επιτροπών επιβολής κυρώσεων, σύνολο ωρών μέχρι 780 συνολικής δαπάνης μέχρι 4.010 Ευρώ, σε βάρος των πιστώσεων του προϋπολογισμού του Κ.Τ.Γ.Κ. και Δασών Φ. 110 ΚΑΕ 2271.

Συγκεκριμένα:

α. Για τους υπηρετούντες υπαλλήλους της Δ/σης Γεωργίας στην Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ανατ. Αττικής, σύνολο 4 που θα ασχοληθούν με τον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο των σταφυλιών για οινοποίηση και τον έλεγχο γενικά της μεταποίησης αυτών, σύνολο ωρών υπερωριακής εργασίας 200 ώρες απογευματινής εργασίας και 60 ώρες Κυριακών, εξαιρέσιμων & νυχτερινών συνολικής δαπάνης 1.360 Ευρώ, σύμφωνα με το συνημμένο πίνακα «ΣΤΑΦΥΛΙΑ».

β. Για τους υπηρετούντες υπαλλήλους της Δ/σης Γεωργίας στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ανατ. Αττικής, σύνολο 2, που θα ασχοληθούν στον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο των εισαγομένων, εξαγομένων και των εις το εσωτερικό της χώρας διακινουμένων νωπών και επεξεργασμένων γεωργικών προϊόντων σύνολο ωρών υπερωριακής εργασίας μέχρι 410 απογευματινής εργασίας και 110

ώρες Κυριακών, εξαιρέσιμων και νυχτερινών συνολικής δαπάνης μέχρι του ποσού των 2.710 Ευρώ, σύμφωνα με τους πίνακες νωπών και επεξεργασμένων γεωργικών προϊόντων.

γ. Με απόφαση των Δ/ντού Γεωργίας σε συνεργασία με τους επόπτες ποιοτικού ελέγχου, θα ορισθούν οι υπάλληλοι και η κατανομή των εγκεκριμένων ωρών υπερωριακής εργασίας ανά μήνα για τον καθένα για το Β' εξάμηνο του 2003.

Η ισχύς της απόφασης αυτής αρχίζει ένα μήνα πριν τη δημοσίευσή της στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Παλλήνη, 27 Αυγούστου 2003

Ο Νομάρχης
ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΚΟΥΡΗΣ



18638

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)

ΕΘΝΙΚΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΟΥ 34 * ΑΘΗΝΑ 104 32 * TELEX 223211 YPET GR * FAX 210 52 21 004
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: http: www.et.gr - e-mail: webmaster @ et.grΠληροφορίες Α.Ε. - Ε.Π.Ε. και λοιπών Φ.Ε.Κ.: 210 527 9000-4
Φωτοαντίγραφα παλαιών ΦΕΚ - ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ - ΜΑΡΝΗ 8 - Τηλ. (210)8220885 - 8222924
Δωρεάν διάθεση τεύχους Προκηρύξεων ΑΣΕΠ αποκλειστικά από Μάρνη 8**ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΑ ΓΡΑΦΕΙΑ ΠΩΛΗΣΗΣ Φ.Ε.Κ.**

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ - Βασ. Όλγας 227	(2310) 423 956	ΛΑΡΙΣΑ - Διοικητήριο	(2410) 597449
ΠΕΙΡΑΙΑΣ - Ευριπίδου 63	(210) 413 5228	ΚΕΡΚΥΡΑ - Σαμαρά 13	(26610) 89 157
ΠΑΤΡΑ - Κορίνθου 327	(2610) 638 109		(26610) 89 105
	(2610) 638 110	ΗΡΑΚΛΕΙΟ - Πλ. Ελευθερίας 1	(2810) 396 409
ΙΩΑΝΝΙΝΑ - Διοικητήριο	(26510) 87215	ΛΕΣΒΟΣ - Αγ. Ειρήνης 10	(22510) 37 181
ΚΟΜΟΤΗΝΗ - Δημοκρατίας 1	(25310) 22 858		(22510) 37 187

ΤΙΜΗ ΠΩΛΗΣΗΣ ΦΥΛΛΩΝ ΕΦΗΜΕΡΙΔΟΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ**Σε έντυπη μορφή:**

- Για τα ΦΕΚ από 1 μέχρι 40 σελίδες 1 euro.
- Για τα ΦΕΚ από 40 σελίδες και πάνω η τιμή προσαυξάνεται κατά 0,05 euro για κάθε επιπλέον σελίδα.

Σε μορφή CD:

Τεύχος	Περίοδος	EURO	Τεύχος	Περίοδος	EURO
Α.Ε. & Ε.Π.Ε.	Μηνιαίο	60	Αναπτυξιακών Πράξεων και Συμβάσεων (Τ.Α.Π.Σ.)	Ετήσιο	75
Α' και Β'	3μηνιαίο	75	Νομικών Προσώπων		
Α', Β' και Δ'	3μηνιαίο	90	Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.)	Ετήσιο	75
Α'	Ετήσιο	180	Δελτίο Εμπορικής και Βιομηχανικής Ιδιοκτησίας (Δ.Ε.Β.Ι.)	Ετήσιο	75
Β'	Ετήσιο	210	Ανωτάτου Ειδικού Δικαστηρίου Διακηρύξεων Δημοσίων Συμβάσεων	Ετήσιο	75
Γ'	Ετήσιο	60		Ετήσιο	75
Δ'	Ετήσιο	150		Ετήσιο	75
Παράρτημα	Ετήσιο	75		Ετήσιο	75

Η τιμή πώλησης του Τεύχους Α.Ε. & Ε.Π.Ε. σε μορφή CD - rom για δημοσιεύματα μετά το 1994 καθορίζεται σε 30 euro ανά τεμάχιο, ύστερα από σχετική παραγγελία.

Η τιμή διάθεσης φωτοαντιγράφων ΦΕΚ 0,15 euro ανά σελίδα

ΕΤΗΣΙΕΣ ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ Φ.Ε.Κ.

Τεύχος	Σε έντυπη μορφή		Από το Internet	
	Κ.Α.Ε. Προϋπολογισμού	Κ.Α.Ε. ΤΑΠΕΤ	Κ.Α.Ε. Προϋπολογισμού	Κ.Α.Ε. ΤΑΠΕΤ
	2531 euro	3512 euro	2531 euro	3512 euro
Α' (Νόμοι, Π.Δ., Συμβάσεις κτλ.)	205	10,25	176	8,80
Β' (Υπουργικές αποφάσεις κτλ.)	293	14,65	205	10,25
Γ' (Διορισμοί, απολύσεις κτλ. Δημ. Υπαλλήλων)	59	2,95	ΔΩΡΕΑΝ	-
Δ' (Απαλλοτριώσεις, πολεοδομία κτλ.)	293	14,65	147	7,35
Αναπτυξιακών Πράξεων και Συμβάσεων (Τ.Α.Π.Σ.)	147	7,35	88	4,40
Ν.Π.Δ.Δ. (Διορισμοί κτλ. προσωπικού Ν.Π.Δ.Δ.)	59	2,95	ΔΩΡΕΑΝ	-
Παράρτημα (Προκηρύξεις θέσεων ΔΕΠ κτλ.)	30	1,50	ΔΩΡΕΑΝ	-
Δελτίο Εμπορικής και Βιομηχανικής Ιδιοκτησίας (Δ.Ε.Β.Ι.)	59	2,95	30	1,50
Ανωτάτου Ειδικού Δικαστηρίου (Α.Ε.Δ.)	ΔΩΡΕΑΝ	-	ΔΩΡΕΑΝ	-
Προκηρύξεις Α.Σ.Ε.Π.	ΔΩΡΕΑΝ	-	ΔΩΡΕΑΝ	-
Ανωνύμων Εταιρειών & Ε.Π.Ε.	2.054	102,70	587	29,35
Διακηρύξεων Δημοσίων Συμβάσεων (Δ.Δ.Σ.)	205	10,25	88	4,40
Α', Β' και Δ'			352	17,60

Το κόστος για την ετήσια συνδρομή σε ηλεκτρονική μορφή για τα προηγούμενα έτη προσαυξάνεται πέραν του ποσού της ετήσιας συνδρομής του έτους 2003 κατά 6 euro ανά έτος παλαιότητας και κατά τεύχος

* Οι συνδρομές του εσωτερικού προπληρώνονται στις ΔΟΥ που δίνουν αποδεικτικό είσπραξης (διπλότυπο) το οποίο με τη φροντίδα του ενδιαφερομένου πρέπει να στέλνεται στην Υπηρεσία του Εθνικού Τυπογραφείου.

* Η πληρωμή του υπέρ ΤΑΠΕΤ ποσού που αντιστοιχεί σε συνδρομές, εισπράττεται και από τις ΔΟΥ.

* Οι συνδρομητές του εξωτερικού έχουν τη δυνατότητα λήψης των δημοσιευμάτων μέσω internet, με την καταβολή των αντίστοιχων ποσών συνδρομής και ΤΑΠΕΤ.

* Οι Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις, οι Δήμοι, οι Κοινότητες ως και οι επιχειρήσεις αυτών πληρώνουν το μισό χρηματικό ποσό της συνδρομής και ολόκληρο το ποσό υπέρ του ΤΑΠΕΤ.

* Η συνδρομή ισχύει για ένα χρόνο, που αρχίζει την 1η Ιανουαρίου και λήγει την 31η Δεκεμβρίου του ίδιου χρόνου.

Δεν εγγράφονται συνδρομητές για μικρότερο χρονικό διάστημα.

* Η εγγραφή ή ανανέωση της συνδρομής πραγματοποιείται το αργότερο μέχρι την 31ην Δεκεμβρίου κάθε έτους.

* Αντίγραφα διπλοτύπων, ταχυδρομικές επιταγές και χρηματικά γραμμάτια δεν γίνονται δεκτά.

Οι υπηρεσίες εξυπηρέτησης των πολιτών λειτουργούν καθημερινά από 08.00' έως 13.00'

ΑΠΟ ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

004000072270