

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Σύγκριση του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος
Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας
του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας
προς το Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα
όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων**

ΑΓΓΕΛΙΚΗ Ι. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ – ΣΤΑΘΗΣ ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗΣ

Θεσσαλονίκη, 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες

Abstract

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

- 1.1. Εισαγωγή: στόχος της έρευνας
- 1.2. Τύποι Προγραμμάτων Σπουδών
- 1.3. Ομοιότητες και διαφορές στον προσανατολισμό και τη δομή των Προγραμμάτων Σπουδών που εξετάζονται

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΡΕΥΝΑ

- 2.1. Υπόθεση εργασίας
- 2.2. Σύγκριση του Α΄ επιπέδου ελληνομάθειας προς το Πρόγραμμα Σπουδών των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου
- 2.3. Σύγκριση του Β΄ επιπέδου ελληνομάθειας προς το Πρόγραμμα Σπουδών των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου
- 2.4. Σύγκριση του Γ΄ επιπέδου ελληνομάθειας προς το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου
- 2.5. Σύγκριση του Δ΄ επιπέδου ελληνομάθειας προς το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 3.1. Σύνοψη της σύγκρισης των επιπέδων - παρατηρήσεις
- 3.2. Παράγοντες που διαφοροποιούν την επίδοση των μαθητών
- 3.3. Ανάγκη σύνταξης Προγράμματος Σπουδών για τα ελληνόπουλα της διασποράς

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Συντομογραφίες

ΑΠΠΕ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας
ΚΕΓ	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών

Comparison of the Analytic Curriculum for Modern Greek as a second/foreign language developed by the Center for the Greek Language to the Curriculum for Modern Greek Language in use in the Greek schools.

Abstract

This book presents the comparison of these two curricula and the results that came out of it. Our work hypothesis was that there is one-to-one correspondence between their levels. This hypothesis was only partly verified. The similarities and the differences of the two curricula are indicated and a more complex correspondence between their levels is proposed. Other factors that could influence the student's performance are also suggested. This research is hoped to be of some help for teachers and students in the schools of the Diaspora.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1. Εισαγωγή*: στόχος της έρευνας

Στην έρευνα αυτή αντιστοιχίζονται τα επίπεδα του Αναλυτικού Ξεταστικού Προγράμματος της Πιστοποίησης Επαγγελματικής Ελληνομάθειας (στο εξής ΑΠΠΕ) που εκδόθηκε από το τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)¹ με τα επίπεδα (κατά τάξεις) των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ).

Συγκεκριμένα η έρευνα άρχισε με βάση την έκδοση του 2001 του ΑΠΠΕ και την έκδοση του 1982 των ΠΣ του Δημοτικού σχολείου². Είχε τελειώσει η σύγκριση των δύο πρώτων επιπέδων του ΑΠΠΕ με το ΠΣ του Δημοτικού, όταν στις αρχές Δεκεμβρίου καταχωρίστηκαν στο διαδίκτυο τα νέα ΠΣ για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΦΕΚ, 1373 τΒ, 18-10-2001). Αναγκαστήκαμε λοιπόν να επανέλθουμε για να ενσωματώσουμε στη σύγκριση τις διαφορές που είχαν επέλθει με την αλλαγή των προγραμμάτων. Η σύγκριση όμως όσον αφορά το Γυμνάσιο προχώρησε με βάση το νέο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα του Λυκείου δεν άλλαξε το 2001, οπότε χρησιμοποιήθηκε αυτό που δημοσιεύτηκε το 2000.

Στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των επιπέδων των δύο ΠΣ και να προταθεί μια αντιστοιχία μεταξύ τους, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι απόλυτη.

^{1*} Θερμές ευχαριστίες οφείλονται στον καθηγητή κ. Δ. Κουτσογιάννη για τη συμβολή του στη διαμόρφωση της εισαγωγής. Επίσης στην καθηγήτρια κ. Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου για τις παρατηρήσεις της.

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των ερευνητικών προγραμμάτων του τμήματος Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας του ΚΕΓ.

² Το ΠΣ του 1982 για το Δημοτικό σχολείο είναι αυτό που κατεχορήγησε στα σχολεία μέχρι το σχολικό έτος 2001-2.

Ξεκινώντας την έρευνα είχαμε βέβαια υπόψη μας ότι τα προγράμματα σπουδών που συγκρίνονται απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό διδασκόντων και μαθητών. Το σχολικό ΠΣ απευθύνεται στους διδάσκοντες και τους μαθητές της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, ενώ το ΑΠΠΕ στους διδάσκοντες και τους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Η σύγκριση λοιπόν αφορά ανόμοια προγράμματα. Ωστόσο η έρευνα ήταν αναγκαία, γιατί σε πολλά ημερήσια και απογευματινά σχολεία του απόδημου ελληνισμού³ οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική με βάση το ΠΣ των σχολείων της Ελλάδας. Δεν όμως πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι ομογενείς μαθητές μπορεί να διδάσκονται τα ίδια γλωσσικά φαινόμενα με τους μαθητές στην Ελλάδα, αλλά η γλωσσική υποδομή τους είναι διαφορετική. Οπότε και η γλωσσική διδασκαλία στις τάξεις τους διαφέρει από εκείνη των σχολικών τάξεων στην Ελλάδα⁴.

Πολλοί από τους μαθητές των απογευματινών σχολείων της ομογένειας, που διδάσκονται την ελληνική με τα βιβλία του ΟΕΔΒ των ελληνικών σχολείων ακολουθώντας το ΠΣ των σχολείων της ελληνικής επικράτειας, προετοιμάζονται να διαγωνιστούν για το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας που αποδεικνύει τη γνώση της ελληνικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Η έρευνα αυτή λοιπόν απευθύνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα απογευματινά σχολεία⁵. Στην περίπτωση που προετοιμάζουν

³ Υπενθυμίζουμε ότι οι κύριες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τρεις:

α) Τα αμιγή ελληνικά σχολεία, φορέας των οποίων είναι, κατά κανόνα, το ελληνικό κράτος.

β) Τα ημερήσια (δίγλωσσα) σχολεία, τα οποία λειτουργούν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας διαμονής. Αυτά τα σχολεία, κατά κανόνα, ιδρύονται από παροικιακούς φορείς.

γ) Τα τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής, που συνήθως ονομάζονται *τμήματα ητρισγλώσσας ασκαπολιτισμού*. Αυτά λειτουργούν απογευματινές ώρες ή τα Σάββατα (σαββατιανά σχολεία) και οργανώνονται και υποστηρίζονται από την παροικία.

⁴ Βλ. και υποενότητα 3.3 σε αυτό το βιβλίο.

⁵ Με βάση τα στοιχεία που διαθέτουμε από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης για τα τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής, όπου διδάσκεται η γλώσσα με τα βιβλία του ΟΕΔΒ και ακολουθείται το ΠΣ των σχολείων της ελληνικής επικράτειας, αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο Βέλγιο λειτουργούν 23 τέτοια τμήματα, στην Ολλανδία 16, στο Βερολίνο 8, στη Μελβούρνη 29, στη Νέα Υόρκη 3 κτλ.

μαθητές για τις εξετάσεις Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, τους προσφέρει μια σαφή εικόνα για το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους: πώς να οργανώσουν το μάθημά τους, σε ποια σημεία να επιμείνουν, τι να συμπληρώσουν στη διδακτέα ύλη, τι είδους δραστηριότητες να εφαρμόσουν στην τάξη κτλ.

Επίσης απευθύνεται στους μαθητές των σχολείων της ομογένειας, οι οποίοι βάσει αυτής θα ενημερώνονται για το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο θα μπορούσαν να διαγωνιστούν.

Επιπλέον η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό τυχόν κενών στην ύλη των δύο ΠΣ, κενών που, αν πληρωθούν, θα αποσαφηνίσουν την πορεία της διδασκαλίας.

Άλλωστε με αφετηρία την έρευνα αυτή δίνεται η δυνατότητα να σχεδιαστεί ένα κατατακτήριο τεστ που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ένταξη μαθητών που ξέρουν ως ένα βαθμό την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στις κανονικές τάξεις των ελληνικών σχολείων.

2. Οι τύποι των Προγραμμάτων Σπουδών

Γενικώς, τα σχολικά ΠΣ με κριτήριο τον προσανατολισμό τους διακρίνονται σε υλικοκεντρικά και σε στοχοκεντρικά⁶. Σύμφωνα με τους Δενδρινού και Ξωχέλλη, «ένα υλικοκεντρικό πρόγραμμα αποτελεί έναν τύπο καταλόγου ο οποίος περιέχει τα στοιχεία της ύλης που πρέπει να καλυφθεί στην τάξη, ενώ τα στοχοκεντρικά χαρακτηρίζονται από τη συστηματοποίηση στόχων που πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης» (1999: 81-2). Ακολουθώντας τη γενικότερη στροφή από το σχεδιασμό υλικοκεντρικών στο σχεδιασμό στοχοκεντρικών προγραμμάτων, η βασική εξέλιξη που παρατηρείται στα ΠΣ του σχολείου που συγκροτήθηκαν το 2001 είναι ο στοχοκεντρικός προσανατολισμός τους. Σύμφωνα με τους συντάκτες τους, αυτό που ενδιαφέρει είναι

⁶ «Η ευρωπαϊκή παράδοση περιέλαβε στους στόχους στα γλωσσικά προγράμματα μετά το 1975, δηλαδή μετά την εξάπλωση και αποδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης» (Τσοπάνογλου 2000: 101).

η λειτουργία του συστήματος, η ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού, το πώς θα μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής/η μαθήτρια⁷ όσο γίνεται καλύτερα τη γλώσσα για την επικοινωνία του και τη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική του πρόοδο. Έμφαση δίνεται λοιπόν στην ανάλυση των φαινομένων και στις διδακτικές ή ερευνητικές δραστηριότητες [πρβλ. Ο μαθητής αξιοποιεί το Η/Υ και το διαδίκτυο για επικοινωνία και για να πάρει πληροφορίες για το θέμα που τον ενδιαφέρει. Επίσης χρησιμοποιεί η βιβλιοθήκη του σχολείου της περιοχής ΠΣ Γυμνασίου: ΧΧ)]. Οι στόχοι που αναφέρονται ανήκουν σε τρεις κατηγορίες⁸. Αφορούν α) την ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων [πρβλ. Τα παιδιά θα αινούν να διακρίνουν καταφατικές προτάσεις, ρίση επιθυμίας και να τισ μετατρέπουν σε ερωτηματικές αρνητικές και ο αντίστροφο και Τα παιδιά πρέπει να κατανοούν τις φραστικές επιλογές του μιλητή οι οποίες καθορίζονται από την περίπτωση επικοινωνίας (ΠΣ Γ' - Δ' τάξεων Δημοτικού: ΧΧ και ΧΧ αντιστοίχως), β) την εμπέδωση διαδραστικών συμπεριφορών (δηλ. τι πρέπει να μπορούν να κάνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία) [πρβλ. Ο μαθητής πρέπει να παίρνει θέση σε απαιτητικά θέματα όπως ο πόλεμος και η ειρήνη, το οικολογικό πρόβλημα κτλ, να σχεδιάζει αγράφε συνθετικές ερευνητικές εργασίες αξιολογώντας τις κατάλληλες πηγές (ΠΣ Γυμνασίου: ΧΧ)] και γ) τη γλωσσική επίγνωση⁹ των μαθητών [πρβλ. Τα παιδιά πρέπει να αποτιμούν και να

⁷ Στο εξής, για λόγους οικονομίας, θα χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος δηλώνοντας και το θηλυκό σε όλες τις ανάλογες περιπτώσεις.

⁸ Βλ. Δενδρινού & Ξωχέλλη 1999: 83.

⁹ Το κίνημα της γλωσσικής επίγνωσης (language awareness) ξεκίνησε τη δεκαετία του '80 σε αγγλόφωνες κυρίως χώρες. «Η λογική στην οποία στηρίζεται το κίνημα αυτό είναι ότι για να έχουμε οι άνθρωποι το μερίδιο που μας αναλογεί στον καταμερισμό της κοινωνικής δύναμης, πρέπει να γνωρίζουμε πώς λειτουργεί η γλώσσα - η χρήση της οποίας, ως γνωστό δεν είναι διόλου ιδεολογικά αθώα... Εννοείται, βεβαίως, ότι εφόσον μιλάμε για την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας, η γνώση που πρέπει να αποκτήσουμε δεν αφορά στη μορφή των λέξεων και στη σύνταξη των προτάσεων, σύμφωνα με τους κανόνες των παραδοσιακών γραμματικών, αλλά στη δόμηση της γλώσσας ως κοινωνιοσημειωτικού συστήματος.

Αυτή είναι η γνώση για τη γλώσσα που υποστηρίζει ο Halliday πως πρέπει να προσφέρει η σχολική εκπαίδευση. Μάλιστα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η γνώση αυτή συχνά αποκαλείται... κριτική γλωσσική συνειδητότητα (critical language awareness) για να είναι διακριτή από άλλου τύπου γνώσεις για τη γλώσσα» (σημείωση 1 της Δενδρινού στον Halliday 2000: 55).

θ έ τ ο υ π ε κ ρ ι τ ι κ έ λ ε γ χ ω υ τ έ π ο υ α κ ο υ ν (Π Σ Ε ' - Σ τ ' τ ά ξ ε ω ν Δ η μ ο τ ι κ ο ύ : Χ Χ)] .

Επειδή το ΠΣ του 1982 για το Δημοτικό ήταν υλικοκεντρικό, δηλαδή εκτός από τις γλωσσικές πράξεις και τις έννοιες που ανέφερε ότι έπρεπε να κατακτήσει ο μαθητής, το μεγαλύτερο μέρος του ήταν ένας κατάλογος των γλωσσικών στοιχείων που έπρεπε να διδαχτούν ανά τάξη, διατηρήθηκε η σύγκριση που είχε ήδη ολοκληρωθεί με τα δύο πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας, γιατί μας έδινε την ευκαιρία να αντιστοιχίσουμε τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία. Όταν δημοσιεύτηκε το νέο ΠΣ, προστέθηκαν στην ήδη υπάρχουσα σύγκριση τα νέα στοιχεία που περιείχε το πρόγραμμα.

Λόγω του στοχοκεντρικού προσανατολισμού των προγραμμάτων του Γυμνασίου και του Λυκείου, η σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα επίπεδα του ΠΣ ελληνομάθειας επικεντρώθηκε στους στόχους.

3. Ομοιότητες και διαφορές στον προσανατολισμό και τη δομή των Προγραμμάτων Σπουδών που εξετάζονται

Η βασική ομοιότητα των ΠΣ που εξετάζονται είναι ο επικοινωνιακός προσανατολισμός τους. Στην εισαγωγή του ΑΠΠΕ αναφέρεται ότι βασικός στόχος του προγράμματος είναι "να ωθήσει στο σχεδιασμό εξεταστικών δοκιμασιών με επικοινωνιακό προσανατολισμό. Ένα τέτοιο σύστημα πλεονεκτεί έναντι άλλων δεδομένου ότι: α) είναι ρεαλιστικό και έχει άμεση σχέση με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής και τα ενδιαφέροντα των υποψηφίων, β) ελέγχει, εκτός από την ποσότητα γνώσεων των υποψηφίων, την ευχέρεια με την οποία χειρίζονται τη γλώσσα σε όσο το δυνατό φυσικό περιβάλλον..." (ΑΠΠΕ 2001: 7).

Αντιστοίχως το ΠΣ του Δημοτικού επιδιώκει "να αξιοποιήσει το φυσικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τη γλώσσα τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα μέσα στην κοινωνία". Άρα το ΠΣ του Δημοτικού "υποδεικνύει τρόπους για τη δημιουργία μέσα στην τάξη καταστάσεων ανάλογων με αυτές που συναντάμε στη

ζωή και όπου οι μαθητές θα αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν. Στην πράξη επάνω, και ανάλογα με την περίπτωση, θα κάνουν τις επιλογές τους για τα κείμενα και για το είδος και τη μορφή της γλώσσας". (Βουγιούκας 1994: 20) Επίσης στο ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου επισημαίνεται ότι "η προσφορότερη μέθοδος για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή" (2000: 45).

Και τα δύο ΠΣ που εξετάζονται αποβλέπουν στο να μάθουν οι μαθητές να χειρίζονται την ελληνική με διττό τρόπο: ως μέσο επικοινωνίας σε ποικίλες περιστάσεις και ως εργαλείο σκέψης για την κατάκτηση ενός ποικιλόμορφου γραμματισμού. Είναι σαφές ότι η επίτευξη του δεύτερου στόχου προϋποθέτει την επίτευξη του πρώτου. Ωστόσο πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι και οι δύο αυτοί στόχοι είναι δυνατό να παρουσιάζουν διαβαθμίσεις, ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας που έχει κατακτήσει ο μαθητής. Εξάλλου και τα δύο προγράμματα έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, στοχεύουν δηλαδή στο να καλύψουν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών.

Εξάλλου στη δομή των ΠΣ που εξετάζονται υπάρχουν μεγάλες ομοιότητες¹⁰. Συγκεκριμένα και στα δύο προγράμματα στην αρχή

¹⁰ Παρατίθενται εδώ κριτήρια για την κατάτμηση των επιπέδων γλωσσομάθειας, όπως παρουσιάζονται στη σειρά *Education and Culture* του Συμβουλίου της Ευρώπης (Van Ek 1987, η μετάφραση δική μας).

Τα διάφορα επίπεδα μπορεί να διαφέρουν ως προς:

- τον αριθμό των γλωσσικών λειτουργιών
- τον αριθμό των γενικών εννοιών
- τον αριθμό των θεμάτων
- το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές σε σχέση με κάθε θέμα
- τον αριθμό των ειδικών εννοιών
- τον αριθμό των γλωσσικών τύπων για γλωσσικές λειτουργίες, γενικές και ειδικές έννοιες. (ό.π.: 56)

Όσον αφορά τις γλωσσικές λειτουργίες, η επιλογή τους γίνεται με κριτήριο το ότι όσο χαμηλότερο είναι το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή, τόσο πιο «ουδέτερο» ρόλο αναμένεται να παίζει στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (ό.π.: 57).

Ός προς τις γενικές έννοιες, το πέρασμα από ένα επίπεδο σε υψηλότερο χαρακτηρίζεται μάλλον από αύξηση του αριθμού των εκφράσεων για ποικίλες γενικές έννοιες παρά από αύξηση του αριθμού των ίδιων των εννοιών (ό.π.: 58).

Εξάλλου το κυριότερο κριτήριο για την επιλογή θεμάτων είναι η διαβάθμισή τους από θέματα προσωπικά στα πρώτα επίπεδα σε θέματα γενικότερα, κοινωνικά σε υψηλότερα επίπεδα. Η μετάβαση από το προσωπικό στο κοινωνικό προϋποθέτει αυξανόμενη εννοιολογική δυσκολία, μεγαλύτερη απαίτηση για στρατηγικές του

κάθε επιπέδου παρατίθενται στόχοι. Πρώτα τίθεται ο γενικός στόχος ανά επίπεδο και έπειτα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι ειδικοί στόχοι συνήθως διατυπώνονται με μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς όσο είναι δυνατό, ώστε να είναι εφικτός ο έλεγχος επίτευξής τους, δηλαδή να είναι δυνατή η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια ή/και στο τέλος της υλοποίησης του προγράμματος (βλ. Τσοπάνογλου 2000: 101). Οι ειδικοί στόχοι και των δύο ΠΣ αφορούν την προαγωγή ανά επίπεδο των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Παρατίθενται εδώ οι ονομασίες τους όπως δίνονται στο ΑΠΠΕ και (σε παρένθεση) στο ΠΣ του σχολείου:

κατανόηση προφορικού λόγου (ακρόαση),
κατανόηση γραπτού λόγου (ανάγνωση),
παραγωγή γραπτού λόγου (γραπτή έκφραση),
παραγωγή προφορικού λόγου (προφορική έκφραση).

Κατόπιν, στο ΑΠΠΕ τίθενται επικοινωνιακοί στόχοι που αφορούν τις γλωσσικές λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί ο μαθητής και τις καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες πρέπει να είναι ικανός να ανταποκριθεί. Σημειώνουμε ότι οι καταστάσεις επικοινωνίας αποτελούν το πλαίσιο όπου ενοποιούνται οι γλωσσικές δεξιότητες. Ιδιαίτερη αναφορά ανά επίπεδο γίνεται στο γραπτό και προφορικό τρόπο έκφρασης και στα (γραπτά και προφορικά) κείμενα τα οποία πρέπει να παράγει και να κατανοεί ο μαθητής. Επικοινωνιακοί στόχοι καθώς και στοιχεία που αφορούν την καλλιέργεια του

λόγου (προσταγές, ανταλλαγή απόψεων, συναλλαγές, αναλύσεις, συνθέσεις, αλλαγή γνώμης κ.ά.) και αυξανόμενη λεξική και δομική δυσκολία (ό.π.: 58).

Είναι προφανές ότι καθώς προχωρούμε προς υψηλά επίπεδα, ο αριθμός των θεμάτων, και ειδικότερα των υποθεμάτων, μπορεί να διευρυνθεί επ' άπειρον. Αυτή η διεύρυνση, για πρακτικούς λόγους, δεν μπορεί να πάρει τη μορφή όλο και μακρύτερων καταλόγων. Όσο η γλωσσική επάρκεια του μαθητή θα αυξάνεται, τόσο θα κινείται πιο ελεύθερα από το ένα θέμα στο άλλο και θα αναφέρεται σε θέματα έξω από κάθε προκαθορισμένη λίστα (ό.π.: 60).

Από το ένα επίπεδο στο άλλο επεκτείνεται η γνώση του λεξιλογίου και της δομής της γλώσσας. Σε υψηλά επίπεδα όπου η γλωσσική κατάρκτηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εξάσκηση στη χρήση της γλώσσας, δεν υπάρχει σοβαρός λόγος να προσπαθούμε να καθορίσουμε αυτή τη γνώση. Σε χαμηλότερα επίπεδα όμως το λεξιλόγιο και η γραμματική του μαθητή θα είναι αναπόφευκτα πιο περιορισμένα και θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει καθοδήγηση σχετικά με τα λεξιλογικά και δομικά στοιχεία που είναι πιθανό να τον εξυπηρετήσουν οικονομικότερα και αποτελεσματικότερα. Τα στοιχεία αυτά συνήθως απορρέουν από τις γλωσσικές λειτουργίες και τις έννοιες του επιπέδου, εξαρτώνται από το τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές σε κάθε επίπεδο (ό.π.: 63).

γραπτού και του προφορικού τρόπου έκφρασης τίθενται στα σχολικά ΠΣ στην ενότητα "Περιεχόμενα", καθώς και στην ενότητα "Διδακτικές ενέργειες - Δραστηριότητες". Επιλέχτηκε, για λόγους οικονομίας, να συγκριθούν αυτά τα τμήματα με εκείνο που αναφέρεται στους επικοινωνιακούς στόχους ώστε να γίνει καλύτερα η αντιστοίχιση.

Από τους στόχους που τίθενται προκύπτουν τα υπόλοιπα περιεχόμενα των ΠΣ. Στα ΠΣ που εξετάζονται λοιπόν υπάρχει κατάλογος των γλωσσικών στοιχείων που πρέπει να κατακτηθούν σε κάθε τάξη και αφορούν τα διάφορα μέρη του λόγου ως προς τη μορφολογία και τη χρήση τους. Ακολουθούν τα στοιχεία σύνταξης που αφορούν τους όρους της πρότασης και την αυξανόμενης δυσκολίας δομή των προτάσεων ανά επίπεδο.

Έπεται μια γενική αναφορά στο λεξιλόγιο που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές, ώστε να μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του κάθε επιπέδου. Αυτή η γενική αναφορά συνοδεύεται στα δύο πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας και στο ΠΣ των τάξεων του Δημοτικού σχολείου από ένα ενδεικτικό λεξιλόγιο που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές.

Επιπλέον το ΠΣ ελληνομάθειας περιλαμβάνει στοιχεία φωνητικής. Η μόνη αναφορά στη φωνητική όσον αφορά το ΠΣ του σχολείου δε γίνεται μέσα στο ίδιο το ΠΣ, αλλά στο σχετικό βιβλίο του Βουγιούκα, ενός από τους συγγραφείς του ΠΣ του 1982: «Αν ο μαθητής εξουσιάζει τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου από *ο ρ θ ο φ ω ν ι κ ή* εννοιολογική και ορθογραφική άποψη, θα έχει στη διάθεσή του όλο το απόθεμα που του χρειάζεται για να εκφραστεί και να επικοινωνήσει προφορικά και γραπτά με ικανοποιητικό τρόπο» (1994: 225). Ωστόσο τα στοιχεία φωνητικής που απουσιάζουν από το ΠΣ του σχολείου κρίνονται απαραίτητα για τα ελληνόπουλα της διασποράς που συχνά συγχέουν τους φθόγγους της ελληνικής με παραπλήσιους φθόγγους της γλώσσας της χώρας όπου διαμένουν.

Τέλος το ΑΠΠΕ αναφέρεται και σε κοινωνιογλωσσικά στοιχεία. Τέτοιου είδους στοιχεία δεν υπάρχουν στο ΠΣ του σχολείου, γιατί προϋποτίθεται ότι τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα στην ελληνική κοινωνία, οπότε στο εξωσχολικό περιβάλλον έρχονται σε επαφή με τα περισσότερα κοινωνιογλωσσικά στοιχεία που τους είναι απαραίτητα για να επικοινωνούν απρόσκοπτα. Όμως τα ελληνόπουλα της διασποράς είναι συχνά ελάχιστα ή καθόλου εξοικειωμένα με κοινωνιογλωσσικά στοιχεία της ελληνικής (π.χ. με τη σημασία παραγλωσσικών στοιχείων όπως η χειραψία, το αγκάλιασμα, χειρονομίες που δηλώνουν άρνηση ή κατάφαση, επίσης με στοιχεία της καθημερινής ζωής, στοιχεία διαπροσωπικών σχέσεων κτλ.) και αυτά τα στοιχεία τους είναι συνήθως απαραίτητα για να ανταποκριθούν στους γλωσσικούς στόχους της τάξης όπου φοιτούν.

4. Η έρευνα: συγκριτική μελέτη ανά επίπεδο

Ξεκινήσαμε με την *υπόθεση εργασίας* ότι τα τέσσερα επίπεδα ελληνομάθειας αντιστοιχούν πλήρως προς τα ΠΣ του σχολείου. Αντιστοιχίσαμε λοιπόν τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού στο Α΄ επίπεδο ελληνομάθειας, τις Ε΄ και Στ΄ τάξεις Δημοτικού στο Β΄ επίπεδο, το Γυμνάσιο στο Γ΄ επίπεδο και το Λύκειο στο Δ΄ επίπεδο. Ας σημειωθεί ότι στη σύγκριση δεν συμπεριλήφθηκαν οι Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, γιατί η ύλη που διδάσκεται σε αυτές τις τάξεις είναι πολύ μικρή και απλούστατη σε σύγκριση με τις επόμενες τάξεις, αφορά παιδιά πολύ μικρής ηλικίας και επαναλαμβάνεται σχεδόν αυτούσια (με σημαντικές προσαυξήσεις φυσικά) στις επόμενες δύο τάξεις του Δημοτικού. Εξάλλου για το πιστοποιητικό ελληνομάθειας οποιουδήποτε επιπέδου μπορούν να διαγωνιστούν παιδιά άνω των δώδεκα χρόνων, καθώς προαπαιτείται ένας ορισμένος βαθμός ωριμότητας.

Από τη αντιστοιχισή του Α' επιπέδου λληνομάθειας στο ΠΣ των Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι είναι δυνατό να παραλληλιστούν ως προς τα βασικά σημεία τους. Ειδικότερα, ως προς τους στόχους των δύο επιπέδων υπάρχει αντιστοιχία στα βασικά σημεία. Και στα δύο προγράμματα οι μαθητές καλούνται να παράγουν και να κατανοούν μικρά απλά κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου, όπως απλές περιγραφές της οικογένειας, γεγονότων της ζωής τους κ.ά. και να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται σε απλές καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας (μετάδοση μηνυμάτων, οδηγιών, έκφραση συγχαρητηρίων, ανταλλαγή πληροφοριών κ.ά., σ.ΧΧ). Οι μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου αναμένεται επίσης να διαφοροποιούν τα επίπεδα ύφους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας (σ.ΧΧ), στόχος σύμφωνος με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί γραμματισμού.

Στη μορφοποίηση του γραπτού λόγου και στα δύο προγράμματα οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιούν τα βασικά σημεία στίξης και να χωρίζουν τα κείμενά τους σε παραγράφους (σ.ΧΧ).

Ως προς την εκμάθηση της μορφολογίας και τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων οι μαθητές, βάσει του νέου σχολικού ΠΣ, επιβάλλεται επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι η επιλογή και η συχνότητα των συντακτικών δομών και των γραμματικών τύπων έχει σχέση με το είδος του κειμένου και τη σκοπιμότητά του (σ.ΧΧ). Ο στόχος αυτός είναι συμβατός με τον ευρύτερο στόχο της γλωσσικής επίγνωσης.

Όσον αφορά τα ουσιαστικά, και στα δύο προγράμματα δίνονται πολλές κατηγορίες ισοσύλλαβων (αρσενικά σε $-αs, -ηs, -οs$, θηλυκά σε $-α, -η$, ουδέτερα σε $-ο, -$) (σ.ΧΧ). Ωστόσο πολλές από τις κατηγορίες ουσιαστικών του Α' επιπέδου, όπως τα παροξύτονα και προπαροξύτονα ισοσύλλαβα και των τριών γενών, τα αρσενικά σε $-εαs$ τα ουδέτερα σε $-μα$ διδάσκονται στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού (σ.ΧΧ). Καλό θα ήταν να μάθουν αυτά τα ουσιαστικά οι

¹¹ Στο ΠΣ του Δημοτικού δεν αναφέρονται ξεχωριστά η Γ' και η Δ' τάξη, αλλά παρουσιάζονται μαζί.

υποψήφιοι για το πιστοποιητικό ελληνομάθειας του Α΄ επιπέδου προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων.

Στα επίθετα εκτός από τις κατηγορίες σε -οs, -η, -ο, -οs, -α, -ο και -οs, -ια, -ο που είναι κοινές και στα δύο προγράμματα (σ.ΧΧ), στο σχολικό ΠΣ στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ προβλέπεται και η διδασκαλία των επιθέτων σε -ηs, -α, -ικ (σ.ΧΧ). Βασικές διαφορές δεν υπάρχουν στις κατηγορίες των αριθμητικών και των αντωνυμιών (σ.ΧΧ).

Ουσιώδεις διαφορές δεν υπάρχουν ούτε στις ρηματικές κατηγορίες (σ.ΧΧ). Και στα δύο ΠΣ γίνεται αναφορά στη φωνή, τις δύο συζυγίες, στη διάθεση, στις εγκλίσεις. Επιπλέον στο ΠΣ του σχολείου αναφέρονται οι μετοχές του ενεργητικού ενεστώτα σε -ονταs και -ώνταs και οι παθητικές μετοχές σε -μένοs και -ούμενοs (σ.ΧΧ). Αντιθέτως, στον τρόπο ενέργειας του ρήματος αναφέρεται το ΠΣ ελληνομάθειας, αλλά όχι το σχολικό ΠΣ (σ.ΧΧ). Ωστόσο ο τρόπος ενέργειας (ή ρηματική όψη (aspect)) είναι φαινόμενο δυσκολότατο για τους αλλόγλωσσους μαθητές της ελληνικής.

Ουσιώδεις διαφορές δεν υπάρχουν ούτε στα άκλιτα μέρη του λόγου (σ.ΧΧ).

Στο σχηματισμό λέξεων (σ.ΧΧ) και τα δύο ΠΣ αναφέρονται στα υποκοριστικά, στο σχολικό ΠΣ όμως αναφέρονται και τα μεγεθυντικά και οι σύνθετες λέξεις.

Στη σύνταξη (σ.ΧΧ) και τα δύο προγράμματα αναφέρονται στη βασική (απλή) πρόταση και τους όρους της, στις σύνθετες και τις επαυξημένες προτάσεις, στα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενό τους (κρίσεως, επιθυμίας, επιφωνηματικές, ερωτηματικές) και στις δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με συχνόχρηστους συνδέσμους (π.χ. ειδικές με τα ότ, ι, π, ωs).

Από άποψη λεξιλογίου (σ.ΧΧ), οι μαθητές καλούνται να γνωρίζουν το βασικό λεξιλόγιο που εξυπηρετεί τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας. Στο πρόγραμμα του σχολείου επιπλέον εισάγονται τα σημασιολογικά πεδία και η κυριολεξία σε αντίθεση με τη μεταφορά.

Τέλος, όπως ήδη ειπώθηκε, στο ΑΠΠΕ δίνονται στοιχεία φωνητικής καθώς και κοινωνιογλωσσικά στοιχεία (σ.ΧΧ).

Το Α΄ επίπεδο ελληνομάθειας και το πρόγραμμα των Γ' και Δ΄ τάξεων του Δημοτικού λοιπόν μοιάζουν πολύ μεταξύ τους και οι όποιες διαφορές τους οφείλονται στο ότι απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό (πρβλ. τις περισσότερες κατηγορίες ουσιαστικών στο ΠΣ του σχολείου, την απουσία αναφοράς στον τρόπο ενέργειας του ρήματος, αφού αυτή η κατηγορία είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με το ρηματικό σύστημα της ελληνικής, που ο φυσικός ομιλητής δεν την αντιλαμβάνεται και συχνά δεν μπορεί να την ερμηνεύσει¹². Επίσης την απουσία αναφοράς στη φωνητική και σε κοινωνιογλωσσικά στοιχεία της ελληνικής).

Ως προσηγαντιστοίχιση του Β΄ επιπέδου ελληνομάθειας στο ΠΣ των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού (σ.ΧΧ), παρατηρείται αντιστοιχία των διδακτικών στόχων. Π.χ. ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου στο Β΄ επίπεδο αναφέρεται ότι: "Ο υποψήφιος πρέπει να κατανοεί το γενικό νόημα και ουσιαστικές λεπτομέρειες κειμένων που συνδέονται με τις καταστάσεις επικοινωνίας και τις θεματικές περιοχές που ορίζονται σε αυτό το επίπεδο" (σ.ΧΧ). Και αντιστοίχως στο πρόγραμμα των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού: "Ο μαθητής διαβάζει και κατανοεί το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του" (σ.ΧΧ). Στους στόχους όμως του σχολικού Α.Π. περιλαμβάνονται περισσότερες δραστηριότητες συνειδητοποίησης της χρήσης της γλώσσας (σύγκριση κειμένων διαφορετικού είδους λόγου, κατανόηση των διαφορών προφορικού - γραπτού λόγου, εξοικείωση με διαλέκτους και ιδιώματα) (σ.ΧΧ). Οι επικοινωνιακοί στόχοι και στα δύο προγράμματα (σ.ΧΧ), δεν διαφέρουν από εκείνους του Α΄ επιπέδου και των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του Δημοτικού. Ωστόσο η πραγμάτωσή τους στηρίζεται σε πιο σύνθετες δομές. Τόσο οι γλωσσικές λειτουργίες (σ.ΧΧ), όσο και οι καταστάσεις επικοινωνίας (σ.ΧΧ) στις οποίες πρέπει να είναι ικανοί

¹² Βλ. Σακελλαρίου (2000: 82-8) για μια πρόταση διδασκαλίας του χρόνου και του τρόπου ενέργειας του ρήματος σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

¹³ Στο ΠΣ του Δημοτικού δεν αναφέρονται ξεχωριστά η Ε΄ και η Στ΄ τάξη, αλλά παρουσιάζονται μαζί.

να ανταποκρίνονται οι μαθητές, αν και ονομαστικά είναι ίδιες με αυτές του προηγούμενου επιπέδου, ουσιαστικά στοχεύουν στην απαγκίστρωση των μαθητών από ό,τι είναι αυστηρά προσωπικό και στο γλωσσικό άνοιγμά τους προς μια γενικότερη και κοινωνικότερη θεώρηση των πραγμάτων¹⁴. Αυτό διαφαίνεται και από το ενδεικτικό λεξιλόγιο που παραθέτουν τα προγράμματα (πρβλ. τις λέξεις *ασφάλεια* *ασφαλιστικές* *βουλευτής* *γλυπτική*– *γλύπτης* *δημοκρατία* *έναρξη* λέξεις κοινές στο λεξιλόγιο του Β΄ επιπέδου και των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού).

Ως προς τις γραμματικές κατηγορίες, ήδη αναφέρθηκε ότι κάποιες από τις κατηγορίες ουσιαστικών του Α΄ επιπέδου διδάσκονται στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού (Σύμφωνα με τον Βουγιούκα (1994: 57), η διάταξη των ουσιαστικών στο σχολικό ΠΣ γίνεται με βασικό κριτήριο την κλιτική δυσκολία, τονική ή λόγιας προέλευσης. Στις τάξεις Ε΄ και Στ΄ για παράδειγμα διδάσκονται τα θηλυκά σε –η με πληθυντικό σε –εις (σκέψη, σκέψη) τα θηλυκά σε –ος (ο δόξ), καθώς και τα ουδέτερα σε –μα (σ.ΧΧ), τα οποία όμως περιλαμβάνονται στο Α΄ επίπεδο ελληνομάθειας. Αντιθέτως, τα ουδέτερα σε –ιμο (δέσιμο) –ως, (φως), –ο (καθήκον) α (σύμπαν) ε (φωνήεν) υ (δόρυ) τα διγενή ουσιαστικά (διευθυντής – ντριά) που διδάσκονται στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού (σ.ΧΧ) ανήκουν στην ύλη του Γ΄ επιπέδου, ενώ τα διπλοκατάληκτα (καπετάνιο, απεταναίο) στο Δ΄ επίπεδο (σ.ΧΧ). Από τα επίθετα, τα τριγενή και δικατάληκτα σε –ης, –ης, –εσ και τα επίθετα σε –ύς, –εία, –ύ διδάσκονται στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις (σ.ΧΧ), αλλά στο Γ΄ επίπεδο. Τα παραθετικά των επιθέτων διδάσκονται στο Β΄ επίπεδο (σ.ΧΧ), αλλά στο σχολείο οι μαθητές τα έχουν ήδη διδαχθεί από τη Β΄, Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Πολλές αντωνυμίες (όπως π.χ. οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών σε γενική, οι αόριστες αντωνυμίες *καθένας* *αρκετοί* κ.ά.) εισάγονται στο Β΄ επίπεδο (σ.ΧΧ), ενώ στο σχολείο έχουν ήδη διδαχθεί.

Όσον αφορά τις προθέσεις (σ.ΧΧ), παρατηρούνται μικρές αποκλίσεις από το ένα πρόγραμμα στο άλλο (π.χ. η πρόθεση *ως* που

¹⁴ Βλ. υποσημείωση 10.

δίνεται στις Ε' και Στ' τάξεις διδάσκεται στο Α' επίπεδο, ενώ η πρόθεση *π ρ ο σ τ ο* Γ' και η *ί σ α μ* στο Δ'). Με τους συνδέσμους (σ.ΧΧ) συμβαίνει το ίδιο (π.χ. ο σύνδεσμος *μ α π ο υ* δίνεται στις Ε' και Στ' τάξεις διδάσκεται στο Α' επίπεδο, ενώ ο σύνδεσμος *ω σ τ ό σ ο σ τ ο* Γ' και το σύνταγμα *α λ λ ά κ α* στο Δ'). Γενικώς διαφαίνεται ότι στόχος του σχολικού Α.Π. είναι η ολοκλήρωση της διδασκαλίας των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων με το πέρας του Δημοτικού Σχολείου.

Ως προς τον σχηματισμό και την παραγωγή λέξεων (σ.ΧΧ), αλλά και ως προς τη σύνταξη (σ.ΧΧ), δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές μεταξύ των δύο προγραμμάτων.

Τα συχνόχρηστα σχήματα λόγου (σ.ΧΧ) (παρομοίωση, μεταφορά, αλληγορία, προσωποποίηση, υπερβολή, λιτότητα, περίφραση, έμφαση, υπερβατό, ασύνδετο, υποφορά και ανθυποφορά κ.ά.) περιλαμβάνονται στο ΠΣ των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού. Από αυτά όμως η μεταφορική χρήση του λόγου (στην οποία θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε την παρομοίωση, τη μεταφορά, την αλληγορία και την προσωποποίηση) εισάγεται για πρώτη φορά στο Γ' επίπεδο ελληνομάθειας και επαναλαμβάνεται ως απαιτούμενη γνώση στο Δ' επίπεδο. Τα υπόλοιπα σχήματα λόγου, που ομολογουμένως ανήκουν περισσότερο στο πεδίο της ρητορικής, δεν αναφέρονται καθόλου στο ΑΠΠΕ.

Στο λεξιλόγιο των Ε' και Στ' τάξεων (σ.ΧΧ) εισάγεται η αντίθεση λόγιων και λαϊκών στοιχείων, που δεν αναφέρεται σε κανένα επίπεδο ελληνομάθειας (προφανώς γιατί καλύπτεται εν μέρει από την αντίθεση επίσημου - ανεπίσημου ύφους), καθώς και οι αντιθέσεις συνωνύμων και αντιθέτων, ομωνύμων και παρωνύμων. Επίσης επαναλαμβάνεται από τις Γ' και Δ' τάξεις η διάκριση μεταφορικής και κυριολεκτικής χρήσης των λέξεων.

Τα φωνητικά φαινόμενα που αναφέρονται στο ΠΣ των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου [συλλαβισμός, χρήση του τελικού *ν*, πάθη φθόγγων, όπως η έκθλιψη (*τ ο' π α*), η αφαίρεση (*α γ ε λ ά δ α κ γ ε λ ά δ*)] η αποκοπή (*α π' τ ς*] (σ.ΧΧ), αφορούν μόνο τη γραπτή

απόδοση, καθώς προϋποτίθεται ότι τα παιδιά έχουν πλήρως κατακτήσει το φωνητικό σύστημα της γλώσσας ήδη από την προσχολική ηλικία.

Τέλος στοιχεία κοινωνικοπολιτιστικά δεν αναφέρονται και πάλι στο σχολικό ΠΣ (βλ. πιο πάνω).

Το Β΄ επίπεδο ελληνομάθειας αντιστοιχεί λοιπόν βασικά στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο η ύλη αυτών των τάξεων, όσον αφορά τα γλωσσικά φαινόμενα, είναι μεγαλύτερη και επικαλύπτει μερικώς την ύλη του Γ΄ επιπέδου.

Όσον αφορά τη σύγκριση του ΠΣ του Γ΄ επιπέδου ελληνομάθειας με το ΠΣ του Γυμνασίου (σ.ΧΧ), το δεύτερο ξεχωρίζει γιατί έχει διαθεματική προοπτική [βλ. Γενικούς Διδακτικούς Στόχους: "Η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής"¹⁶ (σ.ΧΧ)]. Ειδικότερα ως προς τους διδακτικούς στόχους παρατηρούμε ότι στη δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου και τα δύο προγράμματα αναφέρονται στην επιχειρηματολογία, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Στο Γ΄ επίπεδο ελληνομάθειας ο υποψήφιος πρέπει να παρακολουθεί «ακόμη και σύνθετη ανάπτυξη επιχειρημάτων» (σ.ΧΧ), ενώ στο Γυμνάσιο ο στόχος είναι πιο δύσκολος: «ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα σε σχέση με τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται»¹⁷ (σ.ΧΧ). Επίσης ως στόχος στο Γυμνάσιο τίθεται η κατανόηση «της οργάνωσης και της συνοχής του λόγου του ομιλητή» (σ.ΧΧ). Η συνοχή αναφέρεται και στο Γ΄ επίπεδο, όσον

¹⁵ Το ΠΣ του Γυμνασίου δεν αναφέρεται ξεχωριστά σε κάθε τάξη παρά μόνο όσον αφορά τις ώρες διδασκαλίας και τις προτάσεις για τη διδασκαλία ορισμένων γλωσσικών φαινομένων ανά τάξη. Επισημαίνεται όμως πως πρέπει να προσαρμοστεί κατάλληλα ως προς το βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζεται.

¹⁶ Για πληροφορίες σχετικά με τη διαθεματική προοπτική στη γλωσσική διδασκαλία βλ. το κεφάλαιο 4 με τίτλο «Language across the Curriculum» της αναφοράς Bullock, 1975 για την εκπαίδευση στην Αγγλία.

¹⁷ Στο σχολικό ΠΣ τα όσα αναφέρονται εδώ για την επιχειρηματολογία ισχύουν και για τις υπόλοιπες δεξιότητες.

αφορά την παραγωγή προφορικού λόγου: «Ο υποψήφιος παράγει συνεχή λόγο με συνοχή» (σ.ΧΧ).

Στο Γ' επίπεδο, στη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου (σ.ΧΧ) ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να διακρίνει τους ποικίλους τύπους κειμένων, στόχος που αναφέρεται ήδη στο ΠΣ των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Και στα δύο προγράμματα εξάλλου ενδιαφέρει η διάκριση των κύριων από τα δευτερεύοντα σημεία ενός κειμένου. Στο Γ' επίπεδο αρχίζει η επαφή των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με τη λογοτεχνία, όπως φαίνεται από τους στόχους της κατανόησης προφορικού λόγου, στους οποίους περιλαμβάνεται το ότι "ο υποψήφιος διαβάζει σύγχρονη πεζογραφία" (σ.ΧΧ). Στο πρόγραμμα του Γυμνασίου όμως παρατίθενται και στοιχεία θεωρίας της λογοτεχνίας [σχολιασμός της λειτουργίας του διαλόγου σε αφηγηματικό κείμενο, ανίχνευση του αφηγητή και της οπτικής γωνίας, αναγνώριση των αναδρομικών αφηγήσεων (σ.ΧΧ)] που δεν συναντώνται καθόλου στο πρόγραμμα ελληνομάθειας. Στους στόχους του Γυμνασίου περιλαμβάνεται και η εξοικείωση των μαθητών με τα σχήματα λόγου [συνεκδοχή, μετωνυμία, σχήμα κατ'εξοχήν, λιτότητα, ειρωνεία, ευφημισμός (σ.ΧΧ)], στόχος που τίθεται στο Δ' επίπεδο.

Στη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (σ.ΧΧ) και στα δύο προγράμματα τίθενται οι στόχοι της διάκρισης των περιγραφικών από τα αφηγηματικά κείμενα και της συγγραφής πιο απαιτητικών κειμένων, όπως δοκιμίων.

Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου (σ.ΧΧ) ενδιαφέρει και στα δύο προγράμματα το επίπεδο ύφους που χρησιμοποιείται ανάλογα με τον αποδέκτη και το είδος του κειμένου. Ο επιτονισμός και η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, όπως η κατάλληλη χροιά της φωνής, οι αρμόζουσες εκφράσεις και χειρονομίες σε σχέση με την περίσταση επικοινωνίας αναφέρονται στο ΠΣ του Γυμνασίου και στο Δ' (όχι στο Γ') επίπεδο ελληνομάθειας.

Επικοινωνιακοί στόχοι (σ.ΧΧ) όπου να αναφέρονται ρητά οι γλωσσικές λειτουργίες που πρέπει να επιτελούν οι μαθητές, καθώς και οι καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν, δεν υπάρχουν στο ΠΣ του Γυμνασίου (ίσως γιατί ως ένα βαθμό προεξοφλούνται από την αναλυτική παρουσίαση των διδακτικών στόχων).

Εξάλλου ως προς τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα (σ.ΧΧ), είναι σαφές πως στο Α.Π. του Γυμνασίου προϋποτίθεται ότι ο μαθητής κατέχει ολόκληρο το σύστημα της γλώσσας. Αν και στο ΠΣ του Δημοτικού δεν αναφέρονται όλα τα γλωσσικά φαινόμενα (π.χ. δεν υπάρχει αναφορά στους υποθετικούς λόγους της ελληνικής), στο ΠΣ του Γυμνασίου τα φαινόμενα αναφέρονται μόνο επιγραμματικά [π.χ. κλίση των ουσιαστικών, αντωνυμίες, το κατηγορούμενο και τα είδη του κτλ., (σ.ΧΧ)], προκειμένου προφανώς να διδαχθούν ανακεφαλαιωτικά. Η τάση για ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος των μαθητών ως προς τη γλώσσα¹⁸ διαφαίνεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι αιτιολογικές προτάσεις στο ΠΣ του Γυμνασίου : «Μέσα από κατάλληλα κείμενα και παραδείγματα, ο μαθητής παρατηρεί ότι η άποψη του πομπού, για να πείσει, πρέπει να είναι αιτιολογημένη. Αντιλαμβάνεται το ρόλο των αιτιολογικών συνδέσμων και των αιτιολογικών προτάσεων στην ανάπτυξη μιας παραγράφου με αιτιολόγηση» (σ.ΧΧ).

Ιδιαίτερη έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (σ.ΧΧ) δίνεται στο ΠΣ του Γυμνασίου. Το λεξιλόγιο καλλιεργείται με βάση τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων (συνώνυμα, αντώνυμα, πολύσημες λέξεις κτλ.)¹⁹, την κυριολεκτική ή μεταφορική σημασία των λέξεων, με βάση τον τρόπο σχηματισμού τους (παραγωγή, σύνθεση), αλλά και με βάση το ύφος του κειμένου όπου ανήκουν οι

¹⁸ Για τη *γλωσσική πύγνωση* βλ. υποσημείωση 9.

¹⁹ Το λεξιλόγιο με βάση τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων διδάσκεται ήδη από τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού [αντίθετα (αντώνυμα)], ενώ από τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις ο μαθητής συνειδητοποιεί τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις (κυριολεξία, μεταφορά, συνωνυμία, αντωνυμία (αντίθεση), πολυσημία) και επιλέγει το λεξιλόγιό του με βάση τις περιστάσεις επικοινωνίας και τα επίπεδα ύφους.

λέξεις και τα συμφραζόμενά τους. Αντιστοίχως το λεξιλόγιο του Γ' επιπέδου περιλαμβάνει λέξεις που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθούν οι υποψήφιοι στις γλωσσικές λειτουργίες που ορίζει το επίπεδο αυτό, καθώς και ιδιωτισμούς και συχνόχρηστες στερεότυπες εκφράσεις όπως π.χ. *κατά τύχη, προς Θεού* κτλ. ή το ελληνιστικό κατάλοιπο *ζήτω*. Η δυνατότητα χρησιμοποίησης ιδιωματικών τύπων που αναφέρεται στο ΠΣ του Γυμνασίου υπάρχει στο Δ' επίπεδο ελληνομάθειας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει αντιστοίχιση μεταξύ του Γ' επιπέδου ελληνομάθειας και του ΠΣ του Γυμνασίου ως προς ένα μεγάλο μέρος των στόχων και της ύλης που περιλαμβάνουν. Η αντιστοίχιση του ΠΣ του Γυμνασίου με τα επίπεδα ελληνομάθειας γίνεται πληρέστερη, αν ληφθεί υπόψη το Δ' επίπεδο ελληνομάθειας.

Στην αντιστοίχιση του Δ' επιπέδου ελληνομάθειας με το ΠΣ του Λυκείου παρατηρείται ότι όσον αφορά τους γενικούς στόχους (σ.ΧΧ) συμπίπτουν τα εξής στοιχεία: α) η χρησιμοποίηση συνδετικών και συνεκτικών μηχανισμών που όμως απαντάται ήδη και στο ΠΣ του Γυμνασίου και β) η χρήση του κατάλληλου ύφους (τυπικού ή φιλικού) ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας (στόχος που επίσης συναντάται ήδη στο ΠΣ των Ε' και Στ' τάξεων και βεβαίως του Γυμνασίου)²¹.

Κατά τα άλλα, το ΠΣ του Λυκείου στοχεύει στο να εκτιμήσουν οι μαθητές την μακρόχρονη παράδοση και τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τις επιδράσεις που δέχτηκε από άλλες γλώσσες. Από την άλλη πλευρά το πρόγραμμα του Δ' επιπέδου στοχεύει στην τελειοποίηση της έκφρασης και στη διεύρυνση της κατανόησης κάθε είδους κειμένου.

²⁰ Το ΠΣ του Λυκείου δεν αφορά ξεχωριστά κάθε τάξη, μόνο επισημαίνεται πως ό,τι αναφέρεται πρέπει να προσαρμοστεί κατάλληλα, ως προς τον βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζεται.

²¹ Έμμεση νύξη για το ύφος ενυπάρχει και στο Γ' επίπεδο όπου αναφέρεται ότι ο υποψήφιος πρέπει να χρησιμοποιεί κατάλληλα τους τύπους εγκαρδιότητας - τυπικότητας.

Ειδικότερα, όσον αφορά την κατανόηση του προφορικού λόγου (σ.ΧΧ), κοινοί στόχοι και των δύο προγραμμάτων είναι η κατανόηση κάθε είδους προφορικού λόγου, η συνειδητοποίηση της οργάνωσης του κειμένου, η αναγνώριση των προθέσεων του ομιλητή και των υπονοουμένων του, η κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενά τους και η χρησιμοποίηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων. Όλοι οι παραπάνω στόχοι αναφέρονται ήδη στο ΠΣ του Γυμνασίου. Το καινούργιο στοιχείο ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου στο ΠΣ του Λυκείου είναι η εξοικείωση με τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές) και η εμβάθυνση στα ειδοποιά στοιχεία του περιγραφικού λόγου (είδη προφορικής περιγραφής, σχόλια, οπτική γωνία), του αφηγηματικού λόγου (είδη προφορικών αφηγήσεων, μείξη του αφηγηματικού με τον περιγραφικό λόγο κ.ά.) και του αποφαντικού - κριτικού λόγου (μέσα και τρόποι πειθούς, οργάνωση του λόγου, αξιολόγηση των επιχειρημάτων). Αυτή η αναφορά στις γλωσσικές ποικιλίες και στα ειδοποιά στοιχεία του περιγραφικού, του αφηγηματικού και του αποφαντικού - κριτικού λόγου επαναλαμβάνεται σχεδόν αυτούσια στους στόχους όλων των δεξιοτήτων στο ΠΣ του Λυκείου. Αντιστοίχως στο Δ΄ επίπεδο ελληνομάθειας αναφέρεται η παραγωγή ή η κατανόηση περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων, καθώς και κειμένων που εμπεριέχουν επιχειρηματολογία. Αυτή η αντιστοίχιση αφορά μάλλον το πλαίσιο ανάλυσης, παρά τον όλο τρόπο διαπραγμάτευσης των θεμάτων. Π.χ. στο ΠΣ του Λυκείου στην περιγραφή και στην αφήγηση εξετάζεται το σχόλιο και η οπτική γωνία του ομιλητή, η οργάνωση του λόγου, τα είδη των περιγραφών και των αφηγήσεων, οι αφηγηματικοί χρόνοι κ.ά. Όσον αφορά τον κριτικό - αποφαντικό λόγο, δεν εξετάζεται μόνο η ανάπτυξη επιχειρημάτων, όπως στο Δ΄ επίπεδο, αλλά και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, η οργάνωση του λόγου και τα είδη αποφαντικών - κριτικών κειμένων. Τέλος εξετάζεται και η μείξη περιγραφής, αφήγησης και κριτικού λόγου σε διάφορα κείμενα.

Επίσης, ενώ στο Δ΄ επίπεδο αναφέρεται η διδασκαλία της οργάνωσης του κειμένου, στο ΠΣ του Λυκείου ενδιαφέρει και η αξιολόγηση αυτής της οργάνωσης (στη δεξιότητα "Ανάγνωση και κατανόηση του λόγου", σ.ΧΧ) και η διαδικασία διόρθωσης της δομής του κειμένου από τον ίδιο το μαθητή (στη δεξιότητα "Παραγωγή γραπτού λόγου", σ.ΧΧ).

Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου (σ.ΧΧ), κοινοί στόχοι των δύο προγραμμάτων είναι η κατανόηση όλων των ειδών κειμένων, η αναγνώριση του ύφους, των προθέσεων του ομιλητή και των μεταφορικών νοημάτων του λόγου. Οι τρεις τελευταίοι στόχοι επαναλαμβάνονται εδώ από προηγούμενα επίπεδα (βλ. παραπάνω).

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου (σ.ΧΧ), κοινοί στόχοι των δύο προγραμμάτων είναι να γράφουν οι μαθητές σύνθετα κείμενα κάθε είδους που χαρακτηρίζονται από οργάνωση και συνοχή. Στο Δ΄ επίπεδο αναφέρεται επίσης ότι ο μαθητής πρέπει να επιλέγει κατάλληλα το είδος και το ύφος του γραπτού λόγου, στόχος που περιέχεται ήδη στο ΠΣ του Γυμνασίου. Στο ΠΣ του Λυκείου προτείνεται και η απόδοση προφορικού λόγου σε γραπτό.

Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου, στόχος του Δ΄ επιπέδου είναι να συμμετέχει ο μαθητής σε οποιαδήποτε συζήτηση. Επίσης να αναπτύσσει επιχειρήματα σε κατάλληλο προς τα συμφραζόμενα ύφος, να χρησιμοποιεί ιδιωτισμούς και ιδιωματικές εκφράσεις και διάφορα σχήματα λόγου. Και οι τρεις αυτοί στόχοι αναφέρονται στο Α.Π. του Γυμνασίου.

Δεν υπάρχει τμήμα του Α.Π. Λυκείου που να αντιστοιχεί στο σκέλος του Δ΄ επιπέδου που αφορά τους επικοινωνιακούς στόχους (σ.ΧΧ) και αναφέρεται στις γλωσσικές λειτουργίες και τις επικοινωνιακές καταστάσεις που αντιστοιχούν σε αυτό το επίπεδο. Ωστόσο στους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος Λυκείου γίνεται αναφορά στις γλωσσικές λειτουργίες (σ.ΧΧ). Συγκεκριμένα το πρόγραμμα στοχεύει στην αναγνώριση των γλωσσικών λειτουργιών ως προς την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου και στην κατάλληλη χρήση διάφορων γλωσσικών

λειτουργιών ως προς την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Το Δ΄ επίπεδο, όπως και τα τρία προηγούμενα, αναφέρεται στα γλωσσικά φαινόμενα που πρέπει να γνωρίζουν οι υποψήφιοι αυτού του επιπέδου (σ.ΧΧ). Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η γενική υποκειμενική, η γενική αντικειμενική και η γενική του αποτελέσματος, η κλίση των αρχαιοκλιτών ουσιαστικών (ο μ υ ς τ ο υ δ ω ρ κ.ά.), η μετοχή παθητικού παρακειμένου με αναδιπλασιασμό κ.ά. Αντιστοίχως, στο ΠΣ του Λυκείου απαιτείται "η εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού στο λόγο" (σ.ΧΧ). Ο μαθητής πρέπει να επαναλάβει και να μελετήσει πάλι ορισμένα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που διδάχτηκε στο Γυμνάσιο, για να τα εμπεδώσει καλύτερα. Ενδεικτικά αναφέρονται: η κλίση των ανώμαλων ουσιαστικών και επιθέτων (βλ. αντιστοίχως το Δ΄ επίπεδο, σ.ΧΧ), ο σχηματισμός των ανώμαλων παραθετικών των επιθέτων (βλ. Γ΄ επίπεδο, σ.ΧΧ), η κλίση των ρημάτων της δεύτερης συζυγίας δεύτερης τάξης (π.χ. *διηγούμαι*) (βλ. στο Β΄ επίπεδο (σ.ΧΧ) τη διδασκαλία του ενεστώτα και στο Γ΄ επίπεδο (σ.ΧΧ) τη διδασκαλία των υπόλοιπων χρόνων αυτών των ρημάτων), η διαδοχική υπόταξη και η σύνθετη λογική σχέση των προτάσεων που εκφράζεται με αυτή.

Εξάλλου στο Δ΄ επίπεδο στο σχηματισμό των λέξεων (σ.ΧΧ) αναφέρονται παράγωγα ουσιαστικά περιληπτικά και υποκοριστικά (μεταξύ αυτών τα υποκοριστικά με τα λόγια καταληκτικά μορφήματα *-ιδιοσκοπος-αρι*) Επίσης αναφέρονται τα σύνθετα και παρασύνθετα ρήματα. Αντιθέτως, λόγος για παραγωγή και σύνθεση γίνεται για τελευταία φορά στο ΠΣ του Γυμνασίου.

Ως προς το λεξιλόγιο (σ.ΧΧ) και τα δύο προγράμματα αναφέρουν γενικά στοιχεία. Στο Δ΄ επίπεδο αναφέρεται ότι "το λεξιλόγιο είναι ευρύ και περιλαμβάνει λέξεις, φράσεις, εκφράσεις που είναι ανάλογες προς τις καταστάσεις επικοινωνίας και τη γλωσσική ικανότητα που περιγράφεται στις γλωσσικές λειτουργίες αυτού του επιπέδου" (σ.ΧΧ), ενώ στο ΠΣ του Λυκείου ότι το λεξιλόγιο πρέπει

να επιλέγεται με βάση την περίσταση επικοινωνίας, να διακρίνεται από σαφήνεια και ακρίβεια, να γίνεται χρήση της κυριολεκτικής ή της μεταφορικής σημασίας ανάλογα με τις προθέσεις του πομπού κ.ά.

Στο τμήμα της φωνητικής (σ.ΧΧ) στο Δ' επίπεδο δίνονται τα συμφωνικά συμπλέγματα *σ χ/σ κ* η προφορά των ρινικών συμπλεγμάτων, ενώ αντίστοιχο τμήμα δεν υπάρχει στο ΠΣ του Λυκείου.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το Δ' επίπεδο ελληνομάθειας συμπληρώνει μάλλον τη σύγκριση του Γ' επιπέδου με το ΠΣ του Γυμνασίου παρά μπορεί να παραλληλιστεί προς το ΠΣ του Λυκείου, αφού είδαμε ότι οι περισσότεροι στόχοι που μπορούν να αντιστοιχιστούν περιλαμβάνονται ήδη στο ΠΣ Γυμνασίου. Εξάλλου, ενώ στο Δ' επίπεδο ελληνομάθειας καταχωρούνται συγκεκριμένα φαινόμενα που δεν έχουν δοθεί σε προηγούμενα επίπεδα, στο Λύκειο προβλέπεται απλώς η επανάληψη κάποιων περίπλοκων γλωσσικών φαινομένων που και στο Γυμνάσιο διδάχτηκαν επίσης περιληπτικά.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω επισημαίνεται ότι από την αντιστοίχιση προέκυψαν τα εξής:

Το Α' επίπεδο ελληνομάθειας αντιστοιχεί στο ΠΣ των Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού.

Ολόκληρο το Β' επίπεδο και ένα μέρος του Γ' επιπέδου ελληνομάθειας (κυρίως ως προς τη γνώση του ίδιου του συστήματος της γλώσσας) αντιστοιχούν στο ΠΣ των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού.

Το Γ' και το Δ' επίπεδο ελληνομάθειας αντιστοιχούν στο ΠΣ του Γυμνασίου (όχι τόσο ως προς τα γλωσσικά φαινόμενα που η διδασκαλία τους ολοκληρώνεται στο Δημοτικό και επαναλαμβάνεται στο Γυμνάσιο, αλλά κυρίως ως προς τους στόχους και τη χρήση της γλώσσας).

Τέλος δεν υπάρχει ουσιαστική αντιστοίχιση μεταξύ του Δ' επιπέδου ελληνομάθειας και του ΠΣ του Λυκείου.

Η υπόθεση εργασίας που κάναμε επιβεβαιώνεται λοιπόν μόνο μερικώς, αφού αδρομερώς αντιστοιχίζονται ένα προς ένα μόνο το Α΄ επίπεδο με τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού. Τα υπόλοιπα επίπεδα και τάξεις δεν αντιστοιχίζονται ένα προς ένα, ενώ το ΠΣ του Λυκείου δεν έχει αντίστοιχο στα υπάρχοντα επίπεδα ελληνομάθειας.

5. Παράγοντες που διαφοροποιούν την επίδοση των ομογενών μαθητών

Πρέπει να επισημανθεί ότι η παραπάνω αντιστοίχιση δεν συνεπάγεται αυτομάτως επιτυχία των ομογενών μαθητών στις εξετάσεις για το πιστοποιητικό του αντίστοιχου επιπέδου ελληνομάθειας. Παραθέτουμε παράγοντες που διαφοροποιούν την επίδοση των μαθητών και την επιτυχία τους στις εξετάσεις:

α) παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο το μαθητή και την οικογένειά του²²

-η ηλικία του μαθητή,

-η γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι του, καθώς και στη διευρυμένη οικογένεια και την κοινότητα στην οποία ανήκει

-το αν ο μαθητής χαρακτηρίζεται από ενεργητική ή παθητική διγλωσσία²³,

-η γλώσσα που προτιμά να μιλάει²⁴,

²² Για μια αναλυτική παρουσίαση της επίδρασης αυτών των παραγόντων στα παιδιά των μεταναστών βλ. Γκότοβος 1988: 281-9.

²³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους τύπους διγλωσσίας βλ. Γκότοβος 1988: 311-4.

²⁴ Όσον αφορά τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που έχουν την ελληνική δεύτερη γλώσσα, πρέπει να αναφερθούμε στην ιδέα του *συναισθηματικού φίλτρου* των Dulay και Burt 1977. Το συναισθηματικό φίλτρο καθορίζει το κατά πόσο κάποιος μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα εντός και εκτός τάξης και αποτελείται από παράγοντες όπως η στάση απέναντι στη γλώσσα, το κίνητρο, η αυτοπεποίθηση και το άγχος. Έτσι μαθητές με θετική στάση και αυτοπεποίθηση μπορεί να έχουν εύκολα διαπερατό φίλτρο και κατά συνέπεια να μαθαίνουν αποτελεσματικά τη δεύτερη γλώσσα. Όσοι έχουν αρνητική στάση ή/και μεγάλο άγχος έχουν δύσκολα διαπερατό φίλτρο και έτσι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να εμποδιστεί. Το συναισθηματικό φίλτρο επηρεάζει λοιπόν το βαθμό ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας.

Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου υιοθετήθηκε από τον Krashen ως μέρος του μοντέλου Monitor που προτείνει.

β) παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση που λαμβάνει ο μαθητής²⁵

-το αν ο μαθητής φοίτησε για ένα διάστημα σε ελληνόφωνο σχολείο στην Ελλάδα,

-το αν ο δεύτερης γενιάς έλληνας μαθητής έχει φοιτήσει σε προσχολικά ελληνόγλωσσα τμήματα,

-η επαφή του με τη γλώσσα στο σχολείο (σε ποια από τις κατηγορίες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης φοιτά²⁶),

στους παράγοντες αυτούς εμπίπτουν και παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, όπως

-η γλώσσα του (αν είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας που διδάσκει ή όχι),

-το αν η κατάρτισή του είναι επαρκής,

-το αν ανήκει στο μόνιμο προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο υπηρετεί ή όχι,

γ) παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον του μαθητή

-το αν ζει σε υποβαθμισμένη ή μη περιοχή,

-τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχεται,

-η στάση του ντόπιου πληθυσμού, αλλά και γενικότερα της χώρας υποδοχής απέναντι στο σχολείο και τους ξένους²⁷.

²⁵ Για μια αναλυτική παρουσίαση των μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης και των επιδράσεων που έχει στην ανάπτυξη της διγλωσσίας βλ. Baker & Prys Jones 1998: ολόκληρο το δεύτερο μέρος του βιβλίου.

²⁶ Βλ. υποσημείωση 2.

²⁷ Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι όσο περισσότερο αναπτυγμένη είναι η πρώτη γλώσσα, τόσο ευκολότερο είναι να αναπτυχθεί η δεύτερη. Όταν η πρώτη γλώσσα είναι σε χαμηλό επίπεδο, τότε είναι δύσκολο να επιτευχθεί επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα.

Η έρευνα σχετικά με τη σχέση της νόησης και της διγλωσσίας έδειξε ότι υπάρχουν τρία επίπεδα διγλωσσίας. Το παιδί ξεκινάει από το πρώτο επίπεδο, της περιορισμένης διγλωσσίας, με περιορισμένη γνώση και των δύο γλωσσών και πρέπει να φτάσει στο δεύτερο επίπεδο προκειμένου να αποφύγει τις αρνητικές συνέπειες της διγλωσσίας στη νόηση. Στο δεύτερο επίπεδο, της μη ισορροπημένης διγλωσσίας, η μία γλώσσα του επαρκεί για να ανταποκριθεί στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης. Στο τρίτο επίπεδο, της ισορροπημένης διγλωσσίας, και οι δύο γλώσσες είναι αναπτυγμένες σε σημείο που το παιδί να

6. Ανάγκη σύνταξης Προγράμματος Σπουδών για τα Ελληνόπουλα της διασποράς

Επίσης, πρέπει να μη μας διαφεύγει ότι οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική στο εξωτερικό με βάση τα ΠΣ του ελληνικού σχολείου, μπορεί να διδάσκονται τα ίδια φαινόμενα με τους μαθητές στην Ελλάδα, αλλά η διδασκαλία και η γλωσσική υποδομή τους είναι διαφορετική. Το επίπεδο της γλώσσας στην τάξη είναι πολύ διαφορετικό από εκείνο που χρειάζεται για να ανταποκριθούν στις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις που περιγράφονται στα ΠΣ. Οι μαθητές μπορεί να μην έχουν το λεξιλόγιο, τις αναπτυγμένες γραμματικές δομές, τις αποχρώσεις της σημασίας που χρειάζονται για να καταλαβαίνουν ό,τι λέγεται σε μια τάξη όπου η γλώσσα διδάσκεται ως πρώτη. Για παράδειγμα ως προς τον στόχο του να κατακτήσουν απαιτιάσο το δυνατόν καλύτερα η γλώσσα (σ.ΧΧ) είναι σαφές πως επιδιώκεται διαφορετικό επίπεδο τελειότητας στις δύο περιπτώσεις. Επίσης η δυνατότητα αναγνώρισης των προθέσεων του ομιλητή (σ.ΧΧ) είναι πολύ πιο διευρυμένη για το φυσικό ομιλητή. Εξάλλου όσον αφορά τη δυνατότητα των μαθητών να ζητούν διευκρινίσεις και εξηγήσεις (σ.ΧΧ), είναι λογικό ότι την ώρα που οι μαθητές της ελληνικής στο εξωτερικό θα μπορούν να ζητούν εξηγήσεις για τη διεύθυνση ενός σπιτιού, οι φυσικοί ομιλητές θα είναι σε θέση να ζητούν εξηγήσεις για το νόημα ενός ποιήματος.

Σε επίρρωση των παραπάνω παρατίθεται απόσπασμα από έκθεση της Ερευνητικής Ομάδας Καναδά - περιοχής Κεμπέκ για την Ελληνική Συμπληρωματική Εκπαίδευση στο Κεμπέκ «Αναφορικά με τα κάθε είδους σχολεία του απόδημου ελληνισμού, θα πρέπει πρώτα-πρώτα να συζητηθεί η μερική ή ολική χρησιμοποίηση από αυτά του ΠΣ του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας. Συνέβη στο παρελθόν, και ίσως συμβαίνει ακόμα, μερικοί σχολικοί οργανισμοί ημερήσιας ή

μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τάξης σε οποιαδήποτε γλώσσα (Baker & Prys Jones, 1998: 74-5).

συμπληρωματικής εκπαίδευσης της ομογένειας να ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν μερικώς ή πλήρως το πρόγραμμα αυτό. Οι επιφυλάξεις είναι ότι ούτε η μερική εφαρμογή του Αναλυτικού αυτού Προγράμματος είναι δυνατή και οι λόγοι είναι γνωστοί. Ο διαθέσιμος χρόνος για τα ελληνικά είναι πολύ λίγος, οι συνθήκες που ζει και κινείται το παιδί είναι πολύ διαφορετικές, οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει πολύ μεγάλες κτλ. Αρκεί να σημειωθεί ότι για την ύλη των γλωσσικών μαθημάτων που - βάσει των βιβλίων που έχουμε στη διάθεσή μας - πρέπει να καλύψουμε εδώ στο Μοντρεάλ, έχουμε 6 ώρες την εβδομάδα στα ημερήσια και τρεις ώρες στα σαββατιανά σχολεία, αν αφαιρέσουμε τα πολιτιστικά μαθήματα, ενώ στα σχολεία της Ελλάδας έχουν 16 ώρες την εβδομάδα!" (αναφέρεται στο Κωνσταντινίδης 2001: 192²⁸).

ΠΣ για τα ελληνόπουλα της διασποράς έχουν εκπονηθεί από διάφορους φορείς κυρίως για τα παιδιά που ζουν σε κάποια συγκεκριμένη χώρα (π.χ. Καναδά ή Αυστραλία)²⁹. Πρόσφατα η ομάδα Δαμανάκη ανακοίνωσε ότι προτίθεται να ετοιμάσει ΠΣ για τις γλωσσικές ανάγκες των παιδιών των ελλήνων του εξωτερικού. Τα παιδιά αυτά έχουν συνήθως την ελληνική δεύτερη γλώσσα

²⁸ Στο συγκεκριμένο βιβλίο στη σ.192 αναφέρεται ότι το κείμενο αυτό προήλθε από την πηγή Κομπορόζος 1997 χωρίς όμως να δίνονται περισσότερα στοιχεία για αυτή.

²⁹ Π.χ. στο Μοντρεάλ, η Ομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων προχώρησε στη σύνταξη ενός σχετικά συγκροτημένου ΠΣ, το οποίο παρουσιάστηκε σε αρτιότερη μορφή το 1982 (Κωνσταντινίδης 2001: 193). Επίσης ΠΣ συντάχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 για τα απογευματινά σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας του Μοντρεάλ (ό.π.: 194).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001α: 9-10), δύο προγράμματα παραγωγής γλωσσικού υλικού παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον:

α) το Πρόγραμμα Νεοελληνικών Victoria Australia σχεδιασμένο από το Education Department of Victoria Materials Production Curriculum Branch (1984): *Πρόγραμμα Νεοελληνικών Greek Curriculum*, Melbourne. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, το πρόγραμμα αυτό αποτελεί στην πραγματικότητα ένα θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στις θεωρητικές απόψεις του Van Ek.

β) το Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων, *Ελληνική Γλώσσα*, στο πλαίσιο του οποίου οι επιστημονικοί υπεύθυνοι Μ. Δαμανάκης και Γ. Δήμου και οι συνεργάτες τους κατέθεσαν μια σειρά από θεωρητικές σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής και για τη διδασκαλία «Στοιχείων πολιτισμού».

Σημειώνουμε ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε τον Μάρτιο του 1999 *Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παλινοστούτες και αλλοδαπούς μαθητές για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο εξωτερικό της χώρας.*

(συχνά πρώτη στα πρώτα παιδικά τους χρόνια που γρήγορα όμως εξελίσσεται σε δεύτερη όταν αρχίσουν να εντάσσονται στο ευρύτερο περιβάλλον της χώρας υποδοχής). Προβλέπεται ότι βάσει αυτού του ΠΣ θα μπορεί να κατασκευαστεί ένα υλικό αυτότητα που θα απευθύνεται σε όλους τους Έλληνες μαθητές της διασποράς και ένα υλικό τερότητα που θα είναι διαφορετικό για τους μαθητές που ζουν σε διαφορετικές χώρες και θα συγκροτηθεί από ομάδες εκπαιδευτικών κάθε χώρας (βλ. Δαμανάκη, 2001γ, σσ.74-5). [Κατά τρόπο πρωθύστερο, το υλικό διδασκαλίας έχει ήδη αρχίσει να παράγεται, ενώ η συγγραφή του ΠΣ δεν έχει ξεκινήσει ακόμη. (Για τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό βλ. Δαμανάκης, 2001α: 8)].

Δοθέντος ότι υπάρχει ήδη το ΑΠΠΕ και ότι αναγνωρισμένο πιστοποιητικό ελληνομάθειας αποκτούν οι μαθητές αφού επιτύχουν στις εξετάσεις των διαφόρων επιπέδων πιστοποίησης της ελληνομάθειας, κάνουμε την ευχή το ΠΣ που θα εκπονηθεί να στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ήδη υπάρχον ΑΠΠΕ, συμπεριλαμβάνοντας βέβαια τις όποιες αλλαγές ή προσθήκες θα χρειαστούν προκειμένου το νέο ΠΣ να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BAKER, C. & S. PRYS JONES. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, Α. 1994. Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών.
- ΒΡΕΤΤΟΣ, Ι.Ε. & Α.Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ. 1994. Αναλυτικά Προγράμματα θεωρία και πρακτική της διδασκαλίας της αλληλεπίδρασης. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- BULLOCK, M.A. (Lord Bullock). 1975. *A Language for Life: Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science*. HMSO
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1988. ++
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1999. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* τόμος 1, τεύχος 1: 57-76. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2001α. Εισαγωγή. Στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς* 7-13. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2001β. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς* 16-48. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2001γ. Ομάδες-στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς* 70-88. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β. & Π. ΞΩΧΕΛΛΗΣ. 1999. Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* τόμος 1, τεύχος 1: 79-85. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- DULAY, H. & M.K., BURT. 1977. Remarks on Creativity in Language Acquisition. In *Viewpoints on English as a Second Language*, eds. M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro, New York: Regents.
- ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗΣ, Σ., Ν. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. ΜΑΝΑΒΗ & Σ. ΒΟΓΙΑΤΖΙΔΟΥ. 2001. Πιστοποίηση της άρκειας της ελληνομάθειας

αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα 2η έκδοση αναθεωρημένη.
Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΚΕΓ.

EFSTATHIADIS, S. 1993. *Assessment and Evaluation of Language Performance: Theory and Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.

EFSTATHIADIS, S. 1993. *A Survey of FLLT Methodology, Principles, problems, prospects*. Thessaloniki: University Studio Press.

HALLIDAY, M.A.K. 2000. Ανοιχτή επιστολή: «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση». Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* τόμος 2, τεύχος 1-2: 47-55. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

KRASHEN, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Σ. (επιμελητής έκδοσης). 2001. *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Καναδά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν.Σ. 2002. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1833-1993): παράθεση πηγών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΝΟΥΤΣΟΣ, Μ. 1983. *Διδακτικό τόχο και αναλυτικό πρόγραμμα κριτικής σύγχρονης παιδαγωγικής δεολογίας*. Αθήνα - Γιάννινα: Δωδώνη.

NUNAN, D. 1988/1991. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. 1989. Η προβληματική του Curriculum: Μια κριτική προσέγγιση. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 11: 161-171.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 1982, ΦΕΚ 107 Α΄ 1982

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 2001, ΦΕΚ 1373 τβ΄, 18-10-2001

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ 2001, ΦΕΚ 1373 τβ΄, 18-10-2001

ΥΠΕΠΔ/Π.Ι., 2000, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεωρητικές πτυχίες*. Αθήνα.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α., 2000, *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ.Λ. 1995. *Από τα γράμματα στη γλώσσα - πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 2000. Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο *γλωσσικό πολογισμός* τόμος 2, τεύχος 1-2: 99-110. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 1987. Η θεωρία του *curriculum* σαν βάση για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών, διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

VAN EK, J. 1987. *Objectives for foreign language learning. Volume II: levels.* Strasbourg: Council of Europe.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, Χ. 2002. Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Ενιαίου Λυκείου και η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Στο *Φιλολογία* 79: 4-17.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. 2001. Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας Πρακτικά Συνεδρίου*, επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, τόμος Α: 66-82. Αθήνα: Ατραπός.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2001. Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας Πρακτικά Συνεδρίου*, επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, τόμος Α: 153-164. Αθήνα: Ατραπός.

Α΄ επίπεδο ελληνομάθειας	Α.Π. των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου
	<p>ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΟΛΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</p> <p>Με το γλωσσικό μάθημα επιδιώκεται:</p> <ul style="list-style-type: none"> -να συνεχιστεί στο σχολείο ο φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας. -τα παιδιά να συλλάβουν τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας. <p>-Α.Π. 2001: Ο μαθητής:</p> <ul style="list-style-type: none"> να αποκτήσει τις πολλαπλές μορφές εγγραμμatisμού που προϋποθέτει η κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. -να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας. -να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.
Ι. ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	

<p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει τη βασική επικοινωνιακή ικανότητα σε καθημερινές ανάγκες και καταστάσεις επικοινωνίας.</p>	
--	--

II.ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
<p><i>1. κατανόηση προφορικού λόγου</i> Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει κείμενα προφορικού λόγου με απλή δομή και με πληροφορίες που δίνονται με σαφήνεια και λογική σειρά.</p> <p><i>2. κατανόηση γραπτού λόγου</i> Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να διαβάζει και να κατανοεί πολύ μικρά απλά κείμενα και να βρίσκει προβλέψιμες πληροφορίες.</p>	<p><i>1. ακρόαση</i> -με το παιδί ως ακροατή -με το παιδί να συμμετέχει στη συζήτηση</p> <p>A.Π. 2001: (σημείωση A.Σ.: στο νέο πρόγραμμα ο στόχος της ακρόασης και της παραγωγής προφορικού λόγου παρουσιάζονται μαζί). Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να: -αναγνωρίζει και ερμηνεύει προθέσεις, συναισθήματα κ.τ.ό., όπως αποκαλύπτονται από τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου. -αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (π.χ. αφήγηση, περιγραφή) -κατανοεί τις φραστικές επιλογές του ομιλητή, οι οποίες καθορίζονται από την κατάσταση επικοινωνίας.</p> <p><i>2. ανάγνωση</i> Τα παιδιά διαβάζουν φωναχτά ή σιωπηρά και κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν.</p> <p>A.Π. 2001: Το παιδί μαθαίνει να:</p>

	<p>ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</p> <p>-Οι διδακτικές ενέργειες προάγουν την ικανότητα για κατανόηση και έκφραση.</p> <p>-Κάθε νέα γλωσσική ενότητα οικοδομείται πάνω στις βάσεις των προηγούμενων.</p> <p>-Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ο μαθητής να κάνει όσο το δυνατό λιγότερα λάθη.</p> <p>-Κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η πρόταση.</p> <p>-Ό,τι διδάσκεται πρέπει να ενσωματώνεται στη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών.</p>
<p>III. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p> <p>A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ</p> <p>1.ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ</p> <p>1.1. ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ</p> <p>1.2. ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ</p> <p>1.3. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ</p> <p>1.4. ΝΑ ΤΡΑΒΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΧΗ</p> <p>1.5. ΝΑ ΔΙΝΕΙ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΤΟΥ</p> <p>1.6. ΝΑ ΖΗΤΑ ΣΥΓΝΩΜΗ</p>	<p>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</p> <p>Χαιρετισμοί</p> <p>-----</p> <p>Συστάσεις</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

1.7. ΝΑ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ / ΑΠΟΛΟΓΕΙΤΑΙ	-----
1.8. ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΠΡΟΠΟΣΕΙΣ	-----
1.9. ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΣΥΓΧΑΡΗΤΗΡΙΑ	Έκφραση συγχαρητηρίων
1.10. ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΛΥΠΗ ΓΙΑ ΑΠΩΛΕΙΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ	-----
1.11. ΝΑ ΔΙΝΕΙ ΕΥΧΕΣ	Ευχές
1.12. ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΑ (να απαντά στο τηλέφωνο, να αρχίζει την τηλεφωνική επικοινωνία κτλ.)	Τηλεφωνική συνδιάλεξη
1.13. ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ ΜΕ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ	βλ. παρακάτω γραπτή έκφραση
-----	Συνέντευξη
	Σχολιασμός μιας είδησης ή ανταλλαγή απόψεων για κάποιο θέμα
2.ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	-----
2.1. ΝΑ ΖΗΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ, ΝΑ ΡΩΤΑ	
2.2. ΝΑ ΔΙΝΕΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ, ΝΑ ΑΠΑΝΤΑ	Τα παιδιά μαθαίνουν: Πώς ζητούμε και δίνουμε πληροφορίες κτλ.

2.3. ΝΑ ΑΠΑΝΤΑ ΘΕΤΙΚΑ	
2.4. ΝΑ ΑΠΑΝΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ	Οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν καταφατικές προτάσεις, κρίσης, επιθυμίας και να τις μετατρέπουν σε ερωτηματικές ή αρνητικές και το αντίστροφο.
2.5. ΝΑ ΑΝΑΚΟΙΝΩΝΕΙ	ανακοινώσεις
2.6. ΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ	περιγραφές
2.7. ΝΑ ΔΙΗΓΕΙΤΑΙ	αφηγήσεις
	συζήτηση
	δραματοποίηση
3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ	Τα παιδιά υποδύονται διάφορους ρόλους σε σκηνές από την καθημερινή ζωή και από τα αναγνώσματά τους.
4. ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	
5. ΠΡΑΞΕΙΣ ΛΟΓΟΥ	
6. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΟΓΟΥ	
6.1. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	
6.2. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	
(σημείωση Α.Σ.: στην ενότητα αυτή απασχολεί η μορφή και όχι το περιεχόμενο του γραπτού	Γραπτή έκφραση

<p>λόγου).</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει:</p> <p>-να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης</p> <p>βλ. Β´ επίπεδο</p> <p>βλ. Β´ επίπεδο</p> <p>βλ. Γ´ επίπεδο</p> <p>-να εισάγει ένα θέμα</p>	<p>Τα παιδιά:</p> <p>-χρησιμοποιούν τα γνωστά τους σημεία στίξης</p> <p>-γράφουν ορθογραφημένα τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου</p> <p>-τονίζουν σωστά</p> <p>-χρησιμοποιούν φραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν το κείμενο, όπως η αναφήνηση ή η αυτοερώτηση, η ερώτηση στον αναγνώστη, ο διάλογος, επιτυχημένες παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις και μεταφορές.</p> <p>γραπτές εργασίες:</p> <p>-σύνθεση κειμένου με βάση μια ή περισσότερες εικόνες</p> <p>-αποκατάσταση μπερδεμένων προτάσεων σε λογική σειρά</p> <p>-συμπλήρωση κειμένων με λέξεις ή φράσεις</p> <p>-απογύμνωση κειμένου από επίθετα και άλλους προσδιορισμούς</p> <p>-εμπλουτισμός κειμένου με πρόσθετο υλικό</p> <p>-ολοκλήρωση ιστορίας</p>
---	--

<p>(παράγραφος) -να αλλάζει θέμα (αλλαγή παραγράφου)</p> <p>7. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</p> <p>B. ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</p>	<p>-περιληπτική απόδοση ιστορίας με βάση δοσμένες λέξεις</p> <p>-Τα παιδιά πρέπει να χωρίζουν σε ενότητες κείμενα που επιδέχονται τέτοιο χωρισμό και να προτείνουν επικεφαλίδες που συμπυκνώνουν το νόημα των ενοτήτων (παρατήρηση Α.Σ.: αυτό αναφέρεται στη δεξιότητα της ανάγνωσης, αλλά νομίζω ότι ταιριάζει καλύτερα στην γραπτή έκφραση).</p> <p>Α.Π. 2001: -αποδόμηση, αναδόμηση και παραγραφοποίηση κειμένου. -εξοικείωση με εκφραστικούς τρόπους και με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις της ζωής. Π.χ. προφορική πρόσκληση σε εναλλακτικά πλαίσια επικοινωνίας (οικείο, φιλικό, επίσημο κτλ.). -επίπεδα ύφους</p>
<p>IV. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</p>	<p>ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ</p> <p>Α.Π. 2001: Ο μαθητής προσέχει ότι η επιλογή, η συχνότητα των τύπων των συντακτικών δομών και των γραμματικών τύπων έχει σχέση με το είδος του</p>

<p>A. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ - ΧΡΗΣΗ</p> <p>Ο υποψήφιος σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει τα μέρη του ονοματικού και του ρηματικού συστήματος, καθώς και τα άκλιτα μέρη του λόγου που περιγράφονται.</p> <p>1.1. Ονοματικό σύστημα 1.2. Μορφολογία</p> <p>Κλίση ουσιαστικών:</p> <p><i>ισοσύλλαβα</i> αρσενικά σε -ας, -ης, -ος</p> <p>θηλυκά σε -α, -η</p> <p>ουδέτερα σε -ο, -ι</p> <p><i>ανισοσύλλαβα</i> βλ. Β' επίπεδο</p> <p>βλ. Β' επίπεδο</p>	<p>κειμένου και τη σκοπιμότητά του.</p> <p>Το ουσιαστικό Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα ουσιαστικά μιας πρότασης, το γένος και τον αριθμό τους και τα ανάγουν στην ονομαστική του ενικού.</p> <p>Τα παιδιά αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν:</p> <p><i>ισοσύλλαβα</i> αρσενικά σε -ας, -ης, -ος</p> <p>θηλυκά σε -α, -η</p> <p>ουδέτερα σε -ο, -ι</p> <p><i>ανισοσύλλαβα</i> -αρσενικά σε -άς (φάρας), -ές (καφές) (επανάληψη από την Β' δημοτικού), -ης (ταξιτζής, μανάβης), -ούς</p>
--	---

<p>ουδέτερα σε -μα</p> <p>(σημείωση: Η ορθογραφία δεν αποτελεί ξεχωριστό κεφάλαιο, αλλά εμπεριέχεται στη μορφολογία).</p> <p>ΕΠΙΘΕΤΟ</p> <p>-ος, -η, -ο</p> <p>-ος, -α, -ο</p> <p>-ος, -ια, ο</p> <p>ανώμαλα επίθετα πολύς, πολλή, πολύ</p> <p>βλ. Β' επίπεδο</p> <p>ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ</p> <p>απόλυτα αριθμητικά (1 - 5.000)</p> <p>τακτικά αριθμητικά (1^{ος} - 20ός)</p> <p>ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ</p> <p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ α', β', γ' προσώπου στην ονομαστική, γενική (αδύνατοι τύποι), αιτιατική (δυνατοί και αδύνατοι τύποι)</p> <p>ΚΤΗΤΙΚΕΣ η γενική της</p>	<p>(παππούς)</p> <p>-θηλυκά σε -ά (για γιόφραση) από την β' δημοτικού, -ού (αλεπού)</p> <p>βλ. Ε' και ΣΤ' τάξεις</p> <p>Τα παιδιά ορθογραφούν το καταληκτικό μέρος των ουσιαστικών σε:</p> <p>-ι(α)λι(α), -ια(ελευθερία)</p> <p>-ιδ(α)φε(μερίδα), ιδ(σανίδι)</p> <p>-ει(σχολείο), ημα(μάθημα)</p> <p>Επίθετο</p> <p>-ος, -η, -ο</p> <p>-ος, -α, -ο</p> <p>-ος, -ια, ο</p> <p>βλ. Ε' και ΣΤ' τάξεις</p> <p>-ης, -α, -ικο</p> <p>Αριθμητικά</p> <p>-τα απόλυτα αριθμητικά (Ε)</p> <p>-τα τακτικά από το πρώτος ως το δωδέκατος</p> <p>-τα αριθμητικά ουσιαστικά μονάδα ως εξάδα και δεκάδα, δωδεκάδα, εκατοντάδα</p> <p>Αντωνυμίες</p> <p>-προσωπικές (Ε)</p>
---	--

<p>προσωπικής αντωνυμίας (ΚΤΗΤΙΚΟ ΕΠΙΘΕΤΟ <i>δικός-ι(ά-ή),-ό</i> + <i>μου,σου,του</i> κτλ.)</p>	
<p>ΔΕΙΚΤΙΚΕΣ <i>αυτός,ή,-ό, εκείνος,η,-ο</i></p>	<p>-κτητική <i>δικός,ή,-ό (μου,σου κτλ.)</i> (Ε)</p>
<p>ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ το άκλιτο <i>που</i> ως υποκείμενο, άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο</p>	<p>-δεικτικές <i>τόσος-η,-ο (Ε), αυτός</i> <i>-ή, -ό, εκείνος,η,-ο</i></p> <p>-αναφορικές <i>που</i></p>
<p>ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΕΣ <i>ποιος,α,-ο</i></p>	<p><i>όσος-η,-ο</i> <i>όποιος,α,-ο</i></p>
<p>βλ. Β' επίπεδο</p>	<p>-ερωτηματικές <i>τι</i> <i>ποιος,α,-ο</i> <i>πόσος-η,-ο</i></p>
<p>ΑΟΡΙΣΤΕΣ <i>ένας,μιά,ένα</i> <i>κανένα/κανένας/καμιά/κανένα</i> <i>κάθε</i> <i>καθετί</i> <i>μερικοί/ές,-ά</i> <i>άλλος-η,-ο</i> <i>κάτι</i> <i>κάποιος,α,-ο</i> <i>καθένας/καθεμιά/καθένα</i></p>	<p>-οριστικές <i>ίδιος,ια,ι και μόνος</i> <i>-η,-ο (μου,σου κτλ.)</i></p> <p>-αόριστες <i>ένας,μιά,ένα</i> <i>κανένα/καμιά/κανένα</i> <i>τίποτε,</i> <i>κάθε,</i> <i>μερικοί/ές-ά,</i> <i>άλλος-η,-ο,</i></p>

<p>2.1. ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΦΩΝΗ ενεργητική, παθητική</p> <p>ΣΥΖΥΓΙΑ α΄, β΄ συζυγία</p> <p>ΔΙΑΘΕΣΗ ενεργητική διάθεση, ενεργητική φωνή και ενεργητική διάθεση: -ω, -ώ μεταβατικά, αμετάβατα</p> <p>ΕΓΚΛΙΣΗ οριστική συνοπτική υποτακτική ενεργητικής συνοπτική προστακτική ενεργητικής</p> <p>ΤΡΟΠΟΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ</p> <p>ΧΡΟΝΟΙ ενεστώτας ενεργητικής - παθητικής φωνής</p>	<p>κάμ πο σο ση, -ο, κάτ ι, κατ (Ε), κά πο ι ος α, -ο, κα θέν ας κα θ εμι ά κα θέν α</p> <p>Το ρήμα</p> <p>-ενεργητική, παθητική -κατάταξη των ενεργητικών ρημάτων σε ορθογραφικές ομάδες (-ίζ ω, -ών ω, -αίν ω, -ίν ω κτλ.)</p> <p>α΄, β΄ συζυγία</p> <p>οριστική (παρατήρηση Α.Σ.: αναφέρεται μόνο η οριστική, ωστόσο στα παραδείγματα που δίνονται υπάρχει και η υποτακτική. Πρβλ. Οχι, μην πας. (σ.54), Φοβάμαι μήπως αρρωστήσεις(σ.52), Ας αρχίσουμε(σ.53).</p>
---	---

<p>αόριστος ενεργητικής συνοπτικός μέλλοντας ενεργητικής</p> <p>ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΗΣ ΟΡΙΣΤΙΚΗΣ</p> <p>2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ Ανώμαλος σχηματισμός χρόνων αόριστος οριστικής (εδώ, μεταξύ άλλων, εντάσσονται τα ρήματα ακούω και λέω)</p> <p>3. ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</p> <p>3.1. ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ τοπικά χρονικά τροπικά ποσοτικά βεβαιωτικά, διστακτικά, αρνητικά</p>	<p>παροντικοί, παρελθοντικοί και μελλοντικοί χρόνοι της οριστικής</p> <p>συχνόχρηστα συνδετικά ρήματα για τον σχηματισμό απλών προτάσεων του τύπου ΥΡΚ.</p> <p>μετοχές: ενεργητικές μετοχές σε -οντας-ώντας και παθητικές σε -μένομαι -ούμενος</p> <p>ακούω, λέω η κλίση των δύο αυτών ρημάτων διδάσκεται στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του δημοτικού (μαζί με τα κάω, κλάω, πάω).</p> <p>Επιρρηματικοί, επιθετικοί και κατηγορηματικοί προσδιορισμοί Διακρίνουν μέσα στις επαυξημένες προτάσεις: -επιρρήματα τοπικά χρονικά τροπικά ποσοτικά</p>
--	--

<p>4. ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ</p> <p>μονοσύλλαβες: σ ε, γ ι α μ ε, ω ς</p> <p>δισύλλαβες: α π ό, μ ε τ ά χ ω ρ ί ς μ έ χ ρ ι π α ρ ά</p> <p>5. ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ</p> <p>-συμπλεκτικοί και ούτε</p> <p>-αντιθετικοί αλλά όμως μα βλ. Β' επίπεδο</p> <p>-διαχωριστικοί βλ. Β' επίπεδο</p> <p>-ειδικοί ό τ ι π ω ς</p> <p>-τελικοί ν α γ ι α α</p>	<p>-επιρρηματικούς προσδιορισμούς του ρήματος (επιρρήματα, εμπρόθετα και άλλες λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται ως επιρρήματα) (Ε).</p> <p>-επιρρηματικούς προσδιορισμούς επιθέτων και επιρρημάτων</p> <p>-ομοιόπτωτους επιθετικούς προσδιορισμούς ουσιαστικών (επίθετα, επιρρήματα, μετοχές, εμπρόθετα κ.ά.)</p> <p>-σύναρθρα ή άναρθρα και εμπρόθετα ουσιαστικά του λεξιλογίου τους κυρίως με τις προθέσεις μ ε, σ ε (Ε), γ ι α α π ό</p> <p>-συμπλεκτικοί και βλ. Γ' και Δ' τάξεις</p> <p>-αντιθετικοί αλλά βλ. Ε' και Στ' τάξεις μα ενώ</p> <p>-διαχωριστικοί ή</p>
---	--

<p>-χρονικοί όταν πριν μόλις</p> <p>-αιτιολογικοί γιατί που βλ. Β' επίπεδο</p> <p>-υποθετικοί αν βλ. Β' επίπεδο</p> <p>αναφορικοί που</p> <p>6. ΜΟΡΙΑ</p> <p>-να</p>	<p>-ειδιικοί ότι πως</p> <p>-τελικοί να για να</p> <p>-χρονικοί όταν μόλις</p> <p>-αιτιολογικοί γιατί επειδή</p> <p>-ενδοιαστικοί μήπως (να)μηνως</p> <p>-αναφορικοί ότι που</p> <p>(σημείωση Α.Σ.: για την κατάρτιση του πίνακα των συνδέσμων λάβαμε υπόψη και το ενδεικτικό λεξιλόγιο που</p>
--	---

<p>- θ α - σ α ν</p> <p>7. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ απόλυτα αριθμητικά (1 – 5.000) τακτικά αριθμητικά (1 – 20ός)</p> <p>8. ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ</p> <p>9. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ παραγωγή υποκοριστικά: ουδέτερα σε -άκι βλ. Γ' και Δ' τάξεις</p> <p>επιρρήματα και επίθετα: καλός,- ή,-ό--> καλά</p> <p>-----</p>	<p>προτείνεται γι' αυτές τις τάξεις).</p> <p>Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα παρακάτω μόρια και τις άλλες άκλιτες λέξεις που χρησιμοποιούνται ως μόρια:</p> <p>-το μόριο ας όταν δηλώνει προτροπή, -το δεικτικό μόριο να με ονομαστική ή αιτιατική -τον τελικό σύνδεσμο ναγια την εισαγωγή ερωτήσεων. Π.χ. Να σ ο υ φ έ ρ ω έ ν α γ λ υ κ ά;</p> <p>Τα παιδιά χρησιμοποιούν υποκοριστικά σε -άκι και σε -ίτσα,- ούλα(Ε), - ούτσικος η, - ο, -άκης,-άκος,- ούλης- ούλι,όπουλο και μεγεθυντικά σε -α, -αρα, -αράς,-αρος</p>
--	--

	<p>Τα παιδιά αναλύουν τις σύνθετες λέξεις σε απλές και συνθέτουν λέξεις από τα συνθετικά τους χρησιμοποιώντας κυρίως τα παρατακτικά, τα προσδιοριστικά (Ε) και τα κτητικά σύνθετα, τα αχώριστα μόρια α(ν)-και ξε-</p>
<p>Β. ΣΥΝΤΑΞΗ ΠΡΟΤΑΣΗ Η σειρά των όρων ανεξάρτητα από τη λειτουργία τους. Η χρήση των πτώσεων δηλώνει τη συντακτική τους λειτουργία.</p> <p>ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ Απλή πρόταση Συμφωνία των κύριων όρων της πρότασης Σύνθετη και επαυξημένη πρόταση</p>	<p>-----</p> <p>Τα παιδιά αναλύουν βασικές προτάσεις στους όρους τους με βάση ερωτήσεις του τύπου «ποιος;», «τι κάνει;», «τι παθαίνει;» κτλ. Αντικαθιστούν στις ίδιες προτάσεις έναν ή περισσότερους από τους όρους τους (π.χ. το Υ ή το Υ και το Α) με άλλες λέξεις ή φράσεις, σχηματίζοντας προτάσεις του ίδιου τύπου.</p> <p>-Αναλύουν σύνθετες προτάσεις σε απλές, όπως π.χ. στην</p>

<p>Ελλειπτική πρόταση</p> <p>ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥΣ</p> <p>Κρίσεως Επιθυμίας Επιφωνηματική Ερωτηματική</p> <p>ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ</p> <p>Καταφατική Αρνητική</p> <p>ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</p> <p>Κύρια ή ανεξάρτητη Δευτερεύουσα ή εξαρτημένη</p> <p>ΕΙΔΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</p> <p>-ειδικές: <i>ό τ ι π ω ς</i></p>	<p>πρόταση «Εγώ, εσύ κι αυτός μένουμε στην Αθήνα» στις προτάσεις «Εγώ μένω στην Αθήνα» κτλ. -Αναλύουν επαυξημένες προτάσεις με ερωτήσεις του τύπου «ποιος;», «τι κάνει;», «πότε;», «πού;» κτλ. Διακρίνουν τους κύριους όρους επαυξημένων προτάσεων και τις μετατρέπουν σε απλές. Επαυξάνουν απλές προτάσεις χρησιμοποιώντας χρονικούς, τοπικούς κ.ά. προσδιορισμούς.</p> <p>Α.Π. 2001: άσκηση στις διάφορες πραγματολογικές λειτουργίες κάθε τύπου πρότασης (π.χ. μια ερωτηματική πρόταση μπορεί να δηλώνει απορία, αίτηση συγνώμης, παράκληση, αποδοκιμασία κτλ.)</p> <p>Οι μαθητές διακρίνουν καταφατικές προτάσεις, κρίσης, επιθυμίας και επιφωνηματικές και τις μετατρέπουν σε ερωτηματικές ή αρνητικές και το αντίστροφο.</p>
---	---

<p>-συμπληρωματικές ως αντικείμενο, ρήμα + να</p> <p>-χρονικές: όταν, πριν, μόλις</p> <p>-αιτιολογικές: γιατί, που (το επειδή αναφέρεται στο Β' επίπεδο)</p> <p>-υποθετικές: αν</p> <p>πρώτο είδος: πραγματικό</p> <p>-τελικές: να, για να</p> <p>-πλάγιες ερωτηματικές</p> <p>(παρατήρηση Α.Σ.: οι αναφορικές προτάσεις δεν αναφέρονται. Αναφέρονται όμως οι αναφορικές αντωνυμίες, βλ. παραπάνω).</p> <p>ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ κύρια + κύρια</p> <p>κύρια + δευτερεύουσα κύρια + δευτερεύουσα + δευτερεύουσα</p> <p>ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ, ΠΑΡΑΤΑΞΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ, ΥΠΟΤΑΞΗ ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ</p>	<p>-ειδικές με τα ότι, πως ως αντικείμενο κύριας πρότασης</p> <p>-χρονικές με τα όταν, μόλις</p> <p>-αιτιολογικές με τα γιατί, επειδή (παρατήρηση Α.Σ.: καμία αναφορά στους υποθετικούς λόγους σε όλο το Α.Π. του Δημοτικού Σχολείου)</p> <p>-ενδοιαστικές με τα μήπως, (να) μήπως αντικείμενο κύριας</p> <p>-αναφορικές με τα ό,τι, που</p> <p>Τα παιδιά συνδέουν κύριες προτάσεις με τους συνδέσμους και (Ε), αλλά ενώ και με το αντιθετικό ή (Δ).</p> <p>Τα παιδιά συνδέουν κύριες προτάσεις με δευτερεύουσες.</p>
--	---

<p>Δίνεται το βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στις καταστάσεις επικοινωνίας που διδάσκονται σ' αυτό το επίπεδο. Έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο που αφορά το χώρο, το χρόνο, τα ρήματα κινήσεως, τις κοινές καθημερινές δραστηριότητες, τους γλωσσικούς ενδείκτες.</p> <p>βλ. Β' επίπεδο</p>	<p>Τα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> -εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις και εκφράσεις εννοιολογικά απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας. <p>A.π.2001: -θεματικά, ετυμολογικά, σημασιολογικά πεδία</p> <ul style="list-style-type: none"> -κυριολεξία, μεταφορά -συνωνυμία, αντωνυμία, πολυσημία -ακρωνύμια (αρκτικόλεξα) -σύνθετα, πολυλεκτικά σύνθετα, περιφράσεις -Ο μαθητής αναγνωρίζει τις λέξεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ύφους (π.χ. βουνοκορφές, κορυφογραμμή)
<p>Δ. ΦΩΝΗΤΙΚΗ</p>	<hr/>
<p>Ε. ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι εξοικειωμένος με ορισμένα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας τα οποία σε ένα τόσο πρώιμο επίπεδο γλωσσικής εκμάθησης δεν μπορεί παρά να είναι τα βασικά.</p>	<hr/>

Β' επίπεδο ελληνομάθειας	Αναλυτικό πρόγραμμα των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου
<p>Ι. ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να αντιμετωπίζει σημαντικό αριθμό καταστάσεων στις οποίες μπορεί να εμπλακεί, να κατανοεί τα κύρια σημεία πάνω σε θέματα που συναντάει τακτικά στους διάφορους χώρους, να εκφράζεται απλά και με συνοχή σε θέματα οικεία. Ακόμη να γνωρίζει τις σχετικές κοινωνικές συνήθειες, γλωσσικές και παραγλωσσικές.</p>	<p>ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΟΛΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</p> <p>Με το γλωσσικό μάθημα επιδιώκεται:</p> <ul style="list-style-type: none"> -να συνεχιστεί και στο σχολείο ο φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας. -τα παιδιά να συλλάβουν τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας. <p>-Α.Π. 2001: Ο μαθητής πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> να αποκτήσει τις πολλαπλές μορφές εγγραμμatisμού που προϋποθέτει η κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. -να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας. -να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.
-----	<p>ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ</p> <p>(Βλ. Γ' και Δ' τάξεις την</p>

	<p>παράγραφο με τίτλο “Γενικές Αρχές”. Επίσης:)</p> <ul style="list-style-type: none">-Κάθε νέα γλωσσική ενότητα οικοδομείται πάνω στις βάσεις των προηγούμενων. Οι απλές συντακτικές δομές γίνονται συνθετότερες, το βασικό λεξιλόγιο εμπλουτίζεται, το κλιτικό σύστημα ολοκληρώνεται.-Όχι μια θεωρία για τη γλώσσα, αλλά γλώσσα στις ποικίλες εφαρμογές της.-Η επιστημονική ορολογία, σε ό,τι αφορά την γραμματική, δεν προορίζεται για τους μαθητές.
--	---

II. ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

1. κατανόηση προφορικού λόγου

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τον σχετικά απλό και σαφή προφορικό λόγο.

2. κατανόηση γραπτού λόγου

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να κατανοεί το γενικό νόημα καθώς και ουσιαστικές λεπτομέρειες γραπτών κειμένων που συνδέονται με τις καταστάσεις επικοινωνίας και τις θεματικές περιοχές που ορίζονται σε αυτό το επίπεδο.

βλ. δεξιότητα "παραγωγή γραπτού λόγου" για μια έμμεση

1. κατανόηση προφορικού λόγου

A.Π. 2001: Ο μαθητής αναγνωρίζει και ερμηνεύει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα κ.τ.ό., όπως αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου. Αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (π.χ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος). Κατανοεί τις φραστικές επιλογές του ομιλητή, οι οποίες καθορίζονται από την κατάσταση επικοινωνίας. (παρατήρηση A.Σ.: Στο νέο πρόγραμμα ο στόχος της ακρόασης (κατανόησης) και της παραγωγής προφορικού λόγου παρουσιάζονται μαζί).

2. γραπτός λόγος ανάγνωση

A.Π. 2001: Ο μαθητής διαβάζει και κατανοεί το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου, κατάλληλου για την ηλικία του.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ III.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Χαιρετισμοί

Συστάσεις

Το ουσιαστικό
Κλίση ουσιαστικών:
αρσενικά
σε -έας(δέκανέας)
βλ. Γ' και Δ' τάξεις

θηλυκά

σε -η,-ε ιψη σκέψη,ο ισκέψη ιψ)

σε -ός(η οδός, τ ησο δ ού)

βλ. Γ' και Δ' τάξεις

Ευχές

Έκφραση συγχαρητηρίων

Τηλεφωνική συνδιάλεξη

ουδέτερα

σε -μα

σε -ος(τ οβάρ ος)

σε -ι μ φ τ ο δ έ σ ι μ ο)

σε -ας(τ ο κ ρ έ ας)

σε -ως(- ος)(τ ο φ ως, τ ο γ ε γ ο ν άς)

Τα παιδιά μαθαίνουν πώς

<p>σε - ο ν, - α ν, - ε ν (καθήκον, σύμπαν, φωνήεν)</p> <p>σε - υ (το δόρυ)</p> <p>(παρατήρηση Α.Σ.: στο Α.Π. του σχολείου υποδεικνύονται οι λόγοι για τους οποίους διδάσκονται τα παραπάνω ουσιαστικά:</p> <p>α) επειδή παρουσιάζουν δυσκολίες στη μετακίνηση του τόνου και</p> <p>β) επειδή παρουσιάζουν κλιτικές ιδιομορφίες)</p> <p>επίσης ουσιαστικά:</p> <p>διπλόκλιτα (ο βράχος-οι βράχοι, τα βράχια)</p> <p>διπλόμορφα (ελέφαντας-ελέφας)</p> <p>διπλοκατάληκτα (ο καπετάνιος-οι καπετάνιοι και καπεταναίοι)</p> <p>διπλότυπα για αρσ. και θηλ. γένος (διευθυντής-ντρα)</p> <p>επίκοινα (αλεπού)</p> <p>διαφορετικές λέξεις για το αρσ. και το θηλ. (ο πετεινός-η κότα)</p> <p>περιληπτικά (η δωδεκάδα, το σμήνος)</p> <p>-----</p> <p>Επίθετο</p>	<p>ζητούμε και δίνουμε πληροφορίες κτλ</p> <p>Ανακοινώσεις</p> <p>περιγραφές σκηνών από τη φύση, τοπίου, φυτού, φυσικού φαινομένου</p> <p>-----</p> <p>Αφηγήσεις</p> <p>Τα παιδιά εξιστορούν γεγονότα από τη ζωή και την ιστορία, αφηγούνται το περιεχόμενο αναγνωσμάτων κτλ.</p> <p>Συζήτηση</p> <p>σχολιασμός μιας είδησης ή ανταλλαγή απόψεων για κάποιο θέμα</p> <p>-----</p> <p>Δραματοποίηση:</p> <p>τα παιδιά υποδύονται διάφορους</p>
--	---

<p>σε -ής, -ιά-ί σε -ύς, -ιά-ύ βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις Δημοτικού και το πολύς, πολλή, πολύ σε -ης, -ης, -ες (συνεχής-ής, -ές) σε -ύς, -εία, -ύ (οξύς, οξεία, οξύ)</p> <p>βλ. όλα τα είδη μετοχών στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις Δημοτικού</p> <p>παραθετικά ομαλά κανόμελα βλ. Β΄ τάξη (επίθετα σε περιφραστικό και μονολεκτικό συγκριτικό βαθμό) επίσης Γ΄ και Δ΄ τάξεις (συγκριτικός βαθμός επιθέτων σε -ότερο και -ότερος)</p> <p>βλ. Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού</p> <hr/> <p>βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις η διδασκαλία της αντωνυμίας ποιος -α, -ο (χωρίς ιδιαίτερη</p>	<p>ρόλους σε σκηνές από την καθημερινή ζωή και από τα αναγνώσματά τους. Συνέντευξη</p> <hr/> <p>βλ. πιο πάνω ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</p> <p>ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ΑΝΑΓΝΩΣΗ (βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις) 2. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ (βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις) <hr/> <hr/>
---	--

αναφορά στην κλίση)

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις

Το ρήμα

(βλ. Γ΄ και Δ΄ τάξεις)

Τα παιδιά ομαδοποιούν ρήματα με βάση την ορθογραφία των προκαταληκτικών ουσυχλαβών και εθίζονται στην ορθογραφία τους.

B. ΣΥΝΤΑΞΗ. ΓΛΩΣΣΙΚΑ	Σύνταξη
<u>ΣΤΟΙΧΕΙΑ</u>	μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα
ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	
ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Τα παιδιά διακρίνουν εμπειρικά το λειτουργικό ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων (αντικείμενο, υποκείμενο, προσδιορισμός)
ΕΙΔΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	προτάσεις που συνδέονται υποτακτικά
ΣΧΗΜΑ ΑΣΥΝΔΕΤΟ, ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ, ΠΑΡΑΤΑΞΗ	προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά
ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ	
βλ. Γ΄ επίπεδο: Ο υποψήφιος αναγνωρίζει τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.	συχνόχρηστα σχήματα λόγου:
βλ. Δ΄ επίπεδο (Ο υποψήφιος χρησιμοποιεί διάφορα σχήματα λόγου, αναγνωρίζει μεταφορικά νοήματα)	-παρομοίωση, (ήδη στο Α.Π. των Γ΄ και Δ΄ τάξεων) -μεταφορά, (ήδη στο Α.Π. των Γ΄ και Δ΄ τάξεων) -προσωποποίηση, (ήδη στο Α.Π. των Γ΄ και Δ΄ τάξεων)
Α. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ - ΧΡΗΣΗ	-αλληγορία, -υπερβολή,
Ο υποψήφιος σ' αυτό το επίπεδο	-λιτότητα,

<p>πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει τα μέρη του ονοματικού και του ρηματικού συστήματος, καθώς και τα άκλιτα μέρη του λόγου που περιγράφονται.</p>	<p>-περίφραση, -έμφαση, -υπερβατό, -ασύνδετο, -υποφορά και ανθυποφορά κ.ά.</p>
<p>1.1. ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p>	<p>παράγραφος και ευρύτερα σύνολα λόγου</p>
<p>1.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΑΡΘΡΟ</p>	
<p>ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ ΚΛΙΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ αρσενικά</p>	
<p>ανισοσύλλαβα σε -ας, -ης, -ές, -ούς</p>	
<p>θηλυκά ισοσύλλαβα σε -ω βλ. Α΄ επίπεδο βλ. Α΄ επίπεδο ανισοσύλλαβα σε -α, -ού</p>	
<p>ουδέτερα βλ. Α΄ επίπεδο</p>	
<p>ισοσύλλαβα σε -ος->-η(τομέρος) βλ. Γ΄ επίπεδο</p>	
<p>ιδιόκλιτα: τ ο γ ά λ α, τ ο κ ρ έ α ς βλ. Γ΄ επίπεδο βλ. Γ΄ επίπεδο</p>	
<p>βλ. Γ΄ επίπεδο</p>	

επίσης ουσιαστικά:

άκλιτα (δάνειες λέξεις)

διπλόκλιτα (ο βράχος- οι βράχοι-
τα βράχια-ο καπνός- οι καπνοί-τα
καπνά) (βλ. επίσης στο Δ΄
επίπεδο)

βλ. Δ΄ επίπεδο

βλ. Γ΄ επίπεδο: ουσιαστικά με
δύο γένη

βλ. Α΄ επίπεδο

αντρωνυμικά

ΕΠΙΘΕΤΟ

ΤΥΠΟΙ ΕΠΙΘΕΤΩΝ

σε -ής, -ιά-ί (θαλασσής- ιά-ί)

σε -ύς, -ιά-ύ (πλατύς- ιά-ύ)

σε -ης, -α, -ικόν, -εμπέλησα, -ικό)

βλ. Α΄ επίπεδο

βλ. Γ' επίπεδο

βλ. Γ' επίπεδο

μετοχή παθητικού παρακειμένου

(κ ο υ ρ α σ μ έ ν ο ς η, - ο)

ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ

συγκριτικός

βαθμός

περιφραστικά

β' όρος σύγκρισης

υπερθετικός βαθμός

απόλυτος υπερθετικός

ΕΠΙΘΕΤΑ ΧΩΡΙΣ ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ

ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

προσωπικές

γενική (δυνατοί και αδύνατοι
τύποι)

κτητικές

κ αν έ ν α ς μ ό ν ο ς ό λ ο ι + κ τ η τ ι κ ή
αντων.

ερωτηματικές

π ο ι α ν ο ύ

αόριστες

κ ά π ο ι ο ς

καθένας

αρκετοί

τίποτα

οριστικές

μόνος

ίδιος

δεικτικές

τέτοιος

τόσος

αναφορικές

που

αυτόςπου

εκείνοπου

κάπου

όσος

όποιος

ό,τι

2.1. ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΦΩΝΗ

αντιστοιχία ενεργητικής και
παθητικής φωνής

ποιητικό αίτιο

ρήματα με ενεργ. και παθητ.

φωνή με διαφορετική σημασία
ρήματα χωρίς παθητ. φωνή
ρήματα χωρίς ενεργ. φωνή
(αποθετικά)

ΣΥΖΥΓΙΑ
β' συζυγία

ΔΙΑΘΕΣΗ
βλ. Α' επίπεδο
παθητική
ουδέτερη

ΕΓΚΛΙΣΗ
υποτακτική
δυνητική (τύπος ευγένειας)

ΤΡΟΠΟΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ
ΡΗΜΑΤΟΣ

ΧΡΟΝΟΙ
εξακολουθητικοί και
συντελεσμένοι ενεργητικής
φωνής

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΗΣ
ΟΡΙΣΤΙΚΗΣ (π.χ. παρατατικός
ενεργητικής φωνής: διάρκεια,
επανάληψη, εξέλιξη μιας
πράξης).

2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ
ΠΡΟΣΩΠΟ
ΑΡΝΗΣΗ
ΑΝΩΜΑΛΟΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΧΡΟΝΩΝ άόριστος οριστικής

ΕΙΔΗ ΡΗΜΑΤΩΝ
απρόσωπα πρόσωπα
απρόσωπες εκφράσεις

3. ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1. ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ

ΕΙΔΗ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ
ΣΗΜΑΣΙΑ

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

σηματισμός επιρρημάτων
παραθετικά επιρρημάτων

ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

4.1. ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ

α π ό (ποιητικό αίτιο)

μ ε (καιρικές συνθήκες, χρον.
διάρκεια)

π α ρ ά (διαφορά προς το λιγότερο)

χ ω ρ ίς δ ί χ ω ς (έλλειψη, στέρηση)

α ν τ (αντικατάσταση)

βλ. Α´ επίπεδο

βλ. Α´ επίπεδο

βλ. Γ´ επίπεδο

βλ. Γ´ επίπεδο

βλ. Δ´ επίπεδο

5. ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ

συμπλεκτικοί

κ α (εμφατικό)

ο ύ τ ε...ο ύ τ ε

αντιθετικοί

ε ν ώ

βλ. Α´ επίπεδο

βλ. Α´ επίπεδο

βλ. Γ´ επίπεδο

βλ. Γ´ επίπεδο

βλ. Δ´ επίπεδο

διαχωριστικοί

ή... ή

ε ί τ ε...ε ί τ ε

χρονικοί

ε ν ώ

κ α θ ώ ς

π ρ ι ν

μ ό λ ι ς

αιτιολογικοί

ε π ε ι δ ή

ειδικοί

ότι

πως

που

διστακτικοί

μη(ν)

ίσως

μήπως

βλ. Α' επίπεδο

βλ. Γ' επίπεδο

βλ. Δ' επίπεδο

6. ΜΟΡΙΑ

ας

7. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ

απόλυτα: 5.000-1.000.000

τακτικά: 20ός - 100ός (κλιτά)

8. ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΑ ΚΑΙ
ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ

9. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ

παραγωγή

-παραγωγα ρήματα

-παράγωγα ουσιαστικά

-από ρήματα

-υποκοριστικά

αρσενικά

σε -άκ ης

σε -άκ ος

σε -ο ύλ ης

θηλυκά

σε -άκ (Μαράκι)

σε -ο ύλ α

σε -ίτ σα

ουδέτερα

————— (σε αυτό το επίπεδο
σημειώνεται μόνο η αντίστοιχη
κατάληξη του αρσ. και του θηλ.)
—————

-παράγωγα επίθετα

-παράγωγα επιρρήματα

9.1. ΣΥΝΘΕΣΗ

πρόθημα + θέμα + κατάληξη

(α-ξέχαστοςξέκουράζω)

ουσιαστικό+ο+ουσιαστικό-->

ουσιαστικό

επίθετο + ο + επίθετο -->

επίθετο

<p>ρήμα + ο + ρήμα --> ρήμα επίρρημα + επίρρημα --> επίρρημα</p>	
<p>Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να χρησιμοποιεί ένα διευρυμένο λεξιλόγιο που περιλαμβάνει και πιο λόγιες λέξεις.</p> <p>έμφαση στα ρήματα που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν γνώμες, απόψεις και συναισθήματα (νομίζω, πιστεύω, ξέρω, λέω ότι, χαίρομαι, λυπάμαι κτλ.)</p> <p>βλ. Δ' επίπεδο (Ο υποψήφιος αναγνωρίζει μεταφορικά νοήματα)</p>	<p>Η καταγωγή και η σημασία των λέξεων</p> <ul style="list-style-type: none"> -λαϊκές και λόγιες λέξεις -σύνθετες λέξεις με λόγιο πρώτο συνθετικό -οικογένειες λέξεων, ταυτόσημα, συνώνυμα και αντίθετα -ομώνυμα και παρώνυμα <p>-κυριολεξία και μεταφορά</p> <p>Τα παιδιά αποσαφηνίζουν την έννοια των λέξεων με βάση την καταγωγή, τη συγγένεια ή την αντίθεση, τη σύνθεση, τη μεταφορική τους χρήση κτλ.</p> <p>Α.Π.2001:</p> <ul style="list-style-type: none"> -προσέγγιση της σημασίας μέσω της ετυμολογίας -σύνδεση λέξεων με τα είδη του

	<p>λόγου, τους τύπους των κειμένων και τις περιστάσεις επικοινωνίας.</p> <p>-Ο μαθητής εντοπίζει τις λέξεις που εκφράζουν ειδικούς όρους σε ένα κείμενο,</p> <p>-αναγνωρίζει τις λέξεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ύφους (π.χ. βουνοκορφές κ ο ρ υ φ ο γ ρ α μ μ ή)</p>
<p>Δ. ΦΩΝΗΤΙΚΗ</p> <p>συλλαβισμός</p> <p>πάθη φωνηέντων και συμφώνων</p> <p>συναίρεση (Θόδωροξ)</p> <p>αλλαγή (τίποτε)α</p> <p>αποβολή και ανάπτυξη του γ ανάμεσα σε φωνήεντα (λέω, έλεγα)</p> <p>συμφωνικά συμπλέγματα</p> <p>τελικόν (πότε διατηρείται, πότε αποβάλλεται)</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Οι λέξεις ασημανσής ο υς συλλαβισμός</p> <p>έκθλιψη (τοπθ)</p> <p>αφαίρεση (αγελάδα γελάδα)</p> <p>αποκοπή (απ'τθ)</p> <p>(τα παραδείγματα στις παρενθέσεις από το Λεξικό Τριανταφυλλίδη)</p> <p>-----</p> <p>η χρήση του τελικού ν</p> <p>ο τόνος και άλλα ορθογραφικά σημεία</p> <p>συντομογραφία</p> <p>η πλάγια γραφή</p> <p>(παράτηρηση Α.Σ.: η παράγραφος του Α.Π.Π.Ε. για την φωνητική</p>

	<p>και η παράγραφος αυτή του Α.Π. του σχολείου αντιπαρατέθηκαν, γιατί πραγματεύονται τα ίδια φαινόμενα. Στο Α.Π. του σχολείου όμως αυτό που ενδιαφέρει είναι όχι η φωνητική, αλλά η γραπτή απόδοση των παραπάνω φαινομένων).</p>
<p><u>Ε. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ</u> <u>ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ</u></p>	<p>-----</p>

Γ' επίπεδο ελληνομάθειας	Αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου
	<p>ΣΚΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ</p> <p>Να μάθουν οι μαθητές να κατανοούν, να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν όσο το δυνατό καλύτερα τη νεοελληνική γλώσσα, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά και να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους.</p>
<p>I. ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ</p> <p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> -χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα με μεγάλη ευχέρεια και αυθορμητισμό. -παράγει λόγο με σαφήνεια και λεπτομέρεια πάνω σε ευρύ πεδίο θεμάτων. -χειρίζεται με ευελιξία και ετοιμότητα τις καταστάσεις καθημερινών συναλλαγών, όταν αυτές παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα. -έχει επίγνωση των κυριότερων κοινωνικοπολιτισμικών 	<p>ΓΕΝΙΚΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p> <p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)</p> <p>Οι μαθητές πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> -κατανοήσουν ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους.

<p>διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στη δική του κοινωνία και αυτήν των φυσικών ομιλητών της γλώσσας.</p>	<p>-συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε, είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου, να μετέχουν στα κοινά ως δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους και της παγκόσμιας κοινότητας.</p> <p>-κατανοήσουν ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλ. διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.</p> <p>-αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.</p> <p>-Ως προς τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των</p>
--	--

	μαθητών αυτής της κατηγορίας.
<p>II. ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p> <p><i>I. Κατανόηση προφορικού λόγου</i></p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> -καταλαβαίνει εκτενή κείμενα προφορικού λόγου και να παρακολουθεί ακόμη και σύνθετη ανάπτυξη επιχειρημάτων, εφόσον το θέμα είναι σχετικά οικείο. -έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις επικοινωνιακές προθέσεις του ομιλητή / συνομιλητή. -έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει φωνητικά άγνωστες λέξεις και να τις συγκρατεί 	<p>ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.</p> <p>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ - ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)</p> <p><i>Ακρόαση κατανόηση ομιλίας</i></p> <p>Ο μαθητής πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> -κατανοεί τα επιχειρήματα του ομιλητή και να κρίνει τα συμπεράσματά του. -αξιολογεί την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι ομιλητές -προσέχει πώς ο προφορικός λόγος διαμορφώνεται ανάλογα με το ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο θέμα κτλ. -κατανοήσει ότι η περίσταση επικοινωνίας επηρεάζει το λόγο του ομιλητή. -αντιλαμβάνεται τη χρήση των κατάλληλων μορφο-συντακτικών φαινομένων σε ορισμένη περίσταση επικοινωνίας.

<p>βλ. δεξιότητα "Παραγωγή προφορικού λόγου"</p> <p>2. Κατανόηση ραπτολόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>-διαβάζει σύγχρονη πεζογραφία και να καταλαβαίνει άρθρα και αναφορές.</p> <p>-έχει την ικανότητα να διακρίνει τους ποικίλους τύπους κειμένων.</p> <p>-αναγνωρίζει την πρόθεση και το σκοπό αποσπασμάτων που προέρχονται από πηγές όπως εφημερίδες, περιοδικά, κανονισμούς, επίσημα γράμματα και αναφορές.</p> <p>για αναφορά σε επιχειρήματα βλ. παράγραφο για "Παραγωγή προφορικού λόγου"</p>	<p>-κατανοεί προφορικές περιγραφές και αφηγήσεις.</p> <p>-προσέχει την εξέλιξη των γεγονότων σε μια αφήγηση.</p> <p>-προσέχει την οργάνωση και τη συνοχή του λόγου ενός ομιλητή</p> <p><i>Ανάγνωση και κατανόηση ραπτολόγου κειμένου</i></p> <p>Ο μαθητής πρέπει να:</p> <p>-διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να χρωματίζει κατάλληλα τη φωνή του, για να αποδώσει το νόημα του κειμένου.</p> <p>-εντοπίζει σε ένα κείμενο που διαβάζει τα επιχειρήματα και να αξιολογεί την πειστικότητά</p>
---	--

<p>-χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης, όπως π.χ. να διακρίνει τα κύρια από τα δευτερεύοντα σημεία.</p> <p>-κατανοεί το νόημα ανεξάρτητα από την παρουσία άγνωστων γλωσσικών στοιχείων.</p> <p>ούτε στο Γ' ούτε στο Δ' επίπεδο</p> <p>ούτε στο Γ' ούτε στο Δ' επίπεδο</p> <p>ούτε στο Γ' ούτε στο Δ' επίπεδο</p> <p>βλ. Δ' επίπεδο</p>	<p>τους.</p> <p>-αντιλαμβάνεται τη σχέση της περίληψης με το κείμενο από το οποίο προέρχεται.</p> <p>-αντιλαμβάνεται τη σημασία της κάθε παραγράφου για το κείμενο, αντιλαμβάνεται τη λειτουργία των μερών της παραγράφου και τη σημασία τους για τη δομή της παραγράφου.</p> <p>-δείχνει ότι κατανόησε ένα κείμενο που διάβασε, ανταποκρινόμενος με επιτυχία σε ασκήσεις σχετικές με την επεξεργασία του κειμένου.</p> <p>Σε αφηγηματικό κείμενο:</p> <p>-αντιλαμβάνεται την εξέλιξη των γεγονότων</p> <p>-διακρίνει τα περιγραφικά μέρη από τα αφηγηματικά</p> <p>-εντοπίζει τους διαλόγους και σχολιάζει τη λειτουργία τους</p> <p>-ανιχνεύει τον αφηγητή και την οπτική γωνία σε μια πρώτη προσέγγιση</p> <p>-διακρίνει τις αναδρομικές αφηγήσεις.</p> <p>(παρατήρηση Α.Σ.: πρόκειται για στοιχεία θεωρίας της</p>
--	---

<p>3. Παραγωγή ραπτοαλόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> -έχει την ικανότητα για παραγωγή περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου με σαφήνεια και ακρίβεια. -γράφει γράμματα στα οποία μπορεί να τονίζει τη σημασία γεγονότων και εμπειριών. -γράφει ένα δοκίμιο ή μια αναφορά. 	<p>λογοτεχνίας)</p> <ul style="list-style-type: none"> -σε κατάλληλα κείμενα εντοπίζει τη συνεκδοχή, τη μετωνυμία, το σχήμα κατ'εξοχήν, τη λιτότητα, την ειρωνεία, τον ευφημισμό κτλ. (σχήματα λόγου) -αξιοποιεί τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για να δεχτεί μήνυμα από γνωστό ή άγνωστο πομπό. -επικοινωνεί μέσα από τους διαύλους του διαδικτύου (internet) και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). (περιεχ.) -παίρνει πληροφορίες για το θέμα που τον ενδιαφέρει από το διαδίκτυο. (δραστηριότητες) -χρησιμοποιεί τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή της περιοχής (δραστηριότη.) <p>Παραγωγή ραπτοαλόγου</p> <p>Ο μαθητής πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> -διακρίνει τα περιγραφικά μέρη από τα αφηγηματικά <p>-ασκείται σε κείμενα με</p>
---	---

<p>ούτε στο Γ΄ ούτε στο Δ΄ επίπεδο</p> <p>4. Παραγωγή ροφορικού λόγου Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>-συνομιλεί με σχετική ευχέρεια και αυθορμητισμό</p> <p>-παράγει συνεχή λόγο με συνοχή και ανάπτυξη επιχειρημάτων</p> <p>-χρησιμοποιεί στρατηγικές προκειμένου να ανταποκριθεί σε καταστάσεις που υπερβαίνουν τις δικές του γλωσσικές ή μη</p>	<p>επιχειρηματολογία, με θέματα κατάλληλα για την ηλικία του, καθώς και σταδιακά σε θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες, όπως ο πόλεμος και η ειρήνη, το οικολογικό πρόβλημα κτλ. (δραστ.)</p> <p>-αναπτύσσει ποικίλα κείμενα επιλέγοντας κάθε φορά το κατάλληλο επίπεδο ύψους (το κατάλληλο λεξιλόγιο, την κατάλληλη σύνταξη, γενικά την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία)</p> <p>-σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές / ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές.</p> <p>-γράφει την περίληψη ενός κειμένου, με τη βοήθεια των πλαγιότιτλων.</p> <p>-επανελέγχει τη γραπτή του έκφραση.</p> <p>-βελτιώνει την οργάνωση του κειμένου.</p> <p>-ασκείται στο μετασχηματισμό ενός κειμένου σε διαφορετικό είδος λόγου.</p> <p>-γράφει στον υπολογιστή και να επεξεργάζεται ένα δικό του</p>
---	--

<p>γλωσσικές ικανότητες</p> <p>-χρησιμοποιεί κατάλληλα τους τύπους εγκαρδιότητας-τυπικότητας</p> <p>-διατυπώνει υποθέσεις, συμπεράσματα, ποικιλία συναισθημάτων, αποφάσεις, υποχρεώσεις κτλ.</p> <p>βλ. Δ' επίπεδο: ο υποψήφιος πρέπει να δίνει εξηγήσεις, διευκρινίσεις (από την παράγραφο "Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι: παραγωγή προφορικού λόγου").</p> <p>βλ. Δ' επίπεδο</p>	<p>κείμενο.</p> <p>Προφορική φράση</p> <p>Ο μαθητής πρέπει να:</p> <p>-προσαρμόζει τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού στον προφορικό λόγο.</p> <p>για την επιχειρηματολογία βλ. παράγραφο για την "Παραγωγή γραπτού λόγου".</p> <p>-εκφράζεται προφορικά με άνεση και με το κατάλληλο επίπεδο ύφους, απευθυνόμενος σε ποικίλους αποδέκτες.</p> <p>-να λαμβάνει υπόψη του τις αντιδράσεις του δέκτη, για να κάνει σαφέστερο το λόγο του.</p> <p>-ζητά διευκρινίσεις, εξηγήσεις</p>
---	---

	<p>στον προφορικό λόγο. (περιεχόμε.)</p> <p>-χρησιμοποιεί τον κατάλληλο επιτονισμό, την κατατάλληλη χροιά της φωνής, τις αρμόζουσες εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες, σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία).</p> <p>-προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο περιγράφει/αφηγείται.</p> <p>-ακολουθεί χρονολογική σειρά στην εξέλιξη των γεγονότων, αλλά ορισμένες φορές χρησιμοποιεί και την αναδρομική αφήγηση. (περιεχ.)</p> <p>-περιγράφει με σαφήνεια ένα πείραμα στη Χημεία, ένα φαινόμενο στη Βιολογία κτλ. Στο μάθημα της Ιστορίας αφηγείται παραστατικά ένα ιστορικό γεγονός, προσδιορίζοντας τον τόπο, το χρόνο, τα αίτια και τα αποτελέσματά του κτλ. (περιεχ.)</p>
--	--

	<p>-στηρίζει με επιχειρήματα τις απόψεις του για θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες, όπως πολιτισμός, ανεργία, και αφορούν σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Απευθύνεται σε ευρύτερο άγνωστο ακροατήριο, όπως οι μαθητές, ο σύλλογος των καθηγητών κ.ο.κ. (περιεχ.)</p> <p>-εκφράζει αιτιολογημένες κρίσεις για διάφορα θέματα (Η επιχειρηματολογία σε απαιτητικά θέματα για ευρύτερο άγνωστο ακροατήριο αφορά κυρίως τη γ΄ Γυμνασίου)</p>
<p>III. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p> <p>A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ</p> <p>1.ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ</p> <p>1.1.ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ</p> <p>1.2. ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ με τρυφερότητα</p> <p>1.2. ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΣΕ ΣΥΓΓΕΝΗ</p> <p>1.4. ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΣΕ ΥΠΑΛΛΗΛΟ, ΠΩΛΗΤΗ κτλ. τυπικά, με οικειότητα</p> <p>1.5. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ</p>	

<p>1.6. ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΣΥΓΧΑΡΗΤΗΡΙΑ</p> <p>1.7. ΝΑ ΔΙΝΕΙ ΕΥΧΕΣ</p> <p>1.8. ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΛΥΠΗ</p> <p>1.9. ΝΑ ΤΡΑΒΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΧΗ</p> <p>1.10. ΝΑ ΔΙΝΕΙ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΤΟΥ</p> <p>1.11. ΝΑ ΖΗΤΑ ΣΥΓΝΩΜΗ</p> <p>2. ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ</p> <p>2.3. ΝΑ ΔΙΗΓΕΙΤΑΙ</p> <p>3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ (π.χ. να λέει τη γνώμη του, να ζητά τη γνώμη του άλλου, να υπενθυμίζει κτλ.)</p> <p>4. ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (π.χ. να εκφράζει θετικά συναισθήματα: συμπάθεια, προτίμηση, σεβασμό, ανοχή κτλ. να εκφράζει αρνητικά συναισθήματα: λύπη, δυσαρέσκεια, αδιαφορία, παράπονο κ.ά.)</p> <p>5. ΠΡΑΞΕΙΣ ΛΟΓΟΥ (π.χ. να εκφράζει υποχρέωση, να προσφέρεται να κάνει κάτι, να</p>	
---	--

κάνει μια πρόσκληση πειστικά κτλ.)

6. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΟΓΟΥ

6.1. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (να παίρνει το λόγο σε επίσημη ή μη επίσημη περίσταση επικοινωνίας, να προσπαθεί να συνεχίσει το λόγο του, να δείχνει ότι τελειώνει το λόγο του κτλ.)

6.2. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να κάνει όσα αναφέρθηκαν στο Α' και Β' επίπεδο και επιπλέον να:

-χρησιμοποιεί τα σημεία στίξεως,

-εισάγει ένα νέο σημείο στο ίδιο θέμα,

-τονίζει να δίνει έμφαση,

-δίνει παραδείγματα,

-χρησιμοποιεί συντομογραφίες.

7. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

(π.χ. να ζητά από τον

-χρήση της στίξης και λειτουργικότητά της στην πολυσημία της λέξης (σημ. Α.Σ.: δεν σχετίζεται η στίξη με την πολυσημία της λέξης)

-εμβαθύνει στους κανόνες της στίξης και στη λειτουργικότητά τους

<p>συνομιλητή του να επαναλάβει, να επιβεβαιώνει ότι άκουσε σωστά κτλ.)</p> <p>B. ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (π.χ. δημόσιες υπηρεσίες, μετακίνηση / ταξίδια, υγεία / περίθαλψη κτλ.)</p>	
<p>IV. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</p> <p>A. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ - ΧΡΗΣΗ</p> <p>Ο υποψήφιος σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει τα μέρη του ονομαστικού και του ρηματικού συστήματος, καθώς και τα άκλιτα μέρη του λόγου που περιγράφονται.</p> <p>1.1. ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>ΓΕΝΟΣ</p> <p>ΠΤΩΣΕΙΣ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΤΩΣΕΩΝ Ονομαστική Γενική Με ουσιαστικά και επίθετα</p>	<p>Ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιεί σωστά, γραμματικά και συντακτικά, το όνομα, το ρήμα, τις αντωνυμίες κτλ. στο γραπτό του λόγο.</p> <p>-όνομα, ουσιαστικό, κατηγορίες του ουσιαστικού -διάκριση του ρόλου του επιθέτου και του ουσιαστικού (κυρίως) στην περιγραφή.</p> <p>-διάκριση του φυσικού από το γραμματικό γένος. Προσωποποίηση.</p> <p>-κλίση των ουσιαστικών</p>

<p>Με επιρρήματα και επιφωνήματα Με προθέσεις (από καθαρεύουσα) Αιτιατική αναφορά προσδιορισμός επιθέτων σύστοιχο αντικείμενο κ.ά.</p> <p>1.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΑΡΘΡΟ οριστικό και αόριστο Δύναμη του οριστικού άρθρου: ουσιαστικοποίηση των επιθέτων κ.ά.</p> <p>ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ ΚΛΙΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ αρσενικά ισοσύλλαβα σε -έας, -είς -ής, -είς</p> <p>θηλυκά</p> <hr/> <p>ουδέτερα ανισοσύλλαβα σε -σιμο, ξιμο, φιμο -ως, -ωτα (φως) -ος, -οτα (γεγονός)</p> <p>ιδιόκλιτα σε -ον, -οντα (προϊόν)</p>	<p>-οριστικό και αόριστο άρθρο -ουσιαστικοποίηση των επιθέτων</p>
--	--

<p>- αν, αντ (συμβάν) - εν, εντ (φωνήεν) - υ (δάκρυ) ουσιαστικά με δύο γένη ο σ κύ λ ο ς τ ο σ κ υ λ ί</p> <p>ουσιαστικά μόνο στον πληθυντικό τ α β α φ τ ί σ ι α α ε γ κ α ί ν ι α</p> <p>ΕΠΙΘΕΤΟ ΤΥΠΟΙ ΕΠΙΘΕΤΩΝ - η ς, - η ς, - ε ς - ύ ς, - ε ί α, ύ - ά ς, - ο ύ, - ά δ ι κ ο</p> <p>ουσιαστικοποιημένα επίθετα π.χ. ν έ ο ς, τ ρ ε λ ό ς, γ έ ρ ο ς</p> <p>ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ σ υ γ κ ρ ι τ ι κ ή β α θ μ ό ς μονολεκτικά σε - τ ε ρ ο ς η, - ο, λιγότερο + επίθετο, περισσότερο + επίθετο β' όρος σύγκρισης η γενική της προσωπικής αντωνυμίας εστίαση του συγκριτικού με τις λέξεις π ο λ ύ α κ ό μ η</p> <p>α π ό λ υ τ ο φ π ε ρ θ ε τ ι κ ή ς μονολεκτικά σε - τ α τ ο ς η, - ο ο λ θ - κ α τ α - θ ε ο κ τ λ.</p>	<p>-κλίση, βαθμοί του επιθέτου</p>
---	------------------------------------

<p>επανάληψη του θετικού</p> <p>ανώμαλα αρθετικά μονολεκτικά ελλειπτικά παραθετικά</p> <p>ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΤΙΚΑ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ σε -π λ ός, - π λ ή, - π λ ό</p> <p>ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ σε -π λ ά σ ι ος π λ ά σ ι α, π λ ά σ ι ο</p> <p>ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ κτητικές συγκρ. βαθμός επιθ. + κτητική αντων.</p> <p>δεικτικές τέ τ ο ι ος α, - ο τό σ ος - η, - ο</p> <p>αναφορικές με ρήματα που σημαίνουν αντίληψη ή ψυχική κατάσταση με προτάσεις που δηλώνουν αιτία ή σκοπό με τις λέξεις τέ τ ο ι ος τό σ ος έ τ σ ι κ.ά.</p> <p>αόριστες ο ε α υ τ ά σ μ ο υ, σ ο υ, τ ο υ, τ η κ τ λ.</p> <p>αυτοπαθείς αντωνυμίες</p>	<p>-αντωνυμίες</p> <p>-ρήμα: συζυγία, φωνή, διάθεση,</p>
---	--

<p>2.1. ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>ΔΙΑΘΕΣΗ</p> <p>ουδέτερα ρήματα</p> <p>αλληλοπαθή ρήματα</p> <p>ΕΓΚΛΙΣΗ</p> <p>υποτακτική</p> <p>(ευχαρίστηση, ικανοποίηση, απορία, τ ο† υποτακτική)</p> <p>δυνητική</p> <p>(υποθετικός λόγος του μη πραγματικού, μελλοντική πράξη στο παρελθόν, απραγματοποίητο ή πιθανό στο παρελθόν, παρόν ή μέλλον)</p> <p>ευχετική</p> <p>ρηματικοί τύποι:</p> <p>μετοχή ενεργητικής φωνής</p> <p>μετοχή παθητικού ενεστώτα (-όμ ε ν ο ς -άμ ε ν ο ς ο ύ μ ε ν θ ς</p> <p>ΧΡΟΝΟΙ</p> <p>εξακολουθητικοί, συνοπτικοί, συντελεσμένοι ενεργητικής και παθητικής φωνής</p> <p>ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΗΣ</p>	<p>χρόνος</p> <p>-ρηματικό πρόσωπο, κατηγορημα</p> <p>-είδη των ρημάτων: μεταβατικά, αμετάβατα, συνδετικά ρήματα</p> <p>Ο μαθητής χρησιμοποιεί τους ρηματικούς χρόνους με κατάλληλο τρόπο, ανάλογα με το χρόνο (παρελθοντικό, παροντικό, μελλοντικό) στον οποίο αναφέρεται.</p>
--	---

ΟΡΙΣΤΙΚΗΣ

ιστορικός ενεστώτας

2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

ΑΥΞΗΣΗ

εσωτερική

ΠΡΟΣΩΠΟ

ιδιαίτερες χρήσεις (γ' ενικό ως
ένδειξη ευγένειας, α'
πληθυντικό αντί για
προστακτική σε συνταγές και
αντί για β' ενικό για επίπληξη ή
για ένδειξη αλληλεγγύης)

ΑΡΝΗΣΗ

μ η(ν) + μετοχή ενεργ. φωνής

ο υτ + ρήμα χωρίς άρνηση

3. ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1. ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ

ΕΙΔΗ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ
ΣΗΜΑΣΙΑ

ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ

συγκριτικός, υπερθετικός

(μονολεκτικά ανώμαλα

παραθετικά,

δεύτερος όρος σύγκρισης, παρά

+ να + ρήμα)

απόλυτος υπερθετικός

(μονολεκτικά σε -τατα

με επανάληψη,

ο λο-παυ-κατα-θεο-τρισ-πενχ-

ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

4.1. ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

μονοσύλλαβες, δισύλλαβες,
μαθηματικές, απαρχαιωμένες

ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ

π ρ ο σ, ε ι σ ε κ τ ό ς, κ α τ ά σ υ ν, ε π ί, δ ι α
π λ η ν, μ ε ί ο ν, ε κ/ε ξ, ε ν, π ρ ο, υ π έ ρ,
υ π ό, π ε ρ ί

5. ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ

αντιθετικοί

π α ρ ά ω σ τ ό σ ο, α ν κ α ι μ ό ν ο

συμπερασματικοί

ά ρ α, ώ σ τ ε, ε π ο μ έ ν ω ς π ο υ

αιτιολογικοί

δ ι ό τ ι φ ο ύ

χρονικοί

σ α ν, α φ ο ύ α φ ό τ ο υ, ά μ α, π ρ ο τ ο ύ
ώ σ π ο υ ρ ή π ο τ ε

6. ΜΟΡΙΑ

α ς (προτροπή, αδιαφορία, ευχή)

ά ρ α γ (ερωτηματ.),

γ ι (προτρεπτικό)

μ α (όρκος)

7. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ

<p>απόλυτα: 1.000.000 - 1.000.000.000</p> <p>τακτικά: 100ός - 1.000ός (κλιτά)</p> <p>8. ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ</p> <p>9. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ</p> <p>Παραγωγή παράγωγα ουσιαστικά</p> <p>-υποκοριστικά θηλυκά σε - ο ύ δ α ουδέτερα σε - ο ύ δ ι σε - ο υ δ ά κ ι</p> <p>-μεγεθυντικά αρσενικά σε - α ρ ο ς θηλυκά σε - α ρ α</p> <p>παράγωγα επίθετα καλός - καλούτσικος</p> <p>9.1. ΣΥΝΘΕΣΗ άρθρο + ουσιαστ. - ουσιαστικό (παιδί - θάυμα)</p> <p>ουσιαστ. + ουσιαστ. + ουσιαστ. - ουσιαστ. (ωτορινολαρυγγολόγος)</p>	<p>βλ. Γ' και Δ' τάξεις</p> <p>βλ. Γ' και Δ' τάξεις</p> <p>βλ. Ε' και Στ' τάξεις</p> <p>-Ο μαθητής παρατηρεί σε κατάλληλα κείμενα / παραδείγματα τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται οι σύνθετες λέξεις. Μαθαίνει να προσέχει τα συστατικά στοιχεία μιας λέξης και να διερευνά την τελική σημασία της, π.χ. διεστ. εγγονός = διεσέγγονο δυοστ. τύχη = δυστυχή κτλ.</p> <p>-Συγκρίνει λέξεις που έχουν ένα</p>
--	--

<p>το + ρηματ. τύπος - ρηματικός τύπος (τ ο π ή γ α ι ν ε έ λ ε)</p> <p>ούτε στο Γ΄ ούτε στο Δ΄ επίπεδο</p>	<p>κοινό συνθετικό, π.χ. γ ρ ά φ ω και παρατηρεί τις ποικίλες σημασίες των συνθέτων που δημιουργούνται.</p>
<p>B. ΣΥΝΤΑΞΗ</p>	<p>συνταγματικός άξονας: Οι μαθητές εξοικειώνονται με μετακινήσεις λεκτικών συνόλων στο συνταγματικό άξονα.</p> <p>-Ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί σωστά, γραμματικά και συντακτικά, το όνομα, το ρήμα, τις αντωνυμίες κτλ. στο γραπτό του λόγο.</p> <p>-αντικείμενο, είδη του αντικειμένου</p> <p>-το κατηγορούμενο και τα είδη του</p> <p>-συντακτική λειτουργία και πτώση, γένος, αριθμός των ουσιαστικών.</p> <p>-το ουσιαστικό ως προσδιορισμός</p> <p>-ομοιόπτωτοι προσδιορισμοί (παράθεση, επεξήγηση)</p> <p>-ετερόπτωτοι προσδιορισμοί</p> <p>-επιθετικός και</p>

<p>βλ. Α΄ επίπεδο</p> <p>ούτε στο Γ΄ ούτε στο Δ΄ επίπεδο</p> <p>ΠΡΟΤΑΣΗ</p> <p>ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ</p>	<p>κατηγορηματικός προσδιορισμός -ονοματική φράση, ρηματική φράση, λεκτικά σύνολα, παράγραφος, περίοδος, πρόταση, λέξη, συλλαβή.</p> <p>-Ο μαθητής συνειδητοποιεί το ρόλο του γένους, της πτώσης και του αριθμού στις σχέσεις συμφωνίας των όρων μέσα στην πρόταση, π.χ. Συμφωνία Υποκειμένου και Ρήματος. (δραστηρ.) (σημείωση Α.Σ.: αυτός ο στόχος είναι κατώτερος του επιπέδου του Γυμνασίου)</p> <p>-Ο μαθητής εξετάζει τον συνδυασμό των συνταγμάτων στην πρόταση. Εξετάζει επίσης τα όρια των συνδυασμών, ώστε να δίνουν νόημα αποδεκτό στη Νεοελληνική γλώσσα. Δεν είναι δυνατή π.χ. η θέση του άρθρου μετά το ουσιαστικό ή δεν είναι δυνατός ο συνδυασμός μελλοντικού χρόνου με προσδιορισμό του παρελθόντος. (σημείωση Α.Σ.: Αυτά δεν τα μαθαίνει κανείς στο Γυμνάσιο. Αφορούν μάλλον αλλοδαπούς).</p> <p>-Ο μαθητής διακρίνει την</p>
--	---

αντίθεση
συμφωνία

αντιθετική με τους συνδέσμους

ενώ, μόνον, παρ'ότι, όσο

συμπερασματική με τους
συνδέσμους επομένως, άρα, ώστε

-Μέσα από κατάλληλα κείμενα και παραδείγματα, ο μαθητής παρατηρεί ότι η άποψη του πομπού, για να πείσει, πρέπει να είναι αιτιολογημένη.

Αντιλαμβάνεται το ρόλο των αιτιολογικών συνδέσμων και των αιτιολογικών προτάσεων στην ανάπτυξη μιας παραγράφου με αιτιολόγηση.

-Ο μαθητής διακρίνει τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων. Παρατηρεί τη συντακτική τους

	<p>θέση, αλλά και τις νοηματικές αποχρώσεις που παρουσιάζουν προτάσεις του ίδιου είδους, π.χ. ανάλογα με το σύνδεσμο με τον οποίο εισάγονται ή/και ανάλογα με την έγκλιση με την οποία εκφέρονται.</p> <p>(παράδειγμα Α.Σ.: "Χαίρομαι που/να σε βλέπω")</p>
<p><u>Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</u></p> <p>λέξεις που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθούν οι εξεταζόμενοι στις γλωσσικές λειτουργίες, όπως ορίστηκαν παραπάνω.</p> <p>Επίσης ιδιωτισμοί και καθημερινές εκφράσεις όπως:</p> <p><i>τ έλ οσπ άν τ ων, ζ ή τ ω, κ α τ ά τ ύ χ η, π α ρ ά τ ρ ί χ α π ρ ο σ θ ε ο υ κ. ά.</i></p>	<p>παραδειγματικός άξονας: Οι μαθητές πρέπει να εξετάσουν την αντικατάσταση λεκτικών συνόλων με άλλα που έχουν διαφορετική σημασία με αντίστοιχες αλλαγές στο νόημα του εκφωνήματος κάθε φορά.</p> <ul style="list-style-type: none"> -παραγωγή -σύνθεση -συνώνυμα, αντώνυμα -πολύσημες λέξεις -κυριολεξία και μεταφορά <p>Ο μαθητής:</p> <ul style="list-style-type: none"> -φροντίζει για την ακρίβεια και

<p>ούτε στο Γ΄ ούτε στο Δ΄ επίπεδο</p> <p>βλ. Δ΄ επίπεδο</p>	<p>τη σαφήνεια του λεξιλογίου του -χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο κατάλληλα, ώστε το κείμενό του να έχει σαφήνεια και ακρίβεια.</p> <p>-αξιοποιεί το λεξιλόγιο που κατέχει και το εμπλουτίζει.</p> <p>-αναζητά συνώνυμα και αντώνυμα των λέξεων, λαμβάνοντας υπόψη το ύφος του κειμένου.</p> <p>-αντιλαμβάνεται τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα</p> <p>-επιλέγει και χρησιμοποιεί λέξεις που ταιριάζουν στο ύφος του κειμένου που γράφει. Π.χ. γνωρίζει και χρησιμοποιεί με ακρίβεια και σαφήνεια λέξεις από την οικογένεια των λέξεων που σχετίζονται με το θέμα «Τροφή - Πείνα».</p> <p>-έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί ιδιωματικούς τύπους σε κείμενα που το επιτρέπουν (σύνδεση με λογοτεχνία)</p> <p>-εξοικειώνεται με τη χρήση λεξικών διαφόρων ειδών</p>
--	--

Δ. ΦΩΝΗΤΙΚΗ

συλλαβισμός

συμφωνικά συμπλέγματα: σ χ/σ κ

ρινικά συμπλέγματα: προφορά

παράλληλοι φωνητικοί τύποι

σημασιολογικά ζεύγη

συντομογραφίες

Δ' επίπεδο ελληνομάθειας	Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λυκείου
<p>I. ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ</p> <p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>-καταλαβαίνει ευρύ φάσμα κειμένων προφορικού ή γραπτού λόγου τα οποία είναι μεγαλύτερα και απαιτητικά και να αναγνωρίζει έμμεσες πληροφορίες που περιέχονται σ'αυτά.</p> <p>-παρουσιάζει με συνοχή επιχειρήματα και αναφορές</p> <p>-εκφράζεται αυθόρμητα χωρίς να χρειάζεται χρόνο για αναζήτηση των σωστών εκφράσεων.</p> <p>-χρησιμοποιεί συνδετικούς και</p>	<p>ΓΕΝΙΚΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p> <p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)</p> <p>Οι μαθητές πρέπει να:</p> <p>-αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας και να αιτιολογούν τις τυχόν παρεκλίσεις ή ανατροπές των στοιχείων αυτών.</p> <p>-εκτιμήσουν τη μακροχρόνια πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών.</p> <p>-αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα.</p>

<p>συνεκτικούς μηχανισμούς.</p>	<p>γλωσσικούς -χρησιμοποιούν λέξεις και άλλους τρόπους συνοχής. (από τη διδακτέα ύλη της παραγράφου "Ανάγνωση και κατανόηση του λόγου") (σημείωση Α.Σ.: Υποθέτουμε ότι οι διαρθρωτικές λέξεις (όρος δεν βρέθηκε στα λεξικά) είναι οι σύνδεσμοι και οι γλωσσικοί ενδείκτες).</p>
<p>-εκφράζεται με το βαθμό τυπικότητας ή εγκαρδιότητας που είναι κατάλληλος για τις περιστάσεις.</p>	<p>(ήδη στο Α.Π. του Γυμνασίου) -χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίσταση επικοινωνίας.</p>
<p>-χρησιμοποιεί τη γλώσσα για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς.</p>	<p>-αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας. (σημείωση Α.Σ.: εξωγλωσσικά στοιχεία: επιτόνιση, χειρονομίες, παραγλωσσικά στοιχεία: κοινωνικοί, πολιτισμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γλώσσα) -συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για να μετέχουν στα κοινά με κριτική και υπεύθυνη στάση. -σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του</p>

	<p>πολιτισμού του, προετοιμαζόμενοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη.</p> <p>-εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου (βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος) και να ασκηθούν σ'αυτόν, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση των διαφόρων απόψεων.</p> <p>-εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.</p> <p>-εξοικειωθούν με τους χώρους των βιβλιοθηκών και γενικά των κέντρων πληροφόρησης και τεκμηρίωσης.</p> <p>-εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής.</p> <p>-Ως προς τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας.</p>
II. ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΕΙΔΙΚΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

ΣΤΟΧΟΙ

1. Κατανόηση προφορικού λόγου

Ο υποψήφιος πρέπει να:

-καταλαβαίνει κάθε είδος προφορικού λόγου.

-παρακολουθεί διαλέξεις και να αναγνωρίζει τις διάφορες ενότητες μιας ομιλίας.

-εκμαιεύει πληροφορίες και υπονοούμενα από συζητήσεις, οι οποίες μπορεί να περιέχουν άγνωστα θέματα.

-αναγνωρίζει τις προθέσεις του ομιλητή.

(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)

Ακρόαση ακατανόηση προφορικού λόγου

-ακρόαση και κατανόηση της συζήτησης, πρόσληψη

προφορικού λόγου μέσα από τα τεχνικά μέσα επικοινωνίας

-οργάνωση του προφορικού λόγου

(ήδη στο Α.Π του Γυμνασίου)

-αναγνώριση και ερμηνεία προθέσεων, διαθέσεων,

συναισθημάτων στην προφορική επικοινωνία (βλ. και το Α.Π. του

Γυμνασίου)

-αναγνώριση των λειτουργιών της γλώσσας (αναφορικής,

συναισθηματικής, βουλευτικής, φατικής, μεταγλωσσικής,

ποιητικής) σε περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας

-γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες (με στόχο να διακρίνει

ο μαθητής τις διάφορες

<p>-αναγνωρίζει τις διάφορες ενότητες μιας ομιλίας, π.χ. βασικές ιδέες, επιχειρηματολογία κ.ά.</p> <p>-συμπεραίνει τη σημασία άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα.</p> <p>-χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία, π.χ. γκριμάτσες κτλ. για την κατανόηση.</p>	<p>ποικιλίες στον προφορικό λόγο και να εκτιμήσει αυτές τις πηγές του γλωσσικού πλούτου).</p> <p>-κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες (με στόχο να τις διακρίνει ο μαθητής και να εντοπίσει τους λόγους που οδηγούν έναν ομιλητή να επιλέξει ένα συγκεκριμένο επίπεδο λόγου σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση).</p> <p>-περιγραφικός τρόπος (είδη προφορικής περιγραφής, οργάνωση, σχόλια και οπτική γωνία)</p> <p>-αφηγηματικός τρόπος (είδη προφορικών αφηγήσεων, οργάνωση και τεχνικές της αφήγησης, οπτική γωνία, μείξη του αφηγηματικού με τον περιγραφικό τρόπο)</p> <p>-αποφαντικός - κριτικός τρόπος (μέσα και τρόποι πειθούς, οργάνωση του λόγου, αξιολόγηση των επιχειρημάτων)</p> <p>-ασκείται στην κατανόηση των λέξεων από τα συμφραζόμενά τους.</p> <p>-ελέγχει τη σαφήνεια και την</p>
--	--

<p>2. Κατανόηση γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>-διαβάζει σχεδόν όλες τις μορφές γραπτού λόγου.</p> <p>-αναγνωρίζει το ύφος.</p> <p>-προσδιορίζει το σκοπό των διαφορετικών τύπων των γραπτών κειμένων.</p> <p>--αναγνώριση των γλωσσικών λειτουργιών σε ποικίλα κείμενα (Ε από την προηγούμενη παράγραφο)</p> <p>-αναγνωρίζει μεταφορικά νοήματα ή νοήματα που κρύβονται πίσω από τα γραφόμενα.</p>	<p>καταλληλότητα του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί ο πομπός</p> <p>-παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας (από την παράγραφο «Γενικοί Διδακτικοί Στόχοι») (ήδη στο Α.Π. του Γυμνασίου)</p> <p><i>Ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου</i></p> <p>-διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, απόδοση προφορικού λόγου σε γραπτό, ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων.</p> <p>-Ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει τη σχέση της λειτουργίας της γλώσσας με το ύφος του κειμένου (ήδη στο πρόγραμμα των Γ΄ - Δ΄ τάξεων γίνεται αναφορά στη διάκριση κυριολεκτικής - μεταφορικής σημασίας).</p> <p>-Ο μαθητής ανιχνεύει στα κείμενα τη συγκεκριμένη γλωσσική λειτουργία που χρησιμοποιεί ο πομπός, ανάλογα με την περίπτωση της επικοινωνίας και με το σκοπό που επιδιώκει κάθε φορά.</p>
---	--

<p>3. Παραγωγή ραπτολόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>-γράφει σύνθετα γράμματα, άρθρα ή αναφορές.</p>	<p>-χρήση της κυριολεκτικής ή της μεταφορικής γλωσσικής σημασίας, ανάλογα με το σκοπό του πομπού</p> <p>-γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές) (Ε από την προηγούμενη παράγραφο)</p> <p>-περιγραφικά κείμενα (είδη, γλωσσική ποικιλία, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, οργάνωση της περιγραφής, σχόλιο και οπτική γωνία) (Ε από την προηγούμενη παράγραφο)</p> <p>-αφηγηματικά κείμενα (είδη, γλωσσική ποικιλία, αφηγηματικές τεχνικές, οπτική γωνία, αφηγηματικοί τρόποι, χρόνος της αφήγησης, μείξη του περιγραφικού με τον αφηγηματικό και τον κριτικό γραπτό λόγο).</p> <p>-κείμενα αποφαντικού - κριτικού λόγου (απόφαση, τρόποι και μέσα πειθούς και αξιολόγησή τους, ο αποφαντικός - κριτικός λόγος σε διάφορα είδη κειμένων και η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας, μείξη του</p>
--	--

<p>-γράφει με άνεση. -χρησιμοποιεί μεγάλο αριθμό κατάλληλων υφολογικών τρόπων και στρατηγικών. -επιλέγει κατάλληλα το είδος και το ύφος του γραπτού λόγου.</p>	<p>αποφαντικού - κριτικού τρόπου με τον περιγραφικό και τον αφηγηματικό) -οργάνωση και συνοχή του κειμένου: τρόποι οργάνωσης της παραγράφου -τρόποι οργάνωσης του ευρύτερου κειμένου -αξιολόγηση της λογικής οργάνωσης ενός κειμένου -συνοχή και συνεκτικότητα σε διάφορα είδη κειμένων</p>
<p>-χρησιμοποιεί συνδετικούς και συνεκτικούς γλωσσικούς μηχανισμούς. (από την παράγραφο για τους «Γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους)</p>	<p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>βλ. το Α.Π. του Γυμνασίου</p> <p>-οι ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου</p> <p>-απόδοση προφορικού λόγου σε γραπτό</p> <p>-παραγωγή και επεξεργασία κειμένου σε Η/Υ (ο μαθητής</p>

<p>-Ο υποψήφιος γράφει κείμενα τα οποία περιλαμβάνουν περιγραφές.</p>	<p>επεξεργάζεται, διορθώνει και βελτιώνει το κείμενό του στον Η/Υ λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμαθητών του και του καθηγητή)</p> <p>-οργάνωση και συνοχή του παραγόμενου λόγου</p> <p>-παραγωγή κειμένων με σαφή διάκριση των μερών</p> <p>-παραγωγή κειμένων με στόχο την κατάλληλη χρήση διαφόρων γλωσσικών λειτουργιών</p>
<p>-Ο υποψήφιος γράφει κείμενα τα οποία περιλαμβάνουν αφηγήσεις.</p>	<p>-γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες (Να ασκηθεί ο μαθητής του οποίου μητρική γλώσσα είναι κάποια διάλεκτος στη χρήση της κοινής νεοελληνικής).</p> <p>-κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες (Να ασκηθεί ο μαθητής στο να προσαρμόζει το γραπτό του λόγο, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση).</p>
<p>-Ο υποψήφιος γράφει προτάσεις με πειστικά επιχειρήματα, εκθέσεις ιδεών.</p>	<p>-παραγωγή περιγραφικών κειμένων (είδη και γλωσσικές ποικιλίες, περιγραφές συναισθημάτων και εικόνων/παραστάσεων,</p>

4. Παραγωγή ροφορικού λόγου
Ο υποψήφιος πρέπει να:

-Ο υποψήφιος πρέπει να μπορεί να παρουσιάζει περιγραφές (γεγονότων, προσωπικών εμπειριών, προϊόντων κτλ.).

συνδυασμός περιγραφικού λόγου και εικόνας, οργάνωση της περιγραφής, σχόλιο και οπτική γωνία της περιγραφής, μείξη του περιγραφικού με τον αποφαντικό λόγο, σαφήνεια και ακρίβεια στην περιγραφή)

(Ε από τις προηγούμενες παραγράφους με παραλλαγές)

-παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (είδη και γλωσσικές ποικιλίες, συνδυασμός αφηγηματικού λόγου και εικόνας, τεχνικές και οπτική γωνία της αφήγησης, αφηγηματικοί τρόποι, χρόνος της αφήγησης, μείξη του αφηγηματικού με τον περιγραφικό και τον αποφαντικό - κριτικό τρόπο)

(Ε από τις προηγούμενες παραγράφους με παραλλαγές)

-παραγωγή αποφαντικών - κριτικών κειμένων (απόφαση και μέσα πειθούς, διάφορα είδη αποφαντικών - κριτικών κειμένων όπως το σχόλιο, η είδηση, το δοκίμιο, η παρουσίαση - κριτική, η ερευνητική εργασία κτλ.)

(Ε από τις προηγούμενες παραγράφους με παραλλαγές)

<p>-Ο υποψήφιος πρέπει να μπορεί να παρουσιάζει διηγήσεις.</p> <p>-Ο υποψήφιος αναπτύσσει ένα επιχείρημα σε ύφος κατάλληλο προς τα συμφραζόμενα με αποτελεσματική λογική δομή.</p> <p>-παίρνει μέρος σε οποιαδήποτε συζήτηση ή συνομιλία και να είναι εξοικειωμένος με ιδιωματικές εκφράσεις και ιδιωτισμούς.</p> <p>-αποδίδει με ακρίβεια λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις.</p> <p>-χρησιμοποιεί διάφορα σχήματα λόγου.</p>	<p>4. Προφορικὴ φράση</p> <p>-χρήση του προφορικού λόγου (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, διάλογος, προφορικός λόγος ως μέσο δράσης)</p> <p>-οργάνωση του προσχεδιασμένου κυρίως προφορικού λόγου</p> <p>-απροσχεδιάστος προφορικός λόγος με σαφήνεια, κατάλληλη χρήση των λέξεων και της σύνταξης</p> <p>-παραγωγή προφορικού λόγου με χρήση των διαφόρων λειτουργιών της γλώσσας</p> <p>-εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία (Ε από τις προηγούμενες παραγράφους)</p> <p>-γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές) (Ε από τις προηγούμενες παραγράφους)</p> <p>-προφορική περιγραφή (είδη, γλωσσικές ποικιλίες, οργάνωση και οπτική γωνία της περιγραφής, χρήση εποπτικών μέσων σε προφορική περιγραφή, προφορικές οδηγίες) (Ε από τις</p>
--	--

	ευφημισμός)
<p>ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΓ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΟ μαθητής παρατηρεί τις διαφορετικές επιλογές του πομπού ως προς τη μορφολογία και τη σύνταξη σε σχέση με το είδος λόγου και το ύφος του, π.χ.:Β. ΣΥΝΤΑΞΗ-Το σύστημα της γλώσσας ΙΙΙ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ Τα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> -εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις και εκφράσεις εννοιολογικά απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και για τη γλωσσική και την ευρύτερη πνευματική τους καλλιέργεια -ομαδοποιούν τις λέξεις με βάση σημασιολογικές συνδέσεις (συνώνυμα, αντίθετα, ομώνυμα, ταυτόσημα, παράγωγα, μέρη του λόγου, οικογένειες λέξεων, ομοιοκατάληκτες λέξεις, κτλ.). -ασκούνται στην ορθογραφία λέξεων με βάση τους κανόνες που διέπουν το θεματικό και το καταληκτικό τους μέρος (σ.42) -αναλύουν σύνθετες λέξεις σε απλές και συνθέτουν λέξεις από τα συνθετικά τους (σ.52) <p>A + Αποκρίσεις</p> <p>(παρατήρηση Α.Σ.: προφανώς</p>	<ul style="list-style-type: none"> -αναγνώριση των γλωσσικών λειτουργιών όσον αφορά την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου (βλ. τις παραγράφους των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων) -παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με στόχο την κατάλληλη χρήση διαφόρων γλωσσικών λειτουργιών (βλ. τις παραγράφους των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων)

επειδή απευθύνεται σε παιδιά
αυτό το λεξιλόγιο δεν
περιλαμβάνει τέτοιες έννοιες)

Β

+ βαφτίσια(πρβλ. γάμος στο
Α.Π.Π.Ε.)

αυτή η κατηγορία επιθέτων στις
Ε΄ και Στ΄ τάξεις δημοτικού

Γ

+ γαλανός

+ γεννώ

(παρατήρηση Α.Σ.: αυτοί οι όροι
προφανώς θεωρούνται δεδομένοι
για τους έλληνες μαθητές και
δεν αναφέρονται)

Δ

δεν αναφέρονται
συντομογραφίες / αρκτικόλεξα
εκτός των δ ρ χ, κ.ά., κ τ λ, μ μ, π.μ.,

π.χ., σ., Υ.Γ., χμ.(σ.52)

θεωρούνται δεδομένα τα
ονόματα των ημερών και των
μηνών και δεν αναφέρονται

Ε

Ζ

Η

Θ

Ι

Κ

ξένες λέξεις αποφεύγονται

όλα τα υποκοριστικά
διδάσκονται σε αυτές τις τάξεις
(βλ. παραπάνω)

Λ

Μ

+μάγουλο

+μαραγκός

+μοσχάρι

Ν

+νότος

Ξ

ξάδερφος

οι λέξεις που σχηματίζονται με τα ξ ε-και α- διδάσκονται στο σχολείο σε αυτό το επίπεδο (σ.52)

Ο

στο λεξιλόγιο των Ε΄ και Στ΄ τάξεων

δεν περιλαμβάνονται στο λεξιλόγιο του δημοτικού

Π

+πυρετός

Ρ

στο λεξιλόγιο των Ε΄ και Στ΄ τάξεων

+ ρύζι

Σ

+σκουπίδι

+σκούπα

στο λεξιλόγιο των Ε΄ και Στ΄
τάξεων

στο λεξιλόγιο των Ε΄ και Στ΄
τάξεων

»

»

+ σ υ ν η θ ί ζ ω

το λεξιλόγιο των Ε΄ και Στ΄
τάξεων

Τ

οι λέξεις αυτές δεν
περιλαμβάνονται στο λεξιλόγιο
του δημοτικού

+ τ ρ ο χ ό ς

Υ

Φ

+ φόβος

Χ

χρυσινός

+ χρονιά

Ψ

+ ψώνια

Ω

+ώμος

(Γενικές παρατηρήσεις Α.Σ. στο
λεξιλόγιο στο σχολείου

-Τα ουσιαστικά αναφέρονται πάντα με το άρθρο να ακολουθεί σε παρένθεση, π.χ. κοτόπουλ(α ο)

Τα υπόλοιπα μέρη του λόγου δηλώνονται ως εξής:

επίθετα: απογευματινός, -ό (ε π.)

αριθμητικά επίθετα: δωδέκατος

(α ρ. ε π.)

αντωνυμίες: ἰδιος-ιαο (ορ.
αντων.)

ρήμα: ἐνώνα(ρ.)

σύνδεσμοι: ἐνά(σύνδ.)

επιφωνήματα: ζήτα(επιφ.)

κάποιες φορές και οι μετοχές:+
+

επιρρήματα: ἰσως(επίρ.)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BAKER, C. & S. PRYS JONES.
1998. *Encyclopedia of
Bilingualism and Bilingual
Education*. Clevedon:
Multilingual Matters Ltd.

ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, Α. 1994. Το
γλωσσικό μάθημα στην πρώτη
βαθμίδα της νεολληνικής
εκπαίδευσης Θεσσαλονίκη:
Ινστιτούτο νεολληνικών
σπουδών.

ΒΡΕΤΤΟΣ, Ι.Ε. & Α.Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ.
1994. Αναλυτικά
Προγράμματα: θεωρία και
τεχνογνωσία σχεδιασμού και
αναμόρφωσης
Θεσσαλονίκη: Art of Text.

BULLOCK, M.A. (Lord Bullock).
1975. *A Language for Life:
Report of the Committee of
Inquiry appointed by the
Secretary of State for
Education and Science*.
HMSO

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1999. Η
διδασκαλία του γλωσσικού
μαθήματος στη
δευτεροβάθμια
εκπαίδευση: δείκτες

συνέχειας και μεταβολής.
Στο Γλωσσικός Υπολογιστής
τόμος 1, τεύχος 1: 57-76.
Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2001α.
Εισαγωγή. Στο Προλεγόμενα
Αναλυτικού Προγράμματος για
την ελληνόγλωσση εκπαίδευση
στη διασπορά 7-13.
Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2001β.
Θεωρητική προσέγγιση
της κοινωνικοποίησης των
ελληνοπαίδων της
διασποράς. Στο
Προλεγόμενα Αναλυτικού
Προγράμματος για την
ελληνόγλωσση εκπαίδευση
στη διασπορά 16-48.
Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2001γ. Ομάδες-
στόχοι και οργάνωση του
εκπαιδευτικού υλικού. Στο
Προλεγόμενα Αναλυτικού
Προγράμματος για την
ελληνόγλωσση εκπαίδευση
στη διασπορά : 70-88.
Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β. & Π. ΞΩΧΕΛΛΗΣ.
1999. Προγράμματα
σπουδών στη σχολική
εκπαίδευση: έννοιες και
όροι. Στο Γλωσσικός
Υπολογιστής τόμος 1,
τεύχος 1: 79-85.
Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

DULAY, H. & M.K., BURT. 1977.
Remarks on Creativity in
Language Acquisition. In
*Viewpoints on English as a
Second Language*, eds. M.
Burt, H. Dulay, M.
Finocchiaro, New York:
Regents.

ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗΣ, Σ., Ν.
ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Δ.
ΜΑΝΑΒΗ & Σ.
ΒΟΓΙΑΤΖΙΔΟΥ. 2001.

Πιστοποίηση επάρκειας της
ελληνομάθειας αναλυτικό
εξεταστικό πρόγραμμα. 2η
έκδοση αναθεωρημένη.
Θεσσαλονίκη: Υπουργείο
Παιδείας και
Θρησκευμάτων, ΚΕΓ.

EFSTATHIADIS, S. 1993.
*Assessment and Evaluation of
Language Performance:
Theory and Practice.*
Thessaloniki: University
Studio Press.

EFSTATHIADIS, S. 1993. *A Survey
of FLLT Methodology,
Principles, problems,
prospects.* Thessaloniki:
University Studio Press.

HALLIDAY, M.A.K. 2000. Ανοιχτή
επιστολή: «Η γραμματική
στη σχολική εκπαίδευση».
Στο Γλωσσικός Τπολογιστής
τόμος 2, τεύχος 1-2: 47-
55. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

KRASHEN, S.D. 1985. *The Input
Hypothesis: Issues and
Implications.* London:
Longman.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Σ.
(επιμελητής έκδοσης).
2001. Η ελληνογλώσση
εκπαίδευση στον Καναδά
Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν.Σ. 2002. Η διδασκαλία της
ελληνικής γλώσσας στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση
(1833-1993): παράθεση ηγών
Αθήνα: Gutenberg.

ΝΟΥΤΣΟΣ, Μ. 1983. Διδακτικά ~~α~~τόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα: κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής δεολογίας. Αθήνα - Γιάννινα: Δωδώνη.

NUNAN, D. 1988/1991. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. 1989. Η προβληματική του Curriculum: Μια κριτική προσέγγιση. Στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση 11: 161-171.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 1982, ΦΕΚ 107 Α΄ 1982

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 2001, ΦΕΚ 1373 τβ΄, 18-10-2001

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ 2001, ΦΕΚ 1373 τβ΄, 18-10-2001

ΥΠΕΠΔ/Π.Ι., 2000, Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεωρητικές επιστήμες Αθήνα.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α., 2000, Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας Αθήνα: Γρηγόρης.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ.Λ. 1995. Από τα γράμματα στη γλώσσα - πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 2000. Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού

προγράμματος. Στο
γλωσσικό υπολογιστικό τόμος
2, τεύχος 1-2: 99-110.
Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 1987. Η θεωρία
του *curriculum* σαν βάση για την
ανάλυση εγχειριδίων ξένων
γλωσσών, διδακτορική
διατριβή. Θεσσαλονίκη:
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης.

VAN EK, J. 1987. *Objectives for
foreign language learning.
Volume II: levels*. Strasbourg:
Council of Europe.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, Χ. 2002. Τα
Αναλυτικά Προγράμματα
του Ενιαίου Λυκείου και η
διδασκαλία της
νεοελληνικής γλώσσας. Στο
Φιλολογία 79: 4-17.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. 2001. Το
πρόγραμμα της γλώσσας
για το Δημοτικό σχολείο:
μια κριτική προσέγγιση. Στο
Μάθηση και διδασκαλία της
ελληνικής ως μητρικής και ως
δεύτερης γλώσσας Πρακτικά
Συνεδρίου, επιμ. Μ.
Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη,
τόμος Α: 66-82. Αθήνα:
Ατραπός.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2001. Η
διδασκαλία της δομής της
γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο
Προγράμματος Σπουδών της
ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό
σχολείο. Στο Μάθηση και διδασκαλία
της ελληνικής ως μητρικής και ως
δεύτερης γλώσσας Πρακτικά
Συνεδρίου, επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α.
Χατζηδάκη, τόμος Α: 153-164.
Αθήνα: Ατραπός.

B. Δενδρινού, Editorial,
Γλωσσικός υπολογιστής, τόμος 2,
τεύχος 1-2, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη, σ.7-
13

σ.8

Η γλ. τους αγωγή πρέπει να τους
δίνει τη δυνατότητα να
αξιολογούν κριτικά τις
διαφορετικές χρήσεις της
γλώσσας με τρόπο συστηματικό
και να χρησιμοποιούν
εποικοδομητικά τις πολλαπλές
επιλογές που το
λεξικογραμματικό σύστημα τους
παρέχει. (σ.9) Η απήχηση της
συστημικής γλωσσολ. σχολής,
την οποία ίδρυσε ο Halliday... η
συστημική λειτουργική
γραμματική έχει αναδειχθεί ως
εξαιρετικά χρήσιμη για τη
διαμόρφωση μοντέλων γλ.
εκπαίδευσης με στόχο την
ανάπτυξη κριτικού
γραμματισμού.

Καραντζόλα, Ε., Γραμματική, γλ.
μάθημα και προγράμματα
σπουδών στην Ελλάδα,
Γλωσσικός υπολογιστής, τόμος 2,
τεύχος 1-2, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη,
σ.15-31

σ. 23

Το 1982 νέα αναλυτικά προγράμματα για το γλ. μάθημα και σειρές διδακτικών βιβλίων - Η γλώσσα μου για το δημοτικό και Νεοελληνικά για το γυμνάσιο - εκδόθηκαν σταδιακά.

Όπως επισημαίνει ο Α. Βουγιούκας (1994: 241-2), στο δημοτικό, επιχειρείται πλέον η οργανική ένταξη της γραμματικής σ'ένα ενιαίο γλ. μάθημα, διευρύνεται η γραμματική ώστε να καλύπτει όλο το πλέγμα των γλ. φαινομένων (και όχι μόνο την κλιτική μορφολογία του ονόματος και του ρήματος), η ύλη διατάσσεται με βάση το επίπεδο των παιδιών και τη λειτουργικότητα των γλ. στοιχείων...

(σ.24) Στο γυμνάσιο η γραμματική εντάσσεται επίσης οργανικά στο γλ. μάθημα. Αφορά τα μέρη Β' γλ. στοιχεία (σύνταξη και μορφολογία) και Γ' παραγωγή - ορθογραφία - σημασιολογία (τα άλλα δύο είναι το Κείμενο και η Έκφραση - Έκθεση) και παίρνει μορφή όχι μόνο πρακτική αλλά και θεωρητική, σε συνάρτηση με τις νοητικές δυνατότητες των

μαθητών στην ηλικία αυτή.

...Πεποίθηση των συντακτών των νέων εγχειριδίων είναι ότι χρειάζεται ενεργοποίηση του παραγωγικού μηχανισμού παρά μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, εφόσον η γλ. απαιτεί περισσότερο πρακτικές δεξιότητες και λιγότερο γνώσεις.

...Βρισκόμαστε στην εισαγωγή στην ελλ. εκπαίδευση της προσέγγισης που έχει γίνει γνωστή ως επικοινωνιακή (με καταχρηστικό και αντιφατικό πολλές φορές περιεχόμενο) (βλ. Δενδρινού, 2000)

(σ.26) ...δεν υπάρχει στο κείμενο του Προγράμματος καμία συσχέτιση γραμ. χαρακτηριστικών και κειμενικών ειδών (πβ.Κωστούλη 2000)

...η γκάμα των κειμενικών ειδών παραμένει απελπιστικά περιορισμένη, σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης στα κειμενικά είδη (στους τρόπους, σύμφωνα με την ορολογία του Π.Ι.) της αφήγησης, της περιγραφής και της επιχειρηματολογίας και στα είδη λόγου που προκύπτουν από τις μίξεις τους (δοκίμιο, χρονογράφημα, ημερολόγιο,

βιογρ. σημείωμα κτλ. σ.53-4).

...(28) επίλογος: ...αν θέλουμε να φτιάξουμε κριτικούς αναγνώστες και συγγραφείς κειμένων, τότε πρέπει να τους καταστήσουμε ικανούς να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται την εγγενώς ιδεολογική διάσταση της γλώσσας.

Χρειάζεται, σύμφωνα με την ορολογία του Ronald Carter, μια *νέα* γραμματική (1997:19-35), που να επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν μέσω της γλώσσας και να ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται τα μηνύματα, πολύ συχνά με τρόπο ώστε να διατηρήσουν μια ιδιαίτερη οπτική γωνία ή να ενισχύσουν υπάρχουσες ιδεολογίες (ό.π. σ.28).

Φιλιππάκη - Warburton,
Γραμματική και Σχολική Παιδεία,

M.A.K. Halliday, Η γραμ. στη
σχολ. εκπαίδευση

Χ. Λύκου, Η συστημική
λειτουργική γραμ. του M.A.K.
Halliday

(σ.60) Η ΣΛΓ ως σύστημα

επιλογών

Οι επιλογές μας μπορεί να αφορούν και τα τρία επίπεδα της γλ., όπως αυτά ορίζονται από τη ΣΛΓ, δηλ. μπορεί να είναι σημασιολογικές, λεξικογραμματικές ή φωνολογικές. Κάθε σύστημα περιλαμβάνει το σύνολο των πιθανών επιλογών καθώς και τις πραγματώσεις τους. Ένα τέτοιο σύστημα με πιθανές μεταβλητές είναι η επιλογή μεταξύ ενικού/πληθυντικού... αν διαλέξουμε πληθ., θα αλλάξει η κατάληξη του ονόματος. Κάθε επιλογή οδηγεί σε μια άλλη με συνέπεια το σύνολο της γραμ. να λειτουργεί με αυτό τον τρόπο.

A. Τσοπάνογλου, Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος, Γλωσσικός υπολογιστής, τόμος 2, τεύχος 1-2, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη, σσ.99-110 (σ.100-1)

syllabus (πρόγραμμα σπουδών): γενικοί στόχοι, τα περιεχόμενα καταγράφονται με μορφή κατάστασης

curriculum (αναλυτικό πρόγραμμα): γενικοί και ειδικοί στόχοι, από τους οποίους

προκύπτουν όλα τα άλλα περιεχόμενα ή συστατικά του.

(σ.101) Η ευρωπ. παράδοση περιέλαβε τους στόχους στα γλ. προγράμματα μετά το 1975, δηλ. μετά την εξάπλωση και αποδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Οι ειδικοί στόχοι επιδιώκεται συχνά να διατυπώνονται με μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς-όσο και όταν αυτό είναι δυνατό, ώστε να είναι εφικτός ο έλεγχος επίτευξής τους, δηλ. να είναι δυνατή η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια ή/και στο τέλος της υλοποίησης του προγράμματος.

(σ.106) Οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών εντοπίζουν και αναλύουν τις γλ. ανάγκες του μαθητ. κοινού ρωτώντας τα παρακάτω εμπλεκόμενα μέρη: α) τους ίδιους τους μαθητές, β) τους δασκάλους, γ) το περιβάλλον στο οποίο προβλέπεται ότι θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τη γλώσσα - στόχο.

...Στη δεκαετία του '70 η ανάλυση αναγκών προτεινόταν από τους ειδικούς με μόνη επιδίωξη τη διατύπωση στόχων

σε προγράμματα μέσω της ανάλυσης της περίπτωσης επικοινωνίας στην οποία θα βρισκόταν ο μαθητής μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας εκμάθησης της ξένης γλ. Τα προγράμματα εκείνης της εποχής αφορούσαν κυρίως ενήλικα άτομα που μάθαιναν μια ξένη γλ. για επαγγελματικούς λόγους ή για να κάνουν σπουδές σε παν/μία άλλης χώρας.

Στην επόμενη δεκαετία παρατηρείται μια διεύρυνση των ενδιαφερόντων των ειδικών, αφού η ανάλυση αναγκών δεν στοχεύει πια στη σύνταξη προγραμμάτων μέσω μόνο της ανάλυσης της περίπτωσης επικοινωνίας στην οποία θα βρεθεί ο μαθητής της γλ. μελλοντικά, αλλά και μέσω των στρατηγικών μάθησης που έχει ήδη αναπτύξει, των μέσων που διαθέτει και των δυνατοτήτων χρήσης γλ. audit.

Η τρίτη και τελευταία περίοδος ανάλυσης αναγκών χαρακτηρίζεται αφενός από τη χρησιμοποίηση της ανάλυσης όχι μόνο για τη σύνταξη προγραμ. σπουδών, αλλά και για την επιλογή μαθησιακών υλικών και

από το ενδιαφέρον για την ανακάλυψη των γνωστικών διεργασιών που ταιριάζουν περισσότερο για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό.

Eve Gregory, The National Curriculum and Non-Native Speakers of English, in G.M. Blenkin, A.V. Kelly (ed.), *The National Curriculum and Early Learning, An Evaluation*, p. 148-171.

p.154

Official education policy documents over the past twenty-five years have shown some awareness of current research findings. The movement from viewing individual bilinguality as a negative to a positive feature is clear from their changing terminology. The 'immigrant' or 'non-English-speaking' children suffering 'deprivation' of the Plowden Report (CAGE, 1967) eight years later become the 'English second language' children whose first language should not be discounted of the Bullock Report (DES, 1975) and

most recently are recognized in the Cox Report (DES, 1988b) as 'bilingual' children whose linguistic ability is an 'asset' to be drawn upon.

It is in the recognition of the multidimensional nature of bilingualism that the curriculum orders remain detached from current research studies. The promise of equal opportunity cited in full in the last section shows how 'culture' is viewed separately from language. Thus teachers are required to

draw upon children's 'cultural background and experiences' (but not their language) and, significantly, the children's literature suggested from different cultures does not include dual language texts. At the same time, bilinguality is still viewed only in terms of linguistic competence. Although

p.155

'bilingualism' is referred to as an 'asset' (NCC, 1991c), children's first languages are to be used only where there is an inadequate mastery of English and there is no indication as to how a child's

bilinguality can be developed.

Ironically, reference to young children of immigrant origin in England as 'bilingual' is misleading as it implies that 'bilinguality', i.e. both languages, are being developed in school. It may also do children a disservice in that it detracts from the need of those with inadequate mastery of English for specialized language programmes. In this sense, it may be argued that the terms often used in American studies, 'English second language' or 'non-native' speaker, are more honest. Where appropriate, the term 'non-native' speaker will be used in this chapter.

In what ways might a recognition of the multidimensional nature of bilingualism change the group lesson outlined in the last section? Acknowledgement of the inter-relationship between language and culture could have led the teacher to look more widely for the cause of the children's, difficulty and to investigate closely what the children brought to the task & from their lives outside school. She might then have found out that their;

problem did not lie in a lack of conceptual knowledge. In their community classes all the children were able to add and subtract numbers to 20; likewise, they were familiar with 'halves'. A closer look at their approach to work would have revealed to her that 'estimating' or 'guessing' is not considered appropriate to formal school learning; likewise, the recording of results in a pictorial form. Recognition of these factors may have enabled her to encourage the children in the role of important learners, able to | teach as well as learn from her. This realization might have led her to focus/ on the language skills needed to understand the task. She would have} understood that the children were learning a new prestigious language in a diglossic situation, where school may well be the only domain in which English is spoken. Finally, awareness of all these factors may have high- f lighted the need for a sharper, more systematic focus on the language itself. Ways in which she might go about this are described under Principle

2, below.

p.156

A number of research studies also support the view of *a* common under-lying cognitive proficiency across languages (Vygotsky, 1962; Cummins, 1981, Hamers and Blanc, 1989) which states that children are capable of transferring cognitive functioning in their first language at home to their second language in school and cognitive skills in their second language in school to their first language at home. Problems arise when no transfer is possible because a child has not acquired a certain cognitive functioning in

p.157

the first language before school (Skutnabb-Kangas, 1981). In this case, the child has the difficult task of learning both the cognitive skill and the new language together.

p.158

Guidelines to ways of enabling 'input' to become 'intake' could have provided the teacher with the following: an un-derstanding that a period of just listening and watching is necessary for many children before

speaking and explaining are demanded; the explanation of 'key' vocabulary before a task (if possible, using a translation); and provision to the learner of as much knowledge about both school ways of learning and knowledge of the world outside school and the corresponding language for this through play and role-play experiences.

p.160

Recognition of the importance of the experience and the principles of interlanguage and developmental stages in the curriculum would have meant emphasizing the importance of play for the children to learn through talk together in their first language and (in the absence of English speakers) for the teacher to 'model' the task in a play situation, matching her actions with the words and syntax used.

CURRICULA IN EUROPE: LEARNING FROM DIFFERENCE

This section considers briefly the implications of curricula in France, Baden-Wurttemberg (Germany) and Catalonia (Spain) for non-native- children who embark on for-

mal learning in a new language. Like the National Curriculum in the UK all three are either new or in the process of change: France has recently! reorganized its primary education into two-year cycles instead of a yearly| change; Baden-Wurtemberg is currently rewriting its curriculum into interdisciplinary themes instead of traditional subject divisions; Catalonia has recently changed the formal medium of instruction from Castillian

p.161

The French National Curriculum is highly centralised and makes no special provisions for children entering school unfamiliar with the French language and culture.

Precise record-keeping for each individual child is likely to begin as the child starts the maternelle (nursery) at 3 and continues throughout the primary school

p.162

The French National Curriculum assumes that young children learning in France must share a common language and a 'French' culture. The rigidly structured curriculum which emphasizes accuracy of expression in lexis and syntax makes no recognition of interlanguage or the link between language and experience and allows little scope for experimenting through play.

p.163

Baden-Württemberg is one of 16 *Länder* (regions) in Germany, each of which has its own curriculum but is commonly subject to the national

German law (*Grundgesetz*). Like other areas of Germany, Baden-Württemberg has recently become host to many non-native speakers (in early 1992, 150,000 were in Baden-Württemberg schools).

These can be divided into three groups: guest workers (*Gastarbeiter*), largely from Europe and Turkey; ethnic Germans, largely from the Soviet

Union (Aus-siedler) and political asylum seekers. Most wish to remain in Germany. In contrast with the English and French curricula, the Baden-Württemberg curriculum (*Bildungsplari*) contains two separate annexes devoted entirely to the education of non-native children. These set out in detail the legal entitlement of families and the duties of the educational system and individual schools, which include: enabling children to integrate quickly into German classes through provision of the most efficient means to mastering German; and facilitating and encouraging additional tuition in the language and culture of the family's origin which can be taken on a voluntary basis but is part of the school's afternoon curriculum. This is viewed as vital, both for the child's cultural identity and for cognitive and

<p>emotional development.</p> <p>Special provision for young non-native speakers is of three types: 'preparatory' or full-time immersion classes for up to one year where structured language tuition following the ordinary curriculum provides the child with enough German to join the ordinary class as soon as possible; 'additional' classes of up to four hours per week to assist children in individual subject areas; and division of an ordinary class into two. There are no national or regional tests for young children in Germany. In addition, non-native speakers must be excluded from class tests in German until they are considered fluent. Detailed indications are also provided for tuition of the children's home language and culture. The consulate of each country provides a teacher and the German school must enable him or her to understand the German system. This is to be promoted through a yearly meeting between the head and the community teacher to discuss plans for collaboration; provision for the community</p>	
---	--

teacher by the German school of accommodation, materials, telephone, etc.; the community teacher writes a comment on the child's German school report; the community teacher attends staff meetings, socials, etc.; and the community and the German teacher observe each other's classes, plan work together, discuss teaching approaches, assess individual children, etc.

p.164

How far their (the foreign children's) culture and language will be recognized and understood by their monolingual peers is another matter; notably missing from the documentation is any reference to multicultural education for German children.

Catalonia

Catalonia's status as an autonomous province of Spain means that Catalan is now the formal language of instruction in all state schools and universities. In accordance with the Law of Linguistic Normalization, all children should know Catalan and Spanish by the end of Basic General Education at 14. As the Catalan language was banned for official

use until the death of Franco in 1975, a considerable percentage of the population is unfamiliar with the local language. In addition, Catalonia has attracted a regular flow of guest workers from poorer parts of Spain, as well as immigrants, largely Arabic speakers.

p.165

A detailed introduction sets out the theoretical basis for a movement from subject disciplines to themes (areas) which allows the child freedom to experiment, build upon experience and work independently and where the teachers role is that of a partner in learning.

There is a strong emphasis on cultural and linguistic diversity throughout the curriculum.

Δενδρινού, Β., Ξωχέλλης, Π., Προγράμματα σπουδών στη σχ. εκπαίδευση: έννοιες και όροι, στο γλ. υπολογιστής τόμος 1, τεύχος 1, Δεκ. 1999,σ.79-85

σ.79

Η θεωρία και πράξη του σχεδιασμού των προγραμμάτων

<p>σπουδών έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 50 χρόνια σαν ένας ιδιαίτερος κλάδος στον ευρύτερο χώρο των Εκπαιδ. Σπουδών.</p> <p>σ.80</p> <p>Το εκπαιδ. πρόγραμμα δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και γενικά ορίζει έμμεσα ή άμεσα αφενός <u>το περιεχόμενο της διδακτ. διαδικασίας</u> (διδασκαλίας και μάθησης) και αφετέρου τις ανατροφοδοτικές διαδικασίες <u>(αξιολόγηση του αποτελέσματος διδασκαλίας και μάθησης)</u>. (οι υπογραμμίσεις δικές μου)</p> <p>σ.81</p> <p>Υπάρχουν διαφορετικά είδη προγραμμάτων;</p> <p>Ανάλογα με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιεί κανείς, μπορεί να διακρίνει διάφορα είδη προγραμμάτων. Έτσι π.χ. με κριτήριο τα περιθώρια πρωτοβουλίας που θεωρείται σκόπιμο να έχει ο/η εκπαιδευτικός, καθώς και τις δυνατότητες προσαρμογής του προγράμματος σε επιμέρους συνθήκες, υπάρχουν</p>	
--	--

τα «κλειστά» και τα «ανοικτά» προγράμματα (ή «προγράμματα-πλαίσια»), με προεκτάσεις και συνέπειες στην εκπαιδευτική πράξη και σε συνάρτηση βέβαια με τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος (δηλαδή συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό στη δομή του).

Αν χρησιμοποιήσουμε ως κριτήριο τον γενικό προσανατολισμό ή τη «φιλοσοφία» τους ή τη θεωρία που τα στηρίζει, τα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να υποδιαιρεθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- τα θεματοκεντρικά (ή υλικοκεντρικά) προγράμματα έχουν στο επίκεντρο τους τις επιστημονικές γνώσεις, δηλαδή επιδιώκουν κυρίως τη μετάδοση ενός πλέγματος πληροφοριών-γνώσεων από διάφορες περιοχές του επιστητού.

- τα παιδοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά προγράμματα, που έχουν ως βασικό σημείο αναφοράς τους τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών

- τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας που

προσανατολίζονται και θέλουν να υπηρετήσουν κυρίως τις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας·

- τα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης που έχουν ως στόχο τους να συμβάλουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή του κοινωνικού συστήματος. Οι τρεις τελευταίοι τύποι προγραμμάτων, αλλά κυρίως οι δύο τελευταίοι διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή στόχων επίτευξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συχνά περιγράφονται ως *στοχοκεντρικά προγράμματα*

Υλικοκεντρικά και στοχοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Λόγω των πρόσφατων εξελίξεων στο χώρο της γλωσσικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μια γενικότερη στροφή από το σχεδιασμό υλικοκεντρικών προγραμμάτων σπουδών στο σχεδιασμό στοχοκεντρικών προγραμμάτων για αρκετά γνωστικά αντικείμενα είναι ίσως σκόπιμο να σημειωθεί η σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Μπορούμε να συνοψίσουμε τη διαφορά αυτή επισημαίνοντας ότι ένα υλικοκεντρικό πρόγραμμα αποτελεί έναν τύπο καταλόγου ο

οποίος περιέχει τα στοιχεία της ύλης που πρέπει να καλυφθεί στην τάξη, ενώ τα

σ.82

στοχοκεντρικά χαρακτηρίζονται από τη συστηματοποίηση στόχων που πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης.

θα πρέπει όμως να γίνει κατανοητό πως υπάρχουν επίσης διαφορετικού τύπου υλικοκεντρικά προγράμματα.

Δηλαδή, στην περίπτωση της γλωσσικής αγωγής διαφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο προσδιορίζονται τα τυπικά στοιχεία της γλώσσας που πρέπει να διδαχτούν από εκείνο στο οποίο η κατανομή της γλωσσικής ύλης είναι σημασιολογικά ή και πραγματολογικά προσδιορισμένα.

Στην πρώτη περίπτωση έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που αναφέρεται στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών στοιχείων, ορίζοντας πως οι μαθητές/τριες θα διδαχτούν π.χ.

«Ενεργητικά και παθητικά ύνταξη: Τα συνδετικά ρήματα και τα είδη του κατηγορουμένου: Τα επιρρήματα, τα παράγωγα και επιρρηματικοί»

προσδιορισμούς: Τι είναι ευθύ και
πλάγιος λόγος; Τι είναι υποτακτική
σύνδεση και ποιες οι κατηγορίες των
εξαρτημένων προτάσεων» (βλ. Π.Δ.
413/27-9-1984. Αρ. ΦΕΚ 146, Β'
γυμνασίου, 242-243). Στη δεύτερη
περίπτωση έχουμε ένα γλωσσικό
πρόγραμμα, όπως το Α.Π. για τα
αγγλικά (Π.Δ. 81/84 - Φ.Ε.Κ. 35, τ.
Α' /23-3-84), το οποίο αναφέρεται
στη διδασκαλία α) εννοιών και β)
λεκτικών πράξεων, π.χ. α) «Έννοιες
χώρου, δηλαδή το συσχετισμό
αντικειμένων με το χώρο. Έννοιες
χρονικές δηλαδή την αλληλουχία
γεγονότων στο χρόνο, σχέσεις
προτεραιότητας ακολουθίας και
διάρκειας στο παρελθόν» β) «Να
εκφράξε [ο μαθητής] επιδοκίμασια και
αποδοκίμασια για πράξεις άλλων ή
στάση διαφοράς απέναντι σε
γεγονότα ή καταστάσεις του
περιβάλλοντός του. Να χρησιμοποιεί
εκφράσεις ειθούς με το συνομιλητή
του, να του συμβουλεύει να προτείνει,
να προειδοποιεί να απειλεί να
προσφέρει βοήθεια ή να ανταλλάσσει
ζητάει βοήθεια άλλων προκειμένου να
πετύχει κάτι.».

Υπάρχουν όμως αντίστοιχες
διαφορές ανάμεσα σε
στοχοκεντρικά Προγράμματα. Πιο
συγκεκριμένα, υπάρχει ο τύπος

<p>προγράμματος του οποίου οι στόχοι αφορούν τη διαδραστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη (δηλαδή, τι πρέπει να μπορούν να κάνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία). Σ' αυτή την περίπτωση οι στόχοι μπορεί να διατυπώνονται όπως στο βρετανικό Α.Π. για τις ξένες γλώσσες (1991), τους οποίους και μεταφράζω εδώ:</p> <p>π.χ. «Στόχοι προς επίτευξη Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου/ Προφορική κφραση (Γ επίπεδο) Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μπορούν/ Να συμμετέχουν ως ακροατές/τριες και ως ομιλητές/τριες σε ομαδικές επικοινωνιακές δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων και αυτών στις οποίες θα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τη φαντασία τους (4^ο επίπεδο) Να κάνουν προφορικά μια λεπτομερή περιγραφή ενός κοινωνικού γεγονότος μιας κατάστασης για την οποία μάθαιναν στο μάθημα καθώς επίσης να εξηγούν με επιχειρήματα γιατί πέλεξαν οι ίδιοι/ιές/ή άλλοι/ιές να συγκεκριμένο τρόπο δράσης (8^ο επίπεδο) Να παρέχουν πληροφορίες και να διατυπώνουν τις δέξιους σε διάφορες περιπτώσεις επικοινωνίας όπου εμπλέκονται διάφορα κοινωνικά ρόλα και ιδιότητες του αντιστοιχούν στο εκάστοτε επικοινωνιακό γεγονός»</p>	
--	--

Υπάρχει και ένας τουλάχιστον δεύτερος τύπος στοχοκεντρικού προγράμματος, οι στόχοι του οποίου αφορούν γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες. Στην περίπτωση αυτή οι στόχοι ..—λοι νπ νατανοάφονται ως εξής: «Να διατυπώνεβ μαθητήγ ραπτάι τιολο

σ.83

γήμενες κρίσεις για διάφορα θέματα. Να εντοπίζει τα κύρια σημεία σ' ένα κείμενο που διαβάζει, διακρίνοντας τις ευρύτερες νοηματικές ενότητες και βάζοντας πλαγιότιτλους. Να διακρίνει τα στοιχεία της ομιλίας (λεκτικό εκφώνημα, παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) και τη λειτουργικότητα τους. Να υποστηρίζει και να αντιπαραθέτει τις απόψεις του με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, υποδυόμενος διάφορους ρόλους».

Τα παραδείγματα ο να φέρονται την αμέσως προηγούμενη παράγραφο/ εμφανίζονται στο δικό μας νέο

πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας τα
 γυμνάσια και ο λύκειο το οποίο είναι
 στοχοκεντρικό. Οι στόχοι που
 αναφέρονται στη συγκεκριμένη
 περίπτωση όμως, δε να νήκουσ εμπία
 μόνον από τις ισάνω κατηγορίες αλλά
 σε τρεις. Πρόκειται για μια (α)
 γνωστικών και επικοινωνιακών
 δεξιότητων, όπως αυτές που μόλις
 αναφέρθηκαν, (β) διαδραστικών
 συμπεριφορών και (γ) στόχων που
 αφορούν στη «γλωσσική επίγνωση»
 των μαθητών/τριών.

Παραδείγματα της (β) κατηγορίας όπως
 εμφανίζονται στον έξι πρόγραμμα για
 τη γλωσσική διδασκαλία στη
 δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τα εξής:
 «Να συλλέξει [ο μαθητής] υλικό
 από διάφορες πηγές, και να το
 χρησιμοποιήσει για να συνθέσει
 απλές εργασίες. Να συνεργάζεται
 με άλλους συμμαθητές του για
 την ανάπτυξη ενός θέματος. Να
 ελέγχει και να βελτιώνει το
 κείμενο που έγραψε». Παραδείγματα
 της (γ) κατηγορίας είναι τα ακόλουθα:
 «Να αντιληφθεί [ο μαθητής] τη
 χρήση των κατάλληλων
 μορφοσυντακτικών φαινομένων σε
 ορισμένη περίπτωση επικοινωνίας.
 Να διακρίνει τη συντακτική δομή
 μιας πρότασης: Ονοματική φράση,
 Ρηματική φράση, Λεκτικά σύνολα.

Να κατανοήσει τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων: Ασύνδετο σχήμα, Παρατακτική σύνδεση, Σύνδεσμοι που συνδέουν τις προτάσεις παρατακτικά».

σ.84

Πώς ο ργανών ετέα απ ρόγ ραμμα;

Συναφής με την οργάνωση είναι η διάταξη της ύλης στο πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή η σειρά παροχής των μορφωτικών αγαθών στο σύνολο των διδασκομένων μαθημάτων ή σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Είναι γνωστοί από το παρελθόν δύο κυρίως τρόποι διάταξης της ύλης: η *επάλλληλη* διάταξη σε δύο κυρίως εκδοχές, κατά ανιούσα προοδευτική κλίμακα ή καθ' ομόκεντρος κύκλους με σταδιακή διεύρυνση και εμβάθυνση των γνώσεων από τάξη σε τάξη ή από βαθμίδα σε βαθμίδα για ένα γνωστικό αντικείμενο ή ακόμη ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω για την εγκύκλια παιδεία. Η *παράλληλη* διάταξη επιχειρεί το συγχρονισμό της διδασκαλίας ομοειδών γνώσεων (π.χ. Ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση κλπ.). Η νεότερη εκδοχή της *σπειροειδούς*

διάταξη έχει κοινά σημεία με την παραδοσιακή καθ' ομόκεντρος κύκλους διάταξη, στηρίζεται όμως σε μια διαφορετική ψυχολογική βάση. Εάν εντοπίσουμε τη διάταξη της ύλης σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή μάθημα, τότε μπορούμε να διακρίνουμε τη γραμμική από την κατάνησίδεση παραδειγματική διάταξη. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για αλυσσιδωτή παράθεση επιμέρους

σ.85

στοιχείων ή ενοτήτων ενός γνωστικού αντικειμένου (π.χ. χρονολογική και χωρίς κενά παράθεση των γεγονότων και ιστορικών περιόδων στο μάθημα της Ιστορίας), στη δεύτερη για επιλογή βασικών ενοτήτων ή ιστορικών περιόδων, οι οποίες θεωρούνται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα («νησίδες» ή «θέματα») για την καλλιέργεια κάποιων ικανοτήτων ή εδώ της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Richards, J., Rodgers, T., Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge Uni. Press, 1986¹, 2000¹⁶

p.74-5

The council of Europe expanded and (p.75) developed this into a syllabus that included description of the objectives of foreign language courses for European adults, the situations in which they might need to use a foreign language (e.g. travel, business), the topics they might need to talk about (e.g. personal identification, education, shopping), the functions they needed language for (e.g. describing something, requesting information, disagreement...), the notions made use of in communication (e.g. time, frequency, duration), as well as the vocabulary and grammar needed. The result was published as Threshold Level English (van Ek and Alexandes 1980) and was an attempt to specify what was needed in order to be able to achieve a reasonable degree of communicative proficiency in a foreign language, including the language items needed to realize the “threshold level”...

Widowson (1979, p.254) argued

that notional-functional categories provide only a partial.. description of certain semantic and pragmatic rules which are used for reference when people interact... If we are to adopt a communicative approach to teaching which takes as its primary purpose the development of the ability to do things with language, then it is discourse which must be at the center of our attention.

p.156

Curriculum development requires needs analysis, development of goals and objectives, selection of teaching and learning activities, and evaluation of the outcomes of the language program.

p.158

Basically, evaluation addresses whether the goals and objectives of a language program are being attained, that is, whether the program is effective (in absolute terms).

Nunan, D., 1988, Syllabus Design, Oxford Uni. Press.

p.25-6

In looking at starting points in syllabus design, I have suggested that the starting point can be an analysis of the language, information about the learner, beliefs about the learning process itself or a combination of these. (p.26) The key question in relation to a linguistic perspective is “What linguistic elements should be taught?”. From a learner perspective, the key question is: “What does the learner want to do with the language?. Finally, from a learning perspective, the key question is: “What activities will stimulate or promote language acquisition?”.

p.27

It was Wilkins who first drew attention to the distinction between synthetic and analytic syllabuses. He described the synthetic approach in the following terms:

A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole

structure of language has been built up. (1976, p.2)

p.28

In contrast with synthetic syllabuses, analytic syllabuses:

are organized in terms of the purposes for which people are learning language, and the kinds of language performance that are necessary (Wilkins, 1976, p. 13)

p.34

...grammatical grading of content could well interfere with language acquisition which is more a global than a linear process, different aspects of grammar developing simultaneously rather than one structure being mastered at a time.

p.35

In Rutherford's view, grammar learning should not be seen as the memorization of a set of grammatical items, but as the raising to consciousness in the learner of the ways grammatical and discourse processes operate and interact in the target language.

p.37

When analytic syllabuses began to appear they looked very similar to the structural syllabuses they meant to replace. In other words, while the units in such books generally have functional labels, the content itself and the types of exercises which learners were expected to undertake were very similar to (p.38) those they replaced. Instead of learning about 'the simple past' learners might now be required to 'talk about the things you did last weekend'.

p.41

Widdowson (1987: 68) suggests that: "It is not that the structural syllabus denies the eventual communicative purpose of learning but that it implies a different means to its achievement"... The difference lies in the conception of the means to this end.

p.45

A distinction which is not always made in the literature is between real-world tasks (i.e. those tasks

that the learner might be called upon to perform in real life) and pedagogic tasks (those tasks the learner is required to carry out in the classroom).

Δενδρινού, Β., Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Εγκυκλ. οδηγός για τη γλώσσα, 217-222 σ.219

... έχουν γίνει σημαντικές προτάσεις για τρόπους γλ. εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω του συνόλου των μαθημάτων του σχ. προγράμματος και όχι μόνο μέσω του μαθήματος που έχει ως αντικείμενο μελέτης τη γλώσσα (π.χ. Corson 1988, Macken - Horarik 1996). Οι παιδαγ. πρακτικές στα πλαίσια αυτής της πρότασης - γνωστής στην αγγλική γλώσσα ως language across the curriculum - είναι αποτέλεσμα της μεταστροφής της προσοχής από τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης στη γλώσσα ως μέσο για την κατάκτηση της γλώσσας.

σ.220

θέσεις του M.A.K. Halliday για τη γλώσσα: τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επηρεάσουν

μακροπρόθεσμα τη συμμετοχή του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και μεσοπρόθεσμα την επιτυχία του στο σχολείο, η οποία εξαρτάται απόλυτα (σ.221) από την ικανότητά του να παρουσιάζει (γραπτά ή προφορικά) με τον πιο κατάλληλο τρόπο που σταδιακά αποκτά με τα διάφορα μαθήματα στο σχολείο.

Markee, Numa, 1997, Managing Curricular Innovation, Cambridge Uni. Press.

p.25

The Natural Approach ... many of its proposals dovetail so neatly with the theory of second language acquisition that exemplifies the pedagogical application of the ... monitor theory.

p.26

the Natural Approach proposes that (1) language classrooms should promote communication in the target language rather than focus on its structure; (2) teachers should allow linguistic competence to emerge over time, rather than try to dictate when and in what order

particular linguistic items should be learned and (3) error correction should focus on meaning, not grammatical form.

p.28

The procedural, or communicational, syllabus... their proposals were very similar to those of the Natural approach... Note, however, that Prabhu differs with Krashen and Terrell on the role of comprehensible input in second and foreign language learning. Prabhu argues that $i + 1$ is an inadequate concept for pedagogy because meaning does not reside in syntactic structure; rather it depends on the uses to which grammar is put for particular communicative purposes...

p.34

the procedural syllabus

A truly analytic syllabus:

- use of task-based instruction as the carrier of syllabus content
- focus on communication, with linguistic competence emerging over time
- error correction of meaning, not grammatical form

-illustrates the importance of evaluation in determining the degree to which a project in curricular innovation actually achieves its objectives.

Markee, N., 1997, Managing Curricular Innovation, Cambridge Uni. Press.

p.17

...notions and functions are still linguistic units of analysis. Using preselected linguistic units and linguistic criteria to select, grade, and sequence pedagogical content leads us back to synthetic syllabus design solutions.

p.20

The process syllabus... is a radically analytic syllabus, in that it does not preselect the linguistic content of instruction. Instead, it uses problem-solving tasks.

p.26

...the Natural Approach (based on Krashen's theory) proposes that (1) language classrooms should promote communication in the target language rather than focus on its structure; (2)

teachers should allow linguistic competence to emerge over time, rather than try to dictate when and in what order particular linguistic items should be learned; and (3) error correction should focus on meaning, not grammatical form.

p.34

The procedural syllabus is a truly analytic syllabus that focus on communication, with linguistic competence emerging over time. It illustrates the importance of evaluation in determining the degree to which a project in curricular innovation actually achieves its objectives.

Βουγιούκας, Α., 1994, Το γλ. μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεολ. εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο νεολ. σπουδών.

σ.20

Μια πιο πρόσφατη θεωρητική άποψη είναι ότι οι γλ. δεξιότητες έχουν θέση σε ένα ενιαίο πλαίσιο αλληλεξαρτήσεων... Κατά τον Halliday (1973) η ενότητα του γλ. γίνεσθαι καθορίζεται από τις επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου στον συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικό περίγυρο.

Αντίστοιχα έχουν γίνει προτάσεις για ενοποίηση (αντί «ενιαιοποίηση» του Βουγιούκα) του γλ. μαθήματος, που διδασκόταν στο παρελθόν χωρισμένο σε αυτοτελείς τομείς... Η πιο ενδιαφέρουσα είναι εκείνη που εννοεί να αξιοποιήσει το φυσικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά τη γλώσσα και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα μέσα στην κοινωνία. Μια τέτοια αξιοποίηση προϋποθέτει ένα αναλυτ. πρόγραμμα που θα προβλέπει ... τρόπους για τη δημιουργία μέσα στην τάξη καταστάσεων ανάλογων με αυτές που συναντάμε στη ζωή... Στην πράξη επάνω, και ανάλογα με την περίπτωση, θα κάνουν τις επιλογές τους για τα κείμενα και για το είδος και τη μορφή της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, που θα χρησιμοποιήσουν

δικό μου συμπέρασμα: οι περιστάσεις επικοινωνίας είναι το πλαίσιο όπου ενοποιούνται οι γλ. δεξιότητες.

σ.39

Με το νέο Α.Π. η

συζήτηση...προβλέπεται να είναι το βασικότερο εργαλείο προσέγγισης σε όλα τα μαθήματα και προπάντων στη γλώσσα.

σ.57

Στο ΑΠ του 1982 η διάταξη των ουσιαστικών γίνεται με βασικό κριτήριο την κλιτική δυσκολία, τονική και λόγια αιτιολογίας.

σ.186

Στο Α.Π του 1982 αναλύονται τέσσερις βασικές μορφές προφορικής επικοινωνίας: (α) ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές κτλ., (β) διαλογικές μορφές, (γ) συζήτηση, (δ) δραματοποιήσεις.

σ.219

Σε τούτο το κείμενο ο όρος λεξιλόγιο χρησιμοποιείται με την κοινολεκτούμενη σημασία του, που αναφέρεται στις λέξεις όπως καταγράφονται στα λεξικά.

σ.225

Τα Α.Π. και τα βιβλία Η γλώσσα μου της περιόδου 1982-85 περιλαμβάνουν επίσης ένα βασικό λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο αυτό συγκροτήθηκε με εμπειρικά κριτήρια και αφού

προηγούμενως αποδελτιώθηκαν τα τρία παραπάνω λεξιλόγια και δύο ακόμα συναγωγές, του Θ. Γέρου και του Υπουργείου Παιδείας (σ.226) της Κύπρου... Το σκεπτικό είναι ότι, αν ο μαθητής εξουσιάσει τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου από ορθοφωνική, εννοιολογική και ορθογραφική άποψη, θα έχει στη διάθεσή του όλο το απόθεμα που του χρειάζεται για να εκφραστεί και να επικοινωνήσει προφορικά και γραπτά με ικανοποιητικό τρόπο.

Για τα παλιότερα αναλυτικά προγράμματα:

ri-schools--> βιβλία, οδηγίες --> προγράμματα σπουδών (από αριστερά)--> Ανθρωπιστικές Επιστήμες --> Προγρ. Σπουδών της νεοελ. γλώσσας στο Δημοτικό

κοινά σημεία και τρόπος αντιμετώπισης φαινομένων

δομή:

είδη προγραμμάτων και σύγκρισή τους
αντιστοίχιση
επιφανειακή

Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Α' επίπεδο

Δίνεται το βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στις καταστάσεις επικοινωνίας που διδάσκονται σ' αυτό το επίπεδο. Έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο που αφορά το χώρο, το χρόνο, τα ρήματα κινήσεως, τις κοινές καθημερινές δραστηριότητες, τους γλωσσικούς ενδείκτες.

Β' επίπεδο

Α

ασφάλεια ασφαλισμένος

(παρατήρηση Α.Σ.: το επίθετο
άθεος-η,-ο, σύνθετο με α-
στερητικό, θα μπορούσε να

ενταχθεί στο Β' επίπεδο, αφού εκεί εντάσσεται η διδασκαλία αυτών των συνθέτων).

Β

(παρατήρηση Α.Σ.: τα επίθετα βαθύς-ιάυ και βαρύς-ιάυ θα μπορούσαν να ενταχθούν στο Β' επίπεδο, αφού εκεί εντάσσεται η διδασκαλία αυτής της κατηγορίας των επιθέτων).

Γ

γαλάζιος

γεννιέμαι

γραμμάριο, γραμματέας

γραμματοκιβώτιο, γραμματόσημο,

γραμμή

Δ

ΔΕΗ

Δευτέρα

Ε

εξαδελφια, εξαδελφος (πρβλ.
εξαδελφοστο σχολείο

Ζ

Η

Θ

Ι

Κ

καμπιγκλαμπ

(παρατήρηση Α.Σ.: το καρδουλα
θα μπορούσε πιθανώς να
παραλειφθεί αφού ο υποκορισμός
(εκτός από τα ουδ. σε
-άκ) διδάσκονται στο Β΄
επίπεδο).

Λ

Μ

(παρατήρηση Α.Σ.: το μήνα
(ερωτηματικό μόριο) θα
μπορούσε να παραληφθεί, ως
λαϊκότροπο).

Ν

νότια

Ξ

(παρατήρηση Α.Σ.: οι λέξεις
ξεκλειδώνω, ξεκουράζομαι,
ξεντυνομαίπου βρίσκονται στο
λεξιλόγιο, σχηματίζονται με τα
ξε και α+, που εντάσσονται στο
Β' επίπεδο).

Ο
ομίχλη

οικολογία
οικολόγος

Π

Ρ
ρηχός

Σ
σκουπίζω

(παρατήρηση Α.Σ.:

- σ τ εαχ ω ρ η μέν ος σ τ εαχ ω ρ ι έμ α **Θα**
μπορούσαν να προταθούν και οι
τύποι σ τ εαχ ω ρ η μέν ος
σ τ εαχ ω ρ ι έμ α ι

- σ τ ρ ό γ γ υ λ ο ς - η, - α **Θα** μπορούσαν
να μπουν και οι τύποι σ τ ρ ο γ γ υ λ ά ς

-ή, -ό).

σ υ γ γ ρ α φ έ α ς τ α ο υ σ ι α σ τ ι κ ά σ ε –
έ α ς διδάσκονται στο Γ' επίπεδο

σ υ γ χ α ρ η τ ή ρ ι α

σ υ γ χ ω ρ ώ

σ υ λ λ υ π η τ ή ρ ι α

σ υ ν ή θ ω ς

σ υ ν τ α ξ ι ο ύ χ ο ς

Τ

τ η λ ε γ ρ ά φ η μ α

τ η λ ε ό ρ α σ η

τ η λ ε φ ω ν ι κ ώ ς

τ η λ έ φ ω ν ο

τ η λ ε φ ω ν ώ

τ ρ ο χ ο ν ό μ ο ς

Υ

(παρατήρηση Α.Σ.: θα μπορούσε
στο Υ να ενταχθεί και η λέξη
υπολογιστής αφού στο γράμμα Κ
δόθηκε η λέξη κομπιούτερ)

Φ

φ αρ δ ύ ς (βλ. στο γράμμα Β την
παρατήρηση για τα β α θ ύ ς και
β α ρ ύ ς)

φιλμ(πρβλ. Γ' και Δ' τάξεις
δημοτικού δίνεται μόνο η λέξη
ταινία

φοβάμαι

Χ

χθες

χρόνος

Ψ

φωνίζω

Ω

πρβλ. κοιλιαίμοστα Κ και Λ

-επιλογή του κατάλληλου για την
περίσταση και το συγκεκριμένο
κείμενο λεξιλογίου

-ακρίβεια και σαφήνεια στη χρήση των
λέξεων

-συνώνυμα, αντώνυμα, υπερώνυμα,
υπώνυμα κτλ.

-χρήση της κυριολεκτικής ή της
μεταφορικής γλώσσας ανάλογα
με το σκοπό του πομπού

Το λεξιλόγιο είναι ευρύ και
περιλαμβάνει λέξεις,
φράσεις, εκφράσεις που
είναι ανάλογες προς τις
καταστάσεις επικοινωνίας
και τη γλωσσική
ικανότητα που
περιγράφεται στις
γλωσσικές λειτουργίες
αυτού του επιπέδου.

-επιλογή της ενεργητικής ή της
παθητικής σύνταξης
ανάλογα με το είδος λόγου

-επιλογή της κατάλληλης για
την περίσταση σύνδεσης
προτάσεων (παρατακτική
ή υποτακτική)

ΠΡΟΤΑΣΗ
ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ

<p style="text-align: center;">ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</p> <p style="text-align: center;">ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΑ Η ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΕΙΔΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</p> <p>χρονικές: <i>ω σ ό τ ο ύ σ ο</i></p> <p>αιτιολογικές: <i>ε φ ό σ ο ν, μ ι α κ α ι, μ ι α π ο υ</i></p> <p>τελικές (έλξη του ρήματος)</p> <p>ενδοτικές / παραχωρητικές: <i>μ ο λ ο ν ό π μ ό λ ο π ο υ, κ α α ν, κ α ι α ς, κ α ν α, π α ρ ό λ σ ο υ</i></p> <p><i>ν α</i>+ οριστική και ως επεξήγηση πλάγιες ερωτηματικές με δυνητική</p> <p>ειδικές που εισάγονται με το <i>ν α</i> ελλειπτικές αναφορικές</p> <p style="text-align: center;">ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</p> <p>αντιθετική με τους συνδέσμους <i>ω σ τ ό σ ο, ε ν τ ο ύ τ ο κ α ι</i>.</p> <p>διαζευκτική <i>γ ι α, γ ι α</i> συμπλεκτική με το <i>κ α ι</i></p> <p>ως ειδική πρόταση ως τελική πρόταση αδιάλειπτη συνέχεια ευχή</p> <p>-εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού στο λόγο</p>	
--	--

--	--

βλ. το Α.Π. του Γυμνασίου όπου για
τελευταία φορά γίνεται λόγος για
παραγωγή

βλ. το Α.Π. του Γυμνασίου όπου για
τελευταία φορά γίνεται λόγος για
σύνθεση

Α. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε
θέση να ανταποκρίνεται σε

ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών επαφών χρησιμοποιώντας πιο σύνθετες συντακτικές δομές και ευρύτερο λεξιλόγιο απ'ό,τι στα προηγούμενα επίπεδα, με εκφράσεις που φανερώνουν πιο οικεία και άμεση επαφή όσο και με εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε πιο επίσημες καταστάσεις.

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ

(π.χ. να χαιρετά κάποιον που δεν είναι παρών, κάποιον που έρχεται κτλ.)

2. ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Ο υποψήφιος πρέπει να επιτελεί όλες τις γλωσσικές λειτουργίες αυτής της κατηγορίας όπως έχουν περιγραφεί στα προηγούμενα επίπεδα χρησιμοποιώντας σύνθετες δομές και λεξιλόγιο που δείχνει την εξοικείωσή του τόσο με εκφράσεις καθημερινής χρήσης που φανερώνουν μεγάλη οικειότητα όσο και με εκφράσεις λογιότερου

λόγου (π.χ. να ζητά/να δίνει πληροφορίες για το χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο κτλ.)

3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ

(π.χ. να λέει τη γνώμη του, να ζητά τη γνώμη του άλλου, να υπενθυμίζει κτλ.)

4. ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

(π.χ. να εκφράζει θετικά συναισθήματα: συμπάθεια, προτίμηση, σεβασμό, ανοχή κτλ.

να εκφράζει αρνητικά συναισθήματα: λύπη, δυσαρέσκεια, αδιαφορία, παράπονο κ.ά.)

5. ΠΡΑΞΕΙΣ ΛΟΓΟΥ

(π.χ. να εκφράζει υποχρέωση, να προσφέρεται να κάνει κάτι, να κάνει μια πρόσκληση πιεστικά κτλ.)

6. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΟΓΟΥ (Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να παίρνει το λόγο, να διορθώνει κάτι που είπε, να διακόπτει αυτόν που μιλάει κτλ.)

<p>7. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (π.χ. να ζητά από τον συνομιλητή του να επαναλάβει, να ζητά διευκρινίσεις κτλ.)</p> <p>B. ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (π.χ. δημόσιες υπηρεσίες, μετακίνηση / ταξίδια, υγεία / περίθαλψη κτλ.)</p>	
--	--

Σύγκριση

του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου για τη γλώσσα και του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος του ΚΕΓ

Η έρευνα αυτή αντιστοιχίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Αναλυτικού Προγράμματος Ελληνομάθειας, που εκδόθηκε από το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας του ΚΕΓ, με τα επίπεδα (κατά τάξεις) των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης που εκδίδονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ο κύριος στόχος της έρευνας αυτής είναι το ΚΕΓ να μπορεί να πληροφορεί τους ενδιαφερόμενους μαθητές της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και τους καθηγητές τους για το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο μπορούν να διαγωνίζονται για να αποκτήσουν το αντίστοιχο πιστοποιητικό. Η έρευνα εκτείνεται σε 100 σελίδες και έχει σχεδόν ολοκληρωθεί ως προς τη σύγκριση των επιπέδων. Απομένει να εξαχθούν τα συμπεράσματα.

IV. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ - ΧΡΗΣΗ

Ο υποψήφιος σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει όλα τα γλωσσικά στοιχεία που δόθηκαν στα τρία προηγούμενα επίπεδα και αυτά που περιγράφονται παρακάτω.

1.1. ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΓΕΝΟΣ

ΠΤΩΣΕΙΣ

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΤΩΣΕΩΝ

Γενική

Με ουσιαστικά και επίθετα

υποκειμενική

αντικειμενική

του αποτελέσματος

1.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ

ΚΛΙΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

αρσενικά

ο μ υ ς, ο π ή χ υ ς, ο Ζ ε υ ς

ουδέτερα

τ ά δ ω ρ, τ ή π α ρ, τ ο μ έ λ ι ς, ο φ ρ έ α ρ, τ ο π έ ρ α ς, τ ο γ ή ρ α ς, τ ο μ η δ έ ν

διπλόκλιτα

διπλοκατάληκτα

ο δ ε σ π ό τ η ς, ο π α τ έ ρ α ς, ο γ ο ν ι ά ς

παρώνυμα

ομώνυμα/ομόηχα

ελλειπτικά

ΕΠΙΘΕΤΟ

ΤΥΠΟΙ ΕΠΙΘΕΤΩΝ

- ε ί ς, ε ί σ α ς, έ ν

- ω ν, - ο υ σ α ς, ο ν

- ω ν, - ο ν

- η ν, ε ν

- α ς, - α σ α ς, α ν

(σημείωση Α.Σ.: πρόκειται για επιθετικοποιημένες μετοχές)

ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ

λόγια υπερθετικά

τιμητικοί τίτλοι, προσφωνήσεις

ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

περιληπτικά

σε - α ρ ι ά (δεκαριά)

σε - ά δ α (τετράδα)

ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

δεικτικές (τούτος)

2.1. ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΓΚΛΙΣΗ πιθανολογική

ΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ

μετοχή παθητικού παρακειμένου με αναδιπλασιασμό
μετοχή αορίστου
παθητικές μετοχές από ενεργητικά ρήματα

2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΟ

ιδιαίτερες χρήσεις

3. ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1. ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ

ΕΙΔΗ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Επιρρήματα με δύο τύπους σε -α και
-ως

4. ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

ίσα με δίαξε κ/ε ξε ν,ε πίπε ε ρίπ ρ ο,υ πό
με εκφράσεις όπως π.χ. δισυρός κασιδήρου
σύνθετες με ρήματα, π.χ. διαφύγω,ε κφέρωκ τ λ.

5. ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ

-αντιθετικοί

μολονότ μολαταύταξ ξάλλοψ χιμόν ο,αλλάκ αι

-χρονικοί

ωσότ ούσ ο

-διαχωριστικοί

για...για

-συμπερασματικοί, επιρρήματα σε χρήση συμπερασματικών
συνδέσμων:

καί τώρα ξπειταότ εστ ερα

6. ΜΟΡΙΑ

δα,κανέτσκα(υποθετικό)

7. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ

Παραγωγή

πράγωγα ουσιαστικά

-περιληπτικά, αριθμητικά από τα αντίστοιχα απόλυτα, σε -α ριγάδα
π.χ. δεκαριάξικοσαριά

-υποκοριστικά σε -ίδι ο, ίσκος, άρι ο,
-έλι, τζίκος, άκας, -όκας, -αράκι,
-αράκος

Σύνθεση

Σύνθετα και παρασύνθετα ρήματα