

Τα ονόματα που δηλώνουν χρώμα: διδακτική εφαρμογή

Κατερίνα Αλεξανδρή

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια εφαρμογή που έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και αφορά τη διδασκαλία των ονομάτων που δηλώνουν χρώμα (ΟΔΧ). Πιο ειδικά, στόχος της εργασίας μας είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης ενός project που επικεντρώνεται στην εκμάθηση των χρωματικών όρων της νέας ελληνικής, με μέσο τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αναφορικά με τη δομή της παρουσίασης, στο πρώτο μέρος εκτίθενται οι στόχοι της εφαρμογής, η μεθοδολογία, οι υποθέσεις της έρευνας, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηριζόμαστε, ενώ έπονται η παρουσίαση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων, η ερμηνεία τους και τα τελικά συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά

νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, ολιστική εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας, ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στρατηγικές μάθησης.

Abstract

In this paper, we present the design, implementation and evaluation of a project which focuses on teaching and learning the color terms (nouns and adjectives) of MG in the framework of teaching MG as a second/foreign language. The presentation is structured as follows: in the first part the goals of the application, the methodology, the research hypothesis and the theoretical framework are exposed, while, in the second part, we present the teaching application, the results with their interpretation, and the final conclusions.

Keywords

teaching Modern Greek as a second/foreign language, content and language integrated learning, development of academic skills, learning strategies.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της εργασίας μας είναι η παρουσίαση ενός project που επικεντρώνεται στην εκμάθηση των χρωμάτων της νέας ελληνικής, με μέσο τη

νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, με στόχο να είναι σε θέση οι σπουδαστές/τριες να διατυπώνουν κατάλληλα και αποτελεσματικά τις ιδέες τους σε σχέση όχι μόνο με εικαστικές έννοιες αλλά και με καθημερινές διαδικασίες και λειτουργίες, και να εμπλουτίσουν τον τρόπο που περιγράφουν τόσο συγκεκριμένες όσο και αφηρημένες έννοιες στη νέα ελληνική γλώσσα (Αλεξανδρή, 2014).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετούμε για την εν λόγω εφαρμογή είναι η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content-based instruction, βλ. μεταξύ άλλων Cummins, 1981, 1984· Krashen, 1987, 1988· Lyster, 2007· Stryker & Leaver, 1997). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον για να περιγράψει διδακτικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες επιχειρείται συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου και όπου ως περιεχόμενο εκλαμβάνεται το επιστημονικό περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η Φυσική, η Ιστορία ή τα Καλλιτεχνικά.

Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζουμε το διδακτικό μοντέλο της ολιστικής εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας (CLIL), που εστιάζει στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκού λεξιλογίου, μέσω της επαφής των μαθητών/τριών με διαφορετικά είδη κειμένων του επιστημονικού λόγου (Coyle, Hood & Marsh, 2010· Järppinen, 2005, Snow 1997).

Το πλαίσιο αυτό έχει επιλεγεί γιατί παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα: συμβάλλει στην ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων, προωθεί τις γνωστικές διεργασίες, καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση. Επιπλέον, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε δραστηριότητες γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικές, συντελεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Snow & Brinton, 1997). Ταυτόχρονα, επιτυγχάνει τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και προβλέπει δραστηριότητες για την ανάπτυξη παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Swain, 1999).

Όπως επισημαίνει η Ζάγκα (2007), η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο φαίνεται να αποτελεί αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας, διότι:

- (1) διδάσκει τη γλώσσα μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα,

- (2) αντιμετωπίζει τη γλώσσα και το περιεχόμενο ως αλληλεξαρτώμενα στοιχεία και
- (3) βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες που μαθαίνουν μια Γ2 να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Επίσης, η προσέγγιση αυτή δίνει παράλληλα στους/στις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες την ευκαιρία να εκτεθούν σε άφθονα στοιχεία της γλώσσας-στόχου και τους/τις φέρνει σε επαφή με τις πραγματικές ακαδημαϊκές τους ανάγκες.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 17 ενήλικοι/ες αλλοδαποί/ές σπουδαστές/τριες δύο τμημάτων του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ, Α.Π.Θ.), επιπέδου Β1-Β2 (Μάρτιος-Δεκέμβριος 2013), οι οποίοι/ες αποκαλούνται πειραματική ομάδα (ΠΟ). Ως ομάδα ελέγχου (ΟΕ), χρησιμοποιήθηκαν 20 σπουδαστές/τριες των ίδιων επιπέδων, από διαφορετικά τμήματα του ΣΝΕΓ. Τέλος, τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν και με ομάδα 16 ενηλίκων φυσικών ομιλητών/τριών (ΦΟ) της νέας ελληνικής. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ομάδων:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ομάδα	N	Ηλικία (Μ.Ο. & διακύμανση)		Φύλο	Επίπεδο	n° Γ1
ΠΟ	17	30,18	20-50	Θ=16 (94,12%) Α=1 (5,88%)	Β1-Β2	13
ΟΕ	20	26,95	18-50	Θ=17 (85%) Α=3 (15%)	Β1-Β2	10
ΦΟ	16	41,63	31-60	Θ=8 (50%) Α=8 (50%)	ΦΟ	1
Σύνολο:	53	32,92	18-60	Θ=41 (77,36) Α=12 (22,64)	-	24

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, οι ομάδες ΠΟ και ΟΕ είναι αντίστοιχης περίπου ηλικίας (οι σπουδαστές/τριες της ΠΟ έχουν λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας από τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες). Η ομάδα ΦΟ έχει αρκετά μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας, ωστόσο λόγω του ότι πρόκειται για φυσικούς/ές ομιλητές/τριες, θεωρούμε ότι δεν επηρεάζονται τα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα των ομάδων ΠΟ και ΟΕ είναι γυναίκες (χαρακτηριστικό που συναντάμε στο μέσο και προχωρημένο επίπεδο των τάξεων ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ), ενώ η ομάδα των ΦΟ απαρτίζεται από ίσο αριθμό γυναικών και αντρών.

Ως προς τη μητρική γλώσσα (Γ1) των σπουδαστών/τριών, σημειώνεται μεγάλη ποικιλία.¹ Στην ΠΟ οι γλώσσες των σπουδαστών/τριών είναι οι εξής:² αφγανικά (1), βουλγαρικά (1), γεωργιανά (1), γαλλικά (1), γερμανικά (3), ισπανικά (1), ιταλικά (1), κορεάτικα (1), ουκρανικά (1), ρωσικά (3), σουηδικά (1), τουρκικά (2). Στην ΟΕ οι γλώσσες των σπουδαστών/τριών είναι οι εξής: βουλγαρικά (4), γαλλικά (1), γερμανικά (5), γεωργιανά (1), ισπανικά (1), ολλανδικά (1), πολωνικά (3), ρουμανικά (3), τουρκικά (1).

Για την τεκμηρίωση των υποθέσεων της έρευνας και τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με τη μορφή γλωσσικού τεστ, τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή (αρχικό και τελικό τεστ, αντίστοιχα). Τα τεστ αυτά είχαν την ίδια τυπολογία ερωτήσεων, με αλλαγή κάποιων στοιχείων (items), ώστε να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα.

Το τεστ περιλαμβάνει 6 ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα (ερώτημα α) ζητάει την καταγραφή των βασικών χρωματικών όρων μιας γλώσσας, με όριο τις 11 απαντήσεις (που αντιστοιχούν στους 11 βασικούς όρους κατά Berlin & Kay, 1969). Το ερώτημα αυτό αποσκοπεί στη διαπίστωση του κατά πόσο οι σπουδαστές/τριες γνωρίζουν πώς είναι ιεραρχημένο το σύστημα των χρωμάτων, το οποίο έχει καθολική ισχύ και αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η διδακτική εφαρμογή. Επιπλέον, στο ερώτημα αυτό εξετάζεται η μορφολογία των ΟΔΧ, η οποία και αξιολογείται.

Το δεύτερο ερώτημα (ερώτημα β) διερευνά το ζήτημα των αποχρώσεων που αφορούν ένα βασικό χρώμα (κόκκινο στο αρχικό τεστ και μπλε στο τελικό τεστ).

¹ Για το λόγο αυτό, στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν λάβαμε υπόψη τον παράγοντα της επιρροής της Γ1. Θα χρειαζόταν μεγαλύτερο δείγμα σπουδαστών/τριών για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

² Υπάρχουν και 3 δίγλωσσοι/ες σπουδαστές/τριες με δεύτερη μητρική τα ελληνικά.

Με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, οι συμμετέχοντες/ουσες πρέπει να αναφέρουν τις αποχρώσεις που συνδέονται με το εκάστοτε βασικό χρώμα, τόσο τις μονολεκτικές όσο και τις πολυλεκτικές. Στόχος της δοκιμασίας αυτής είναι να αξιολογηθεί το κατά πόσο οι σπουδαστές/τριες γνωρίζουν πώς είναι δομημένο το σύστημα των χρωμάτων, ότι σε κάθε βασικό χρωματικό όρο αντιστοιχούν κάποιες αποχρώσεις, και πώς αυτές σχηματίζονται. Επιπλέον, στο ερώτημα αυτό εξετάζεται η μορφολογία των ΟΔΧ, η οποία και αξιολογείται.

Το τρίτο ερώτημα (ερώτημα γ) εξετάζει το ζήτημα των χρωματικών μεταφορών ζητώντας τον εντοπισμό και την ερμηνεία των πλαισιωμένων με παραδείγματα μεταφορικών εκφράσεων, για παράδειγμα: *Ήμουν ένα μαύρο πρόβατο στο κοπάδι. Ήταν ζήτημα χρόνου να με απολύσουν.* Στόχος του ερωτήματος αυτού είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός εξοικείωσης με το μεταφορικό λόγο.

Το τέταρτο ερώτημα, όπου ζητείται ο σχολιασμός ενός πίνακα ζωγραφικής, απαρτίζεται από 3 υποερωτήματα. Το υποερώτημα δ.α ζητάει από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος στο συγκεκριμένο πίνακα. Στόχος της δοκιμασίας αυτής είναι να αξιολογηθεί η ευαισθησία των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με απτά χρώματα και η δημιουργικότητά τους.

Το υποερώτημα δ.β ζητάει από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να εντοπίσουν τους συμβολισμούς του ζωγραφικού πίνακα που προκύπτουν από τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη. Η δοκιμασία αυτή αποσκοπεί στην αξιολόγηση της ικανότητας των σπουδαστών/τριών να εντοπίσουν και να περιγράψουν έναν αριθμό συμβολισμών που συνδέονται με στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας (έγιναν δεκτοί και συμβολισμοί που ισχύουν σε διαγλωσσικό επίπεδο, είναι δηλαδή κατά κάποιον τρόπο διεθνείς, αφού αναγνωρίζονται από τους ΦΟ της νέας ελληνικής).

Το τελευταίο υποερώτημα (δ.γ) ζητάει από τους/τις σπουδαστές/τριες να εντοπίσουν τα αντικείμενα της εικόνας και να τα συνδυάσουν με κάποιο χρωματικό επίθετο. Στόχος της δοκιμασίας αυτής είναι να εξετάσει το ζήτημα της συμφωνίας γένους και αριθμού των χρωματικών επιθέτων με τα προσδιοριζόμενα ουσιαστικά.

Η εφαρμογή

Βασικός άξονας των μοντέλων διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο παραμένει η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη

βοήθεια και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως όχημα για τη γλωσσική διδασκαλία (Met, 1991). Στην παρούσα έρευνα, τα γνωστικά αντικείμενα που βοήθησαν τη διδασκαλία ήταν οι εικαστικές τέχνες (Ζωγραφική, Γλυπτική, Φωτογραφία), η Ιστορία της Τέχνης, η Μυθολογία, η Λογοτεχνία, η Ιστορία και η Φυσική.

Η διδακτική εφαρμογή είχε συνολική διάρκεια 9 διδακτικές ώρες, η κατανομή των οποίων έγινε όπως αποτυπώνεται στον πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Η κατανομή των ωρών της διδακτικής εφαρμογής

Περιεχόμενο διδασκαλίας	Διάρκεια σε διδακτικές ώρες
Κύρια διδασκαλία (α' μέρος)	3
Κύρια διδασκαλία (β' μέρος)	3
Επιτόπια επίσκεψη	3
Σύνολο	9

Στην αρχή της κύριας διδασκαλίας (6 δ.ώ.), ως εισαγωγική δραστηριότητα (αφόρμηση) προβάλλονται φωτογραφίες από ανθισμένα λιβάδια με ποικιλία χρωμάτων (εισαγωγή υλικού προς παρατήρηση) και ζητείται από τους/τις σπουδαστές/τριες να ονοματίσουν τα χρώματα των λουλουδιών (προετοιμασία, εισαγωγή στο καινούριο). Η δραστηριότητα αυτή βοηθά αφενός να κατανοήσουν ότι πηγή προέλευσης πολλών χρωμάτων αποτελούν τα φυτά και αφετέρου να κάνουν παραλληλισμούς με τη γλώσσα τους, συνειδητοποιώντας την κοινή προέλευση πολλών χρωματικών όρων, με στόχο την ανάπτυξη οικειότητας με το υπό διδασκαλία λεξιλόγιο.

Έπειτα, γίνεται έλεγχος για ύπαρξη γνωστικών απαιτήσεων και ανάκλησή τους, πληροφόρηση των σπουδαστών/τριών για τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος και διέγερση της προσοχής τους. Ακολουθεί επίδειξη των θεωρητικών δεδομένων σχετικά με την αντίληψη των χρωμάτων, που αντλήθηκαν από τη Φυσική, ώστε να κατανοηθεί το πώς γίνονται αντιληπτά τα χρώματα από τα υποκείμενα και παράλληλα να έρθουν σε επαφή οι σπουδαστές/τριες με τον ακαδημαϊκό λόγο. Επιλέγεται για κατανόηση γραπτού λόγου ένα κείμενο που έχει ως περιεχόμενο τις εναλλαγές στις αποχρώσεις του ουρανού κατά τη διάρκεια της μέρας.

Με στόχο να εμβαθύνουμε στη θεματική της τέχνης, ζητάμε από τους/τις σπουδαστές/τριες να μας αναφέρουν αν γνωρίζουν περιπτώσεις ζωγράφων που στα έργα τους αποτύπωσαν παιχνίδια του φωτός. Αναγνωρίζοντας ότι ο

χώρος της τέχνης είναι συχνά άγνωστος στους/στις σπουδαστές/τριες, ο/η διδασκων/ουσα πιθανόν θα χρειαστεί να παρουσιάσει τις απαραίτητες πληροφορίες κατονομάζοντας καταρχήν το ρεύμα του «ιμπρεσιονισμού». Ο όρος τεμαχίζεται μορφολογικά (στρατηγική μορφολογικού τεμαχισμού)³, ώστε να καταστεί πιο διαφανές το πρώτο συστατικό, που πιθανόν να υπάρχει στη Γ1 των σπουδαστών/τριών (νεολατινικές γλώσσες): ιμπρεσιον-ισμός, *impression* (γαλ.) «εντύπωση». Παρέχουμε πληροφοριακά τα βασικά χαρακτηριστικά του ρεύματος και ζητάμε από τους/τις σπουδαστές/τριες να βρουν δείγματα έργων που ανήκουν σε αυτό και αποτυπώνουν τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά του, π.χ. έργα του Claude Monet: «*Le Bassin aux nymphéas/Les nénuphars*» (πρβλ. Αναστασιάδη et al., 2015).

Στη συνέχεια, διακρίνονται οι χρωματικοί όροι σε πρωτογενή και δευτερογενή χρώματα (Αλεξανδρή, 2014) και γίνεται ομαδοποίησή τους. Γίνεται συζήτηση για το ποιοι αποτελούν τους 11 βασικούς χρωματικούς όρους στις γλώσσες (Berlin & Kay, 1969), δίνονται οι 12 βασικοί χρωματικοί όροι των νέων ελληνικών (άσπρο, μαύρο, κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, μπλε/γαλάζιο, πορτοκαλί, μοβ, καφέ, ροζ, γκρι-βλ. Androutaki et al., 2006) και αντιστοιχίζονται με τους χρωματικούς όρους των γλωσσών των σπουδαστών. Προκύπτει, έτσι, ένας πίνακας με τους βασικούς χρωματικούς όρους σε 13 γλώσσες (ελληνικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ρωσικά, τουρκικά, ουκρανικά, σουηδικά, ισπανικά, βουλγαρικά, κορεάτικα, γεωργιανά, αφγανικά).

Ακολουθεί η διδασκαλία των γενικών χρωματικών όρων (ανοιχτό, σκούρο, φωτεινό, σκοτεινό, έντονο, άτονο, παλ, διάφανο κτλ., σε σύνολο επιλέχτηκαν 42), ώστε να διευκολυνθεί η περιγραφή των επιμέρους αποχρώσεων των βασικών χρωμάτων. Για την περιγραφή των αποχρώσεων, έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των σπουδαστών, η δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ήταν η εξής: μοιράστηκαν στους/στις σπουδαστές/τριες υλικά ζωγραφικής (τέμπερες, πινέλα, χαρτιά κτλ.) και τους ζητήθηκε να παραγάγουν δικά τους χρώματα και, αφού τα εντάξουν σε ένα χρωματικό πεδίο, να τους προσδώσουν μια ονομασία μονολεκτική ή περιφραστική (απόχρωση).

Έπειτα από το τέλος της παραπάνω δραστηριότητας και μετά την εμπέδωση του πώς προσδίδουμε χρωματικές ονομασίες σε αντικείμενα, γίνεται το πέρασμα στη σφαίρα του αφηρημένου, του συμβολικού. Οι σπουδαστές/τριες

³ Αν και ο όρος δεν είναι παράγωγος στη ΝΕ.

προσκαλούνται σε μια ιδεοθύελλα σχετικά με τη σύνδεση των χρωμάτων με τον κόσμο («Τι σας φέρνει στο νου το κόκκινο;» κτλ.), με αποτέλεσμα να προκύψει πληθώρα συμβολισμών, όπου παρατηρήθηκαν και σχολιάστηκαν οι διαπολιτισμικές διαφορές. Με αφορμή τους συμβολισμούς αυτούς, οι σπουδαστές/τριες καθοδηγούνται σε επιπλέον συνδέσεις κάνοντας σύγκριση και μεταξύ των γλωσσών (διαπολιτισμικότητα). Στη συνέχεια, τα χρώματα συνδέονται με τα συναισθήματα που προκαλούν. Αυτό έχει ως στόχο να προετοιμαστεί το έδαφος για τη χρήση των ίδιων όρων σε παγιωμένες/μεταφορικές εκφράσεις (πολυλεκτικά σύνθετα)⁴, που αποτελεί επόμενο στάδιο της διδασκαλίας. Παρουσιάζονται (με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής έκδοσης του ΛΚΝ)⁵ τα πιο συχνά πολυλεκτικά σύνθετα της νέας ελληνικής που περιέχουν κάποιον χρωματικό όρο (π.χ. *φαιά ουσία, μαύρη κωμωδία, μαύρη τρύπα*) και επισημαίνονται οι τομείς όπου χρησιμοποιούνται αυτά τα πολυλεκτικά σύνθετα (π.χ. Ιατρική, Τέχνη, Επιστήμες κτλ.). Για εμπέδωση, προτείνεται στους/στις σπουδαστές/τριες να αναζητήσουν στο διαδίκτυο (εναλλακτικά, στο Σώμα Ελληνικών Κειμένων) τρία παγιωμένα χρωματικά πολυλεκτικά σύνθετα και να επιχειρήσουν να τα ερμηνεύσουν (στρατηγική μαντέματος) και να τα συγκρίνουν με αντίστοιχες εκφράσεις της Γ1 τους, με στόχο να αναδυθούν οι πολιτισμικές διαφορές αναφορικά με τη στερεοτυπική χρήση της γλώσσας.

Το επόμενο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής αφορά τη διδασκαλία της μορφολογίας και της σύνταξης των χρωματικών όρων. Πρώτα, ομαδοποιούνται οι χρωματικοί όροι με βάση το κλιτικό σύστημα της νέας ελληνικής, λαμβάνοντας υπόψη και το σημασιολογικό χαρακτηριστικό [±λόγιο] (για την εμπέδωση του οποίου πραγματοποιείται μια άσκηση με πολυλεκτικά σύνθετα στα οποία καλούνται να επιλέξουν τον κατάλληλο τύπο,

⁴ Με δεδομένο ότι το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής αποτελείται σε μεγάλο ποσοστό από πολυλεκτικές σύνθετες μονάδες, όπως παρατηρεί και η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1996, 142), ο/η διδάσκων/ουσα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία τους αρχίζοντας βέβαια από τις λεξικές μονάδες με την υψηλότερη συχνότητα και από τα πιο κοινά σχήματα.

⁵ Η χρήση λεξικών από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες στη διάρκεια του μαθήματος (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1997· Γαβριηλίδου, 2002) αποτελεί βοηθητική στρατηγική για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όταν συνοδεύεται από μεθοδική εκμάθηση της χρήσης του λεξικού με τη βοήθεια ασκήσεων συγκεκριμένου τύπου. Οι ασκήσεις εξοικειώνουν τους/τις μαθητές/τριες με τη μακροδομή του λεξικού, τη λημματογράφηση και την αλφαβητική κατάταξη, εξασκώντας τους στις εξής δεξιότητες: (α) στην αναγνώριση του λεξικού και τη διάκρισή του από άλλα είδη κειμένων, (β) στην αλφαβήτιση και (γ) στην αναγωγή ενός τύπου του μορφολογικού παραδείγματος στο ληματικό τύπο (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1997), όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

π.χ. λευκός/άσπρος γάμος, λευκή/άσπρη μέρα) και γίνεται εκτενής αναφορά στα σχετικά δάνεια (προσαρμοσμένα και μη). Αμέσως μετά, μελετώνται οι όροι που προκύπτουν από προθηματική και επιθηματική παραγωγή (π.χ. κατακόκκινος και κιτρινωπός, αντίστοιχα) και ομαδοποιούνται με βάση τις επιμέρους σημασίες τους. Ακολουθεί η μελέτη των σύνθετων όρων (π.χ. ασπρόμαυρο) ως προς τον τρόπο σχηματισμού τους και τη σημασία τους. Αναφορικά με τη σύνταξη των ΟΔΧ η διδασκαλία εστιάζεται στη σειρά εμφάνισης των όρων στην πρόταση και τις συνέπειες που αυτή έχει στη σημασία του εκφωνήματος (ελεύθερες vs. παγιωμένες εκφράσεις), όπως και στη συμφωνία των όρων.

Ως δραστηριότητα κλεισίματος γίνεται εφαρμογή των όσων διδάχτηκαν σε πίνακες ζωγραφικής (ζωγράφων όπως του Λύτρα, του Γύζη και του Ιακωβίδη), που προβάλλονται στο εργαστήριο πολυμέσων με τη χρήση του ιστότοπου της Εθνικής Πινακοθήκης (<http://www.nationalgallery.gr>, με διαδραστική περιήγηση στις συλλογές του μουσείου) και με ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, πινάκων, αντιστοίχισης, σύγκρισης γλωσσών, αναζήτησης στον παγκόσμιο ιστό, χρήση χαρτών κ.ά., οι οποίες πραγματοποιούνται με τη χρήση Η/Υ (έλεγχος μεταγνώσης, εμπέδωση) (για τις ασκήσεις, βλ. Alexandri, 2009).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται συνδυαστικά στο εξάωρο μάθημα είναι οι εξής: ατομική μελέτη, διήγηση, συζήτηση, ιδεοθύελλα, επίδειξη, εργαστηριακή, καθοδηγούμενη ανακάλυψη και διδασκαλία με Η/Υ.

Στο επόμενο διδακτικό τρίωρο πραγματοποιείται επιτόπια επίσκεψη σε μουσείο, συγκεκριμένα στο Τελλογλείο Ίδρυμα Τεχνών (teloglion.gr), όπου οι σπουδαστές/τριες της Π.Ο. του εαρινού εξαμήνου 2012–2013 επισκέπτονται⁶ την έκθεση ζωγραφικής «Δημοσθένης Κοκκινίδης. Ομήρου Οδύσσεια. Ζωγραφικό Δοκίμιο. Κείμενα Δ.Ν. Μαρωνίτης» και την έκθεση γλυπτικής «Θόδωρος Παπαγιάννης. Τα Φαντάσματά μου–Ο Άρτος», ενώ οι σπουδαστές/τριες της Π.Ο. του χειμερινού εξαμήνου 2013–2014 την έκθεση ζωγραφικής «Wagner–Verdi: 200 χρόνια» και την έκθεση χαρακτικής «Βάσω Κατράκη: Σε λευκό και μαύρο». Στόχος του μαθήματος αυτού είναι η εμπέδωση αλλά και η αξιολόγηση των διδαχθέντων και παράλληλα ο εμπλουτισμός των δεδομένων, η ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων των

⁶ Εκτός από τη διδάσκουσα, οι σπουδαστές/τριες συνοδεύονταν από την ξεναγό του μουσείου και την αρχαιολόγο-παιδαγωγό του ΣΝΕΓ, καθώς επιδιώχθηκε η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων με σκοπό να προβλεφθούν δραστηριότητες για την ανάπτυξη παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

σπουδαστών/τριών και η αισθητική τους καλλιέργεια, μέσα σε μια πραγματική περίσταση, που προωθεί τις γνωστικές διεργασίες, καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση, μέσα από τη διαδικασία αυτή της βιωματικής προσέγγισης της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Με τον όρο «διαπολιτισμική επικοινωνία» δεν εννοούμε μόνο τη συνομιλία με αλλόγλωσσα άτομα αλλά μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες βασισμένες σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητα στο κάθε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η καλλιέργεια αυτής της ικανότητας σχετίζεται άμεσα με την υιοθέτηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης της ικανότητας του ατόμου να διαπραγματεύεται την πολιτισμική πολυμορφία που βιώνει.

Το μάθημα, εκτός από μια σύντομη θεωρητική εισαγωγή που γίνεται από τις ξεναγούς, περιέχει επικοινωνιακές, γνωστικές, διαδραστικές και παιγνιώδεις-δημιουργικές ασκήσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι/ες παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε δραστηριότητες γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικές. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται στο τρίωρο αυτό είναι οι εξής: ατομική μελέτη, επιτόπια επίσκεψη, ομάδες εργασίας, διήγηση, υπόδυση ρόλου, συζήτηση, προσομοίωση, επίδειξη, καθοδηγούμενη ανακάλυψη.

Η τελική αξιολόγηση της όλης διδακτικής εφαρμογής γίνεται με τη συμπλήρωση του τελικού τεστ (διάρκειας 20').

Υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικές υποθέσεις εργασίας είναι ότι:

1. Το syllabus (και τα διδακτικά εγχειρίδια που αντιστοιχούν στο επίπεδο B1-B2) δεν προβλέπει τη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού. Επομένως, αναμένουμε οι σπουδαστές/τριες, αν και προχωρημένου επιπέδου, να σημειώσουν χαμηλή επίδοση στη συγκεκριμένη λεξιλογική ενότητα.
2. Οι σπουδαστές/τριες της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) αναμένεται να σημειώσουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών/τριών της πειραματικής ομάδας (ΠΟ).
3. Οι φυσικοί/ές ομιλητές/τριες (ΦΟ) αναμένεται να σημειώσουν την υψηλότερη επίδοση σε όλα τα ερωτήματα.

4. Μετά την παρέμβαση οι σπουδαστές/τριες θα έχουν φτάσει κοντά στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών/τριών της νέας ελληνικής στην κατανόηση και παραγωγή του εξεταζόμενου λεξιλογίου.
5. Σε αφηρημένο/συμβολικό επίπεδο, αναμένεται αύξηση της χρήσης συμβολισμών στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, αναμένεται ομοιογένεια μεταξύ των απαντήσεων των φυσικών ομιλητών/τριών, σε αντίθεση με αυτές των δύο ομάδων των μη φυσικών ομιλητών/τριών.
6. Καθώς η έμφαση της διδακτικής παρέμβασης δίδεται στο λεξιλόγιο,⁷ και αφού η διόρθωση παγιωμένων λαθών στο επίπεδο της γραμματικής αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία, οι σπουδαστές/τριες αναμένεται να σημειώσουν μεγαλύτερη βελτίωση στην κατάκτηση του λεξιλογίου από ό,τι στη γραμματική (κατάκτηση λεξικών και γραμματικών μορφημάτων, συμφωνία).

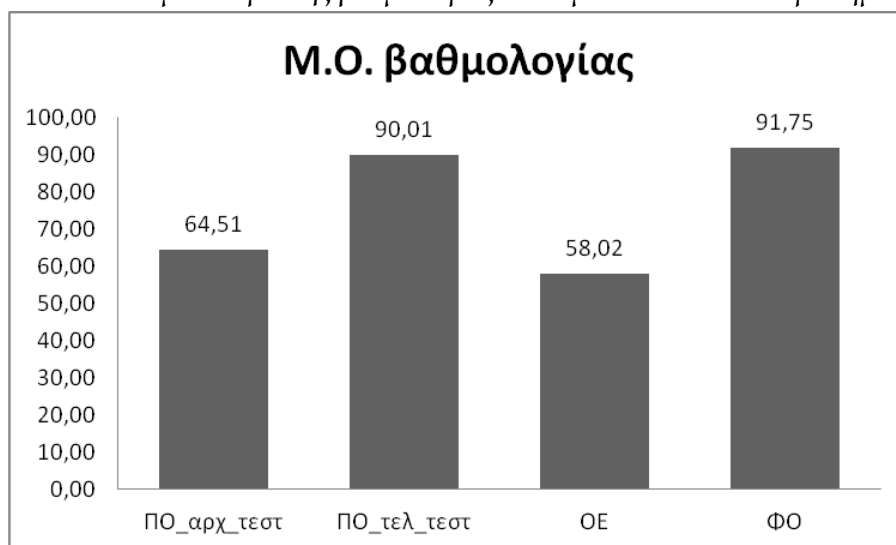
Αποτελέσματα της έρευνας–Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του τελικού τεστ κατέδειξαν σαφή βελτίωση των μαθητών/τριών στην κατανόηση και την αποτελεσματική χρήση χρωματικών όρων, τόσο στην κυριολεκτική όσο και στη μεταφορική χρήση τους αλλά και ουσιαστική βελτίωση της περιγραφικής τους ικανότητας με τη χρήση αφηρημένων εννοιών και συμβολισμών.

Στο γράφημα 1 εμφανίζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) της βαθμολογίας που συγκέντρωσε η κάθε ομάδα συνολικά σε όλες τις δραστηριότητες που αναλύθηκαν ποσοτικά. Παρατηρούμε ότι οι σπουδαστές/τριες της ΟΕ σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών/τριών της ΠΟ, αν και παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το αρχικό τεστ της ΠΟ. Οι ΦΟ σημείωσαν συνολικά την υψηλότερη επίδοση, αν και δεν ξεπερνούν σημαντικά την ΠΟ στο τελικό τεστ.

⁷ Θεωρούμε σκόπιμη τη διευκρίνιση του τι σημαίνει διδάσκω και μαθαίνω μία λέξη. Έτσι, διδάσκω μία λέξη σημαίνει (Nation, 2001· Ζάγκα, 2007): (α) καθιστώ σαφές το σημαίνον και το σημαινόμενο της, (β) εντάσσω τη λέξη σε ένα παράδειγμα, σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις (την εντοπίζω δηλαδή στο συνταγματικό και στον παραδειγματικό άξονα), (γ) περιγράφω το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και (δ) επισημαίνω τις κυριολεκτικές και μεταφορικές χρήσεις της. Αντίστοιχα, μαθαίνω μία λέξη σημαίνει: (α) αναγνωρίζω αυτόματα τη λέξη σε φυσικά συμφραζόμενα (β) μαντεύω τι σημαίνει μία λέξη ενταγμένη σε γλωσσικά συμφραζόμενα και (γ) μπορώ και χρησιμοποιώ τη λέξη στο ίδιο ή σε ανάλογα συμφραζόμενα, στην ουσία δηλαδή κατακτώ τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό λεξιλόγιο στη γλώσσα-στόχο.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Οι μέσοι όροι της βαθμολογίας των ομάδων σε όλα τα ερωτήματα



Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις βασικές υποθέσεις εργασίας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι:

Καθώς δεν προβλέπεται η διδασκαλία του αντικειμένου αυτού από το syllabus (και τα διδακτικά εγχειρίδια που αντιστοιχούν στο επίπεδο B1-B2), οι σπουδαστές/τριες του μέσου επιπέδου σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στη συγκεκριμένη λεξιλογική ενότητα, σε άλλους τομείς περισσότερο και σε άλλους λιγότερο (υπόθεση 1).

Οι σπουδαστές/τριες της ομάδας ελέγχου στις περισσότερες δοκιμασίες σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών/τριών της πειραματικής ομάδας (υπόθεση 2), ωστόσο στην πλειονότητα των περιπτώσεων παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το αρχικό τεστ της ΠΟ. Αυτό ίσως οφείλεται στο διαφορετικό προφίλ διδασκαλίας των διδασκόντων των δύο ομάδων (γνωστικός παράγοντας). Ίσως ακόμη να οφείλεται και στη μη προσωπική εμπλοκή τους λόγω του απρόσωπου του ερωτηματολογίου σε αντίθεση με την ΠΟ, η οποία έχει προσωπική επαφή με τη διδάσκουσα που πραγματοποίησε τα τεστ (ψυχολογικός παράγοντας).

Οι φυσικοί/ές ομιλητές/τριες σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση στα περισσότερα ερωτήματα. Ωστόσο, είναι άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι σε δύο δοκιμασίες (α και δ.α) σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις από αυτές της ΠΟ στο τελικό τεστ. Οι λόγοι και εδώ θα μπορούσαν να είναι γνωστικοί, δηλαδή να μην έχουν ποτέ διδαχθεί συστηματικά το αντικείμενο (δοκιμασία α) ή ψυχολογικοί, δηλαδή να μην επιθυμούν την πρόκληση εντυπωσιασμού (δοκιμασία δ.α).

Όπως είχαμε υποθέσει στην αρχή της έρευνάς μας (υπόθεση 4), μετά τη διδακτική παρέμβαση οι σπουδαστές/τριες θεωρούμε ότι έχουν φτάσει πολύ κοντά στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών/τριών της νέας ελληνικής στην κατανόηση και παραγωγή του εξεταζόμενου λεξιλογίου, σε σημείο που να τους/τις ξεπερνούν σε κάποια ερωτήματα, όπως προαναφέραμε.

Σε συμβολικό επίπεδο, οι συμβολισμοί συνδέονται άμεσα με τα κοινωνικά στερεότυπα κάθε χώρας. Πράγματι, παρατηρείται μεγάλη ομοιογένεια στις απαντήσεις των φυσικών ομιλητών/τριών, σε αντίθεση με αυτές των δύο ομάδων των μη φυσικών ομιλητών/τριών (υπόθεση 5). Επίσης, έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση, όπου διδάσκονται οι συμβολισμοί των χρωμάτων στη νέα ελληνική γλώσσα, παρατηρείται μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις των σπουδαστών/τριών της πειραματικής ομάδας στο τελικό τεστ, σε αντίθεση με το αρχικό τεστ.

Τέλος, η έμφαση της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε στην κατάκτηση του λεξιλογίου: μορφή των χρωματικών όρων, σχηματισμός παράγωγων και σύνθετων τύπων, σύνταξη των ΟΔΧ, κυριολεκτική και μεταφορική σημασία τους και εμφάνισή τους σε παγιωμένες εκφράσεις. Η δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2, καθώς και η άμεση έκθεση και πολύωρη χρήση του λεξιλογίου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας αποδείχτηκε διευκολυντική για τη γρήγορη απομνημόνευση του συγκεκριμένου λεξιλογίου. Από την άλλη, η διδασκαλία της κλίσης και της συμφωνίας αποτέλεσαν αναλογικά πολύ μικρό κομμάτι, δεδομένου ότι στο επίπεδο αυτό θεωρούνται κατακτημένα ζητήματα. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν αδυναμίες ως προς την κλίση και τη συμφωνία τόσο στο αρχικό τεστ της ΠΟ όσο και στο τεστ της ΟΕ. Αυτό αποτελεί συχνό φαινόμενο στο μέσο επίπεδο, καθώς υπάρχουν αδυναμίες στο λόγο που έχουν παγιωθεί και δύσκολα υποχωρούν. Πράγματι, παρά τη σαφή βελτίωση της ΠΟ στο τελικό τεστ, αν συγκρίνουμε τις επιδόσεις των σπουδαστών/τριών σε δοκιμασίες καθαρά λεξιλογικές, διαπιστώνουμε ότι σημειώθηκε μεγαλύτερη βελτίωση στην κατάκτηση του λεξιλογίου από ό,τι στη γραμματική, συμπέρασμα που βρίσκεται σε αρμονία με την αρχική μας υπόθεση (υπόθεση 6).

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι η διδασκαλία των ΟΔΧ αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και πλούσια θεματική, με αφορμή την οποία μπορούν να διδαχθούν πολλά γλωσσικά αντικείμενα σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Προτείνουμε, λοιπόν, την ένταξή της στο syllabus της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας όχι μόνο στα επίπεδα B1 & B2 αλλά και

στα υπόλοιπα επίπεδα (Α1, Α2, Γ1, Γ2), στα οποία σκοπεύουμε να επεκτείνουμε την έρευνά μας.

Βιβλιογραφία

- Alexandri, K. (2009). Teaching metaphorical color expressions in Modern Greek. *Proceedings of the 9th International Conference on Greek Linguistics*, 29–31 October 2009. University of Chicago, Chicago Illinois. Retrieved from: http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/30_Alexandri_AI_355.pdf
- Androulaki, A., Gómez-Pestaña, N., Mitsakis, Ch., Lillo Jover, J., Coventry, K., & I. Davies (2006). Basic colour terms in Modern Greek: Twelve terms including two blues. *Journal of Greek Linguistics*, 7, 3–47.
- Αλεξανδρή, Κ. (2014). *Η γραμματική των ονομάτων που δηλώνουν χρώμα στη νέα ελληνική. Θεωρία και εφαρμογή στη Λεξικογραφία και τη Διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. (Διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ.
- Αναστασιάδη Συμεωνίδα, Α. (1996). Η νεοελληνική σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (Επιμ.), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας-Διδακτική προσέγγιση*, (σσ. 97–120). Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδα, Α. (1997). *Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. (Επιμ. Χ. Τσολάκης). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδα, Α., Μητσιάκη, Μ., Βλέτση, Ε., Οικονόμου, Σ., & Αλεξανδρή, Κ. (2015). Βλέποντας τον κόσμο με άλλα μάτια: φως, χρώματα, οπτικά όργανα. Μια προσέγγιση διδασκαλίας των φυσικών επιστημών μέσω της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. In A. Psaltou-Joycey, M. Mattheoudakis, E. Agathopoulou (Eds.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education, Selected papers 15th International Conference of Applied Linguistics, 23–25 November 2012* (pp. 244–272). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*, 1991², Berkeley: University of California Press, 1999³, United States: CSLI Publications, Leland Stanford: Junior University.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students*. A

- Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (pp. 2–19) Clevedon: Multilingual Matters.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2002). Η διερεύνηση των λόγων χρήσης λεξικού ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία στρατηγικής χρήσης του λεξικού στην τάξη. Στο Π. Καμπάκη (Επιμ.), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως μητρικής γλώσσας* (σσ. 45–60). Κομοτηνή.
- Ζάγκα, Ε. (2007). Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Jäppinen, A.-K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–169.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice–Hall International.
- Krashen, S.D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice–Hall International.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Met, M. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24 (4), 281–295.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, M.A. (1997). Teaching academic literacy skills: Discipline faculty take responsibility. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman.
- Snow, M.A., & Brinton D. M. (Eds.) (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.

- Stryker, S. B., & Leaver B .L. (Eds.) (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Anthology Series Seamed Regional language Center*, 40, 125–147.