

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (EFNIL)



γλώσσαν νωμᾶν

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΤΕΓ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ

Επιμέλεια

ΘΩΜΑΪΣ ΡΟΥΣΟΥΛΙΩΤΗ | ΒΙΚΤΩΡΙΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013

πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Επιστημονικός Υπεύθυνος της Πράξης: Ι.Ν.Καζάζης

Επιμέλεια: Θωμαΐς Ρουσουλιώτη, Βικτωρία Παναγιωτίδου

Σχεδιασμός βιβλίου – εξωφύλλου: Σοφία-Μαρία Κασσιανίδου

Ο παρών τόμος εκδόθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας», MIS 279365, η οποία υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από Εθνικούς Πόρους (ΕΣΠΑ 2007-2013).

© 2015 ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα, 551 32 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: (+30) 2313 331 500

Φαξ: (+30) 2313 331 502

Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: centre@komvos.edu.gr

Ηλεκτρονική διεύθυνση: www.greeklanguage.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή περιληπτική, ή η απόδοση κατά παράφραση ή διασκευή του περιεχομένου του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη και σύμφωνα με τον Νόμο 2121/1993 και τους λοιπούς κανόνες του Εθνικού και Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Θεσσαλονίκη 2015

ISBN: 978-960-7779-73-1

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα	5
Πρόλογος	7
Πρώτο μέρος - Μαρία Ιακώβου	9
Βασικές ερωτήσεις για τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας	9
Δραστηριότητες Αυτοαξιολόγησης	53
Δεύτερο μέρος	65
Πιλοτική Ανάπτυξη της θεματικής ενότητας «Αναγνώριση Ταυτότητας» για τα ΤΕΓ εξωτερικού	65
(Νεο)ελληνική Γλώσσα - Θωμαΐς Ρουσουλιώτη	67
Περιγραφή επιπέδου Α1 για εφήβους (και ενηλίκους)	67
Επίπεδο Α1 για εφήβους: θεματική ενότητα «Αναγνώριση Ταυτότητας»	71
(Νεο)ελληνική Λογοτεχνία - Βασίλης Βασιλειάδης & Αμαλία Κολώνια	77
Εισαγωγικό σημείωμα	77
Επίπεδο Α1 για παιδιά 8-12 ετών: θεματική ενότητα «Αναγνώριση Ταυτότητας»	81
Επίπεδο Α1 για εφήβους: θεματική ενότητα «Αναγνώριση Ταυτότητας»	86
Ιστορία - Αδελαΐς Ισμουλιάδου	93
Επίπεδο Α1 για εφήβους: θεματική ενότητα «Αναγνώριση Ιστορικής Ταυτότητας»	95
Τρίτο μέρος - Αγγελική Σακελλαρίου	99
Αντιστοίχιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Αγγελική Σακελλαρίου	99

Θεωρητικό Μέρος	101
Πίνακες Αντιστοίχισης	107
Επίπεδο Ελληνομάθειας Α2.....	108
Επίπεδο Ελληνομάθειας Β1	122
Επίπεδο Ελληνομάθειας Β2.....	133
Επίπεδο Ελληνομάθειας Γ1	146
Επίπεδο Ελληνομάθειας Γ2	161
Τα πορίσματα της έρευνας.....	173
Βιβλιογραφία	180

Προλογικό σημείωμα

ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας συνέλαβε από την αρχή το έργο της μεθοδικής κατάρκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Ο τόμος *Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα ΤΕΓ εξωτερικού*, που παραδίδεται σήμερα στη δημοσιότητα, συνεχίζει την οργανωμένη προσπάθεια του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) να συμπληρώσει τον θεωρητικό και πρακτικό εξοπλισμό των διδασκόντων την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Αξίζει να τονιστεί ότι, όπως και στα άλλα βασικά έργα του ΚΕΓ, το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)* και τον τόμο *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας: Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα*, που ακολούθησαν τον αρχικό ορισμό των Επιπέδων Ελληνομάθειας, έτσι και εδώ η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, *mutatis mutandis*, παραμένει απολύτως ευθυγραμμισμένη με τα ισχύοντα για τη διδασκαλία και εξέταση του συνόλου των ευρωπαϊκών γλωσσών.

Το παρόν έργο (χρηματοδοτούμενο από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2007-2013») ως προϊόν μακράς πείρας και κριτικού αναστοχασμού, θα ήταν αδιανόητο χωρίς (α) την ώριμη πλέον και κοινή για όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες θεωρητική βάση που προϋποτίθεται για την κατάρκτηση της γλώσσας, τον ορισμό και την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης, και (β) τη μακρά πείρα που αποκτήθηκε στο ΚΕΓ κατά την εφαρμογή της, με ακραία κατάληξη τις κατ' έτος διενεργούμενες παγκόσμιες Εξετάσεις Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας και τη διαρκή ανατροφοδότηση που δεχόμαστε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων τους. Πρόκειται για ένα σύστημα εξετάσεων, που έχει ήδη καταξιωθεί διεθνώς ως καταλύτης για την παγκόσμια διάδοση της γλώσσας μας και λειτουργεί από φέτος με τρόπο *πλήρως* ψηφιοποιημένο, εκσυγχρονισμένο και ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες που έχει επενδύσει σ' αυτό η πολιτεία.

Με αυτούς τους όρους, ο συλλογικός τόμος *Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα ΤΕΓ εξωτερικού* ειδικών συνεργατών, που εκδίδεται με την επιστημονική επιμέλεια των Θ. Ρουσουλιώτη και Β. Παναγιωτίδου, σταθερών συνεργατισμών του ΚΕΓ, συνιστά μια πιλοτική αλλά εις βάθος απάντηση των βασικών ερωτημάτων που συχνά θέτουν οι διδάσκοντες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα αρχικά. Συνεχίζεται με την ανάλυση μίας θεματικής ενότητας, εφαρμοσμένης για το επίπεδο Α1 στα μαθήματα της (Νεο)ελληνικής Γλώσσας, της (Νεο)ελληνικής Λογοτεχνίας και της Ιστορίας και ολοκληρώνεται με τη συνοπτική, αλλά τόσο χρήσιμη αντιστοίχιση του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος της Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας και των

Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για μια «πλήρη» μερικότητα –και ότι τούτο δεν αποτελεί ρητορικό οξύμωρο αλλά απτή πραγματικότητα θα το διαπιστώσει και μόνος του ο προσεκτικός αναγνώστης. Ήδη το ΚΕΓ συνεχίζει πάνω στον δρόμο που ανοίγει αυτός ο τόμος και ευελπιστεί πολύ σύντομα να συντρέξουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, για να ολοκληρωθεί ένα έργο-«κλειδί» στην εργαλειοθήκη των διδασκόντων την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Αξίζουν θερμά συγχαρητήρια σε όλους τους συντελεστές της συλλογικής αυτής προσπάθειας, για το καλό της εκπαίδευσης όχι μόνον εκτός αλλά και εντός (θέλω να πιστεύω) της Ελλάδας.

Καθηγητής Ι. Ν. Καζάζης
Πρόεδρος του Δ.Σ. του ΚΕΓ

Πρόλογος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να δημιουργηθεί ένας οδηγός -ο οποίος θα τεθεί σε πιλοτική εφαρμογή- για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας **στα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο, Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας του Εξωτερικού (ΤΕΓ από εδώ και στο εξής) αλλά και σε όσα ΤΕΓ βρίσκονται σε διαδικασία αναγνώρισης και στελεχώνονται από τα Συντονιστικά Γραφεία με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς**. Με τον οδηγό αυτόν παρέχονται απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα για τη διδασκαλία που απασχολούν ή/και πρέπει να απασχολήσουν τους διδάσκοντες στα ΤΕΓ, όπως και ένα διαμορφωμένο σε πρώτη φάση μοντέλο αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία αρχικά της πρώτης θεματικής ενότητας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ από εδώ και στο εξής) για το επίπεδο Α1 με τίτλο «Αναγνώριση Ταυτότητας».

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρείται αρχικά να απαντηθούν ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν τους διδάσκοντες την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Μετά την ολοκλήρωση αυτού του πρώτου θεωρητικού μέρους, ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης σε σχέση με τα ερωτήματα και τις απαντήσεις σε αυτά που δίνονται στο πρώτο μέρος του τόμου, με απώτερο στόχο τόσο την εμπέδωσή τους όσο και την αυτοαξιολόγηση των ενδιαφερόμενων.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται μια πρώτη πρόταση δόμησης αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας του ΚΕΠΑ «Αναγνώριση Ταυτότητας» για το επίπεδο Α1 με συνοδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αντίστοιχης θεματικής ενότητας, εκτός από το μάθημα της Γλώσσας, στο μάθημα της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας¹. Ειδικότερα, για το μάθημα της Λογοτεχνίας αναπτύσσεται η θεματική ενότητα «Αναγνώριση Ταυτότητας» και για το επίπεδο Α1 για παιδιά 8-12 ετών και για το επίπεδο Α1 για εφήβους, προκειμένου ο αναγνώστης να πάρει μια πρώτη γεύση από τη διαφοροποίηση στη θεματολογία των κειμένων που διδάσκονται στο συγκεκριμένο επίπεδο, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Τέλος, στο τρίτο μέρος του τόμου, παρουσιάζεται η αντιστοίχιση των επιπέδων του *Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος της Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας* που εκδόθηκε από το τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ: 2013) με τα επίπεδα (κατά τάξεις) των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) της Πρωτοβάθμιας και Δευτερο-

1 Για το θέμα αυτό βλ. το εισαγωγικό σημείωμα για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

βάθμιας Ελληνικής Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

Ελπίζουμε να βρείτε το εγχείρημά μας ενδιαφέρον και να συμβάλετε και εσείς, μέσω της ανατροφοδότησής σας, στην κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, διαμόρφωσή του, ώστε να εκδοθεί στη συνέχεια πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας για τα ΤΕΓ εξωτερικού για όλες τις θεματικές ενότητες του ΚΕΠΑ και όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1-Γ2).

Ο παρών τόμος αποτελεί μια πρώτη πιλοτική προσπάθεια. Θα χαρούμε πολύ να μας στείλετε τα σχόλιά σας, όπως και οποιεσδήποτε προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση του τελικού ερευνητικού έργου το οποίο στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών στα ΤΕΓ σε παγκόσμιο επίπεδο στην ηλεκτρονική διεύθυνση centre@komnivos.edu.gr, υπόψη των επιμελητριών του συγκεκριμένου τόμου, κ.κ. Θωμαΐδος Ρουσουλιώτη και Βικτωρίας Παναγιωτίδου.

Πρώτο Μέρος

Βασικές ερωτήσεις
για τη διδακτική
της Ελληνικής
ως δεύτερης/ξένης
γλώσσας

Μαρία Ιακώβου



Εισαγωγή

Στην ενότητα που ακολουθεί καταγράφονται 16 βασικά ερωτήματα που απασχολούν τον διδάσκοντα την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και τα οποία κρίνεται σκόπιμο να απαντηθούν προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Το κείμενο που ακολουθεί έχει διαμορφωθεί με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο τέλος της ενότητας, σε όσες ερωταπαντήσεις κρίθηκε απαραίτητο, δίνονται και οι αντίστοιχες δραστηριότητες εμπέδωσης.

Κάθε πρόταση για περαιτέρω ανάπτυξη ή εμπλουτισμό των ακόλουθων ζητημάτων είναι σε κάθε περίπτωση ευπρόσδεκτη.

1. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ των όρων δεύτερη και ξένη γλώσσα;

Ο όρος *δεύτερη γλώσσα* (Γ2) είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται μετά τη μητρική από έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών: (α) ανεξαρτήτως του τύπου του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται η γλωσσική εκμάθηση και (β) ανεξαρτήτως του αριθμού των γλωσσών που γνωρίζει ήδη ο μαθητής (Sharwood Smith 1978, 91-106). Με την έννοια αυτή, «δεύτερη» είναι και η τρίτη και η τέταρτη γλώσσα κ.ο.κ. Επομένως, δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με τη συμβολή και/ή την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης μητρικής γλώσσας (Μοσχονάς 2003: 92).

Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, εμφανίζεται συχνά η διάκριση ανάμεσα σε *δεύτερη* και *ξένη* γλώσσα, με αποτέλεσμα να προσπαθούμε σε αρκετές περιπτώσεις να διακρίνουμε τους δύο αυτούς όρους με κριτήρια που δεν είναι πάντα σαφή ή απόλυτα σταθερά. Για παράδειγμα, στον Δαμανάκη (2000: 24) αναφέρεται ότι η Ελληνική είναι *δεύτερη γλώσσα*, όταν διδάσκεται σε άτομα ελληνικής καταγωγής (ομογενείς) και αντίστοιχα *ξένη* (ΞΓ) όταν διδάσκεται σε άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό που δεν έχει σχέση με τον ελληνικό (αλλογενείς). Ωστόσο, ένας «αλλογενής» είναι δυνατόν να μαθαίνει τα Ελληνικά στη χώρα όπου μιλιέται η ελληνική ως επίσημη γλώσσα και, επομένως, να γνωρίζει περισσότερα ή να μαθαίνει πολύ πιο γρήγορα και αποτελεσματικά από έναν «ομογενή» που ζει εκτός ελληνικής γλωσσικής και πολιτισμικής πραγματικότητας για το μεγαλύτερο κομμάτι της ζωής του.

Τα στοιχεία αυτά μας οδηγούν στον ορισμό που δίνεται από τον Ellis (1994: 11-12) για τον προσδιορισμό της διαφοράς ανάμεσα σε *δεύτερη* και *ξένη γλώσσα*, όπου αναγνωρίζεται για πρώτη φορά ο καθοριστικός ρόλος του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η γλωσσική εκμάθηση ως παράγοντα που μπορεί να διαφοροποιήσει περαιτέρω την όλη διδακτική διαδικασία (σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, μαθησιακών προτεραιοτήτων αλλά και μαθησιακών αποτελεσμάτων).

Συγκεκριμένα, όταν μιλάμε για *δεύτερη* γλώσσα, η γλώσσα παίζει έναν θεσμικό και κοινωνικό ρόλο για τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα (λειτουργεί ως ένα επίσημα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε μέλη που χρησιμοποιούν κάποιον άλλο γλωσσικό κώδικα ως μητρική τους γλώσσα). Για παράδειγμα, για τον αλβανόφωνο πληθυσμό που ζει και εργάζεται στην Ελλάδα, η Ελληνική έχει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας *δεύτερης γλώσσας*. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική εκμάθηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα τόσο φυσικής/μη καθοδηγούμενης έκθεσης στη γλώσσα-στόχο, όσο και συστηματικής, εντός του περιβάλλοντος της τάξης, γλωσσικής εκμάθησης. Σε αντίθεση, η εκμάθηση μιας γλώσσας ως *ξένης* λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα αυτή δεν παίζει βασικό ρόλο για τη συγκεκριμένη κοινότητα και για αυτό μαθαίνεται αναγκαστικά κατά κύριο λόγο μέσα σε περιβάλλον τάξης. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της Τουρκικής από τους φοιτητές του τμήματος Τουρκικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι εκτίθενται στη συγκεκριμένη γλώσσα μόνο στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών στην Ελλάδα, παίρνει τα χαρακτηριστικά που έχει η εκμάθηση οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικειμένου εκτός του πλαισίου αναφοράς του.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είτε δεχόμαστε την ύπαρξη διαφορετικών μαθησιακών και διδακτικών συνθηκών ανάλογα με το περιβάλλον γλωσσικής εκμάθησης είτε τα συγκεκριμένα όρια φαίνονται ασαφή και δυσδιάκριτα, καθώς εμπλέκονται παράγοντες σχετικοί με εθνική καταγωγή και πολιτισμική συνείδηση (περιπτώσεις ομογενών *δεύτερης* ή *τρίτης* γενιάς που μαθαίνουν την Ελληνική στο εξωτερικό), η έννοια της *δεύτερης γλώσσας* φαίνεται ότι αντιπαραβάλλεται ικανοποιητικά στην *πρώτη/μητρική γλώσσα* και καλύπτει όλες τις ιδιαιτερότητες που επιφέρει η εκμάθηση μιας οποιασδήποτε άλλης πέρα της μητρικής μας γλώσσας. Αν μάλιστα θέλουμε να εξειδικεύσουμε ακόμα περισσότερο τις συνθήκες και τη στοχοθεσία της γλωσσικής εκμάθησης, τότε θα μπορούσαμε

να αναφέρουμε και τις ακόλουθες περιπτώσεις ως επιμέρους αναφορές για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που μπορεί να έχει η οποιαδήποτε Γ2 (Saville-Troike 2006: 4):

Ξένη γλώσσα (foreign language) είναι αυτή που δεν χρησιμοποιείται ευρέως στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μελλοντικούς ταξιδιωτικούς σκοπούς ή σε περιστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας ή να διδαχθεί στο πλαίσιο των εναλλακτικών γνωστικών αντικειμένων που παρέχει το διδακτικό πρόγραμμα ενός σχολείου. Σε καμία περίπτωση, πάντως, δεν έχει άμεση ή αναγκαία πρακτική εφαρμογή.

Γλώσσα βιβλιοθήκης (library language) είναι η γλώσσα που λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως βασικό εργαλείο για περαιτέρω μάθηση μέσω αναγνωστικών δραστηριοτήτων, ειδικά στις περιπτώσεις όπου βιβλία ή περιοδικά σε ένα εξειδικευμένο γνωστικό πεδίο δεν εκδίδονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Βοηθητική γλώσσα (auxiliary language) είναι αυτή την οποία χρειάζονται οι μαθητές για να καλύψουν επίσημες λειτουργίες στο άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον ή για να έχουν ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσικής επικοινωνίας την ίδια στιγμή που η μητρική τους γλώσσα χρησιμοποιείται για να καλύψει τις περισσότερες άλλες ανάγκες της καθημερινότητας τους εντός μια ανομοιογενούς γλωσσικά εθνικής ομάδας.

2. Η δεύτερη/ξένη γλώσσα μαθαίνεται μόνο μέσω συστηματικής διδασκαλίας ή/και με άλλους τρόπους;

Το πλαίσιο της φυσικής κατάκτησης της γλώσσας είναι το φυσικό διδακτικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής/διδασκόμενος εκτίθεται στη γλώσσα-στόχο στη δουλειά ή κατά τη διάρκεια των κοινωνικών του επαφών ή, αν είναι παιδί, στο σχολικό περιβάλλον όπου τα περισσότερα από τα άλλα παιδιά είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας-στόχου και κατά συνέπεια, στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία κατευθύνεται προς τους φυσικούς ομιλητές παρά προς τους ξένους μαθητές.

Αντίθετα, τα παραδοσιακά διδακτικά περιβάλλοντα (με αναφορά σε μεθοδολογίες, όπως, η «γραμματική και μετάφραση» (Grammar Translation) και η «ακουστική-προφορική» μέθοδος (Audio-Lingual method)) είναι αυτά στα οποία η γλώσσα-στόχος διδάσκεται ως Γ2 ή ως ΞΓ σε μια ομάδα από μαθητές και η έμφαση δίνεται στα δομικά χαρακτηριστικά της παρά στην πληροφορία/τα μηνύματα που μεταβιβάζονται μέσω αυτής.

Από την άλλη, τα διδακτικά περιβάλλοντα που στηρίζονται στην επικοινωνία, στο περιεχόμενο ή στην εκτέλεση δραστηριοτήτων –επικοινωνιακά προσανατολισμένη, θεματοκεντρική, δραστηριοκεντρική εκμάθηση (task-based)– πλαισιώνουν μαθητές των οποίων ο αντικειμενικός στόχος είναι μεν η εκμάθηση της γλώσσας, αλλά ο τρόπος διδασκαλίας δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση, τη συνομιλία και τη γλωσσική χρήση παρά στην εκμάθηση της γλώσσας για τη γλώσσα.

Αξιίζει τον κόπο να σημειωθεί ότι σε περιβάλλοντα φυσικής κατάκτησης:

- Οι μαθητές σπάνια δέχονται διόρθωση. Αν οι συνομιλητές τους καταλαβαίνουν τι ακριβώς λένε δεν διατυπώνουν καμία παρατήρηση σχετικά με την ορθότητα των όσων λένε. Πιθανόν να αισθάνονται ότι μια τέτοια κίνηση αποτελεί σημείο αγένειας.
- Η γλώσσα δεν παρουσιάζεται βήμα προς βήμα. Σε ένα φυσικό επικοινωνιακό περιβάλλον, ο μαθητής εκτίθεται σε μια ποικιλία λεξιλογίου και δομών.
- Ο μαθητής περιβάλλεται από τη γλώσσα για πολλές ώρες κάθε μέρα. Ένα μέρος μόνο από αυτήν απευθύνεται πραγματικά στον μαθητή, το υπόλοιπο απλώς υποπίπτει στην αντίληψή του.
- Ο μαθητής συναναστρέφεται συνήθως έναν μεγάλο αριθμό διαφορετικών ανθρώπων που χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο με επάρκεια.
- Οι μαθητές παρατηρούν ή συμμετέχουν σε πολλούς διαφορετικούς τύπους γλωσσικών συμβάντων: σύντομους χαιρετισμούς, εμπορικές συναλλαγές, ανταλλαγές

πληροφοριών, ανάπτυξη επιχειρημάτων, διατύπωση οδηγιών στο σχολείο ή στον εργασιακό χώρο. Μπορεί επίσης να χειρίζονται τον γραπτό λόγο με τη μορφή ειδοποιήσεων, άρθρων σε εφημερίδες, πόστερ κ.ο.κ.

- Οι μαθητές συχνά χρησιμοποιούν την περιορισμένη γλωσσική τους ικανότητα στη γλώσσα-στόχο για να απαντούν σε ερωτήσεις ή για να παίρνουν πληροφορίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η έμφαση δίνεται στο πώς θα γίνει κατανοητή με σαφήνεια η σημασία και οι πιο επαρκείς ομιλητές τείνουν να είναι πιο ανεκτικοί στα λάθη που δεν παρεμβαίνουν στην κατανόηση της σημασίας.
- Το τροποποιημένο γλωσσικό εισαγόμενο είναι διαθέσιμο σε πολλές συνομιλίες που διεξάγονται από δύο μόνο άτομα, τον μαθητή/διδασκόμενο και έναν φυσικό ομιλητή. Στις περιπτώσεις στις οποίες πολλοί φυσικοί ομιλητές εμπλέκονται στη συνομιλία, ο μαθητής συχνά αντιμετωπίζει προβλήματα στην προσπάθεια κατανόησης της γλώσσας-στόχου.

Όσον αφορά τα περιβάλλοντα διδασκαλίας έχουμε τις εξής κατηγορίες:

A. Περιβάλλοντα παραδοσιακής διδασκαλίας

Στα περιβάλλοντα που θεωρούνται πιο παραδοσιακά ως προς τη διδασκαλία της Γ2, υιοθετούνται κατ'εξοχήν οι παρακάτω μέθοδοι διδασκαλίας:

Μέθοδος (1): Γραμματική και Μετάφραση (Grammar-Translation)

Προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας, σύμφωνα με την παραπάνω μέθοδο: ασκήσεις μετάφρασης και χρήσης γραμματικών κανόνων.

Μέθοδος (2): Ακουστική-προφορική (Audiolingual Approach)

Προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας, σύμφωνα με την παραπάνω μέθοδο: περιορισμένη χρήση της πρώτης γλώσσας, έκθεση σε μηχανιστικά επαναλαμβανόμενες ασκήσεις πάνω στο μοντέλο «ερέθισμα/ αντίδραση» με απώτερο στόχο την απόκτηση συνηθειών.

Στην ακουστική-προφορική μέθοδο:

- Τα λάθη αποτελούν συχνά αντικείμενο διόρθωσης. Η ακρίβεια τείνει να είναι πρώτη προτεραιότητα έναντι της σημασιολογικής επάρκειας στην αλληλεπίδραση.
- Το γλωσσικό εισαγόμενο είναι δομικά διαβαθμισμένο, απλοποιημένο και ακολου-

θείται από τον δάσκαλο και το εγχειρίδιο. Τα γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζονται απομονωμένα, ένα στοιχείο τη φορά σε μια ακολουθία από τα πιο «απλά» στα πιο «σύνθετα».

- Η γλωσσική εκμάθηση περιορίζεται σε μερικές ώρες την εβδομάδα.
- Ο δάσκαλος αποτελεί συχνά τον μοναδικό φυσικό ομιλητή της γλώσσας-στόχου με τον οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή.
- Οι μαθητές δοκιμάζουν μια περιορισμένη ακολουθία συνομιλιακών τύπων της μορφής: Ο δάσκαλος ρωτάει/ ο μαθητής απαντάει/ ο δάσκαλος αξιολογεί την απάντηση. Ανάλογα και ο γραπτός λόγος, με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή, επιλέγεται κυρίως για τα γραμματικά χαρακτηριστικά του παρά για το περιεχόμενό του.
- Οι μαθητές αισθάνονται συχνά μεγάλη πίεση στην προσπάθειά τους να μιλήσουν και να γράψουν στη Γ2 και μάλιστα χωρίς λάθη από την αρχή.
- Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα (Γ1) των μαθητών για να τους δώσει οδηγίες ή να διαχειριστεί άλλες από τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης. Όταν μάλιστα χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο (Γ2), προσπαθεί να την τροποποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίσει την κατανόησή της.

Β. Επικοινωνιακό περιβάλλον διδασκαλίας

Όλες οι τάξεις δεν είναι ίδιες, αλλά παρουσιάζουν πολλές διαφορές στο πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος, της ηλικίας και του κινήτρου των μαθητών, του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους για να μάθουν και μιας σειρά άλλων μεταβλητών. Οι τάξεις, επίσης, διαφέρουν υπό τους όρους των βασικών αρχών οι οποίες κατευθύνουν τους διδάσκοντες στις διδακτικές τους μεθόδους και τεχνικές. Σε μια προσπάθεια να συνδυαστούν χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας με τα τυπικά στοιχεία της φυσικής κατάκτησης προέκυψε μια άλλου τύπου προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στηρίζεται στις γενετικές² και αλληλοδραστικές θεωρίες για τη γλωσσική κατάκτηση και δίνει έμφαση στην επικοινωνιακή μεταβίβαση της σημασίας τόσο μεταξύ διδάσκοντος-μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η έμφαση δίνεται στη γραμματική μόνο στον βαθμό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη διασαφήνιση της σημασίας. Η βασική υπόθεση είναι ότι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να προχωρήσουν στη γραμματική τους ανάπτυξη με τον δικό τους τρόπο.

- Υπάρχει περιορισμός σχετικά με τη διόρθωση των λαθών και η έμφαση δίνεται στη σημασία σε βάρος της μορφής.
- Το γλωσσικό εισαγόμενο απλοποιείται και γίνεται πιο κατανοητό με τη χρήση κειμενικών ενδεικτών, χειρονομιών κτλ. παρά μέσω δομικής διαβάθμισης (structural grading).
- Οι μαθητές έχουν συνήθως περιορισμένο χρόνο για να μάθουν τη γλώσσα-στόχο. Μερικές φορές, ωστόσο, μαθήματα πάνω σε συγκεκριμένα θέματα που διδάσκονται στη Γ2 μπορούν να προσθέσουν επιπλέον χρόνο στη γλωσσική έκθεση. Ένα καλό παράδειγμα είναι οι τάξεις «εμβάπτισης ή εμβύθισης» (immersion courses)³, στις οποίες κάποια από τα μαθησιακά αντικείμενα γίνονται απ' ευθείας στη γλώσσα-στόχο. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές μαθαίνουν στο σύνολό τους τη γλώσσα στην οποία γίνεται το μάθημα ως Γ2.
- Η επαφή με επαρκείς ή φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου είναι επίσης περιορι-

2 Στην περίπτωση των γενετικών θεωριών για τη γλωσσική κατάκτηση αναφερόμαστε στην έννοια της «Καθολικής Γραμματικής» και το πλαίσιο της θεωρίας που δημιούργησε ο Chomsky για την κατάκτηση της Γ1. Στην κατηγορία των αλληλοδραστικών θεωριών, αναφερόμαστε στο θεωρητικό υπόβαθρο περί *επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence)* του Hymes.

3 Τέτοιου τύπου σχολεία ξεκίνησαν από τον δίγλωσσο Καναδά, όπου αγγλόφωνοι ως προς τη μητρική τους γλώσσα εντάσσονταν σε γαλλόφωνο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να διδαχθούν βασικά γνωστικά αντικείμενα εξ αρχής στη γλώσσα-στόχο και όχι στη μητρική τους γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό, η Γ2 γίνεται τόσο το όργανο όσο και το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας.

σμένη. Όπως και στην περίπτωση της παραδοσιακής διδασκαλίας, ο διδάσκων είναι ο μόνος επαρκής ομιλητής για το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον. Αντίθετα, οι μαθητές εκτίθενται σημαντικά στη διαγλώσσα των άλλων μαθητών. Αυτή φυσικά είναι δυνατόν να εμπεριέχει λάθη τα οποία δεν θα τα άκουγαν σε καμία περίπτωση σε ένα περιβάλλον όπου όλοι οι συνομιλητές τους ανήκουν στην κατηγορία των φυσικών ομιλητών.

- Ποικιλία κειμενικών ειδών εισάγεται με διάφορους τρόπους, όπως παιχνίδια ρόλων, ιστορίες μέσα από τη χρήση αυθεντικού υλικού, όπως εφημερίδες, τηλεοπτικές ειδήσεις κλπ.
- Υπάρχει μικρός σχετικά βαθμός πίεσης να φθάσει κανείς σε υψηλά επίπεδα γλωσσικής ακρίβειας. Αντίθετα, η έμφαση δίνεται σε θέματα κατανόησης παρά παραγωγής, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης.
- Το τροποποιημένο γλωσσικό εισαγόμενο είναι προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης προσέγγισης σε σχέση με τη διδασκαλία. Ο διδάσκων στις τάξεις αυτές καταβάλλει κάθε προσπάθεια προκειμένου να μιλήσει στους μαθητές σε ένα γλωσσικό επίπεδο το οποίο να μπορούν να καταλάβουν. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές μιλούν μια απλοποιημένη μορφή γλώσσας.

3. Ποιοι παράγοντες/Ποιες στάσεις επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας; Αλήθειες και μύθοι...

Η γλώσσα μαθαίνεται μέσω διαδικασίας μίμησης

Οι μαθητές μιας Γ2 παράγουν σε πολλές περιπτώσεις προτάσεις τις οποίες δεν έχουν ποτέ πριν ξανακούσει ενεργώντας με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν και τα παιδιά για την κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας. Κάποιοι μαθητές, ωστόσο, μπορεί να αισθάνονται πολύ πιο άνετα, όταν έχουν την ευκαιρία να μιμηθούν δείγματα από τη γλώσσα-στόχο, και η μίμηση αυτή μπορεί να γίνει ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη υψηλότερης επίδοσης σε ζητήματα προφοράς και επιτονισμού. Ειδικά, για περιπτώσεις προχωρημένων μαθητών που θέλουν να βελτιώσουν την προφορά τους στη γλώσσα-στόχο, η εστιασμένη ακρόαση και η μίμηση μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά. Στα πρώτα, όμως, επίπεδα η μηχανιστική επανάληψη διαλόγων και η απομνημόνευση έτοιμων σχημάτων μπορεί να επιφέρει, σε πολλές περιπτώσεις, εντελώς διαφορετικά από τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Οι ευφυείς μαθητές μαθαίνουν εύκολα ξένες γλώσσες

Αυτό μπορεί εν μέρει να ισχύει δεδομένου ότι άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία σε πολλές δεξιότητες μεταξύ των οποίων και σε πρώτο στάδιο είναι η προφορική επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο.

Η ύπαρξη κινήτρων επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2

Η ύπαρξη κινήτρων σε κάθε περίπτωση παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της Γ2. Η εκμάθηση της Γ2 σε όσο το δυνατόν πιο μικρή ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο ως προς το στάδιο της τελικής της επίτευξης. Αντίθετα, η εκμάθηση της Γ2 κατά την ενήλικη περίοδο της ζωής του ατόμου δύσκολα μπορεί να έχει τα ίδια αποτελέσματα. Ωστόσο, η αδυναμία αυτή δεν πρέπει να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση ένδειξη ότι ο συγκεκριμένος ενήλικος στερείται κινήτρου να μάθει τη γλώσσα-στόχο.

Ο παράγοντας ηλικία επιδρά καθοριστικά στην εκμάθηση της Γ2

Τα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την άποψη ότι μόνο όσοι ξεκινήσουν τη γλωσσική εκμάθηση από πολύ μικρή ηλικία είναι πιθανό να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλογες με αυτές του φυσικού ομιλητή. Η γενική αρχή, ωστόσο, που φαίνεται να ισχύει σε σχέση με τον ηλικιακό παράγοντα είναι ότι τα παιδιά φθάνουν εντέλει σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής κατάρτησης, ενώ οι ενήλικοι διανύουν την όλη μαθησιακή διαδικασία στη γλώσσα-στόχο με σαφώς ταχύτερους ρυθμούς. Άρα «όσο πιο νωρίς τόσο πιο ψηλά, όσο πιο αργά, τόσο πιο γρήγορα».

Η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων γίνεται με γραμμική σειρά

Η γλωσσική εκμάθηση δεν είναι ευθύγραμμη στην ανάπτυξή της. Οι μαθητές είναι δυνατό να χρησιμοποιούν έναν τύπο σωστά στο στάδιο X και στη συνέχεια τον ίδιο τύπο λανθασμένα στο στάδιο Ψ και να επανέρχονται στην ακριβή του χρήση στο στάδιο Ω. Αυτή η φθίνουσα πορεία στη γλωσσική ακρίβεια του μαθητή υποδεικνύει ότι ενσωματώνει καινούριες πληροφορίες οι οποίες οδηγούν σε μια επαναδόμηση του όλου γλωσσικού του συστήματος (πρβ. παραδείγματα από την Ελληνική ως Γ2 με τον σχηματισμό του Αορίστου, όπου αρχικά τύποι, όπως <πήγα>, <έπλυνα>, <έβγαλα> χρησιμοποιούνται σωστά, όταν μαθαίνονται ως απλά λεξήματα με παρωχημένη σημασία, και μεταβάλλονται σε ένα δεύτερο στάδιο σε αποκλίνοντες σχηματισμούς <*πήγεσα> <*έπλυσα>, <*έβγασα>, όταν διδαχθεί ο κανόνας σχηματισμού των ομαλών τύπων και ενταχθούν σε συγκεκριμένο μορφολογικό πλαίσιο). Αν μείνουμε, επομένως, σε μια ευθύγραμμη παρουσίαση της γλώσσας-στόχου με την εξάσκηση των μαθητών σε μια δομή τη φορά, δεν τους δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψουν πώς διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται στη γλωσσική χρήση.

Οι απλές γλωσσικές δομές πρέπει να διδάσκονται πριν από τις σύνθετες

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι, ανεξαρτήτως του πώς παρουσιάζεται και διδάσκεται η γλώσσα στους μαθητές, κάποιες δομές κατακτώνται πριν από κάποιες άλλες. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι αναγκαίο ούτε επιθυμητό να περιορίζεται η έκθεση των μαθητών σε κάποια μόνο γλωσσικά χαρακτηριστικά τα οποία γίνονται αντιληπτά ως απλές δομές. Από την άλλη, οι μαθητές ωφελούνται από τις συνολικές τροποποιήσεις των φυσικών ομιλητών οι οποίες καταλήγουν σε δομές απλούστερες έναντι άλλων πιο πολύπλοκων που είναι δύσκολες στην κατανόησή τους. Ο διδάσκων πρέπει να έχει την ικανότητα να αυξάνει τη γλωσσική πολυπλοκότητα του εισαγομένου, καθώς βελτιώνεται και η γλωσσική επάρκεια του μαθητή.

Οι μαθητές, μέσω του διδακτικού υλικού, πρέπει να εκτίθενται σε δομές γνωστές σε αυτούς

Μια τέτοιου τύπου διαδικασία μπορεί να παρέχει μεν κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, αλλά στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να εκτεθούν σε γλωσσικό εισαγόμενο το οποίο δεν έχουν ακόμα κατακτήσει και είναι χρήσιμο για την περαιτέρω γλωσσική τους ανάπτυξη. Επομένως, ο περιορισμός των μαθητών σε γλωσσικό υλικό το οποίο περιέχει λίγα ή ελάχιστα καινούρια στοιχεία μπορεί να είναι επιθυμητός ανά τακτά διαστήματα στο πλαίσιο επαναληπτικών μαθημάτων ανακύκλωσης της ύλης. Σε μόνιμη, όμως, βάση μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από όσα φαίνονται εκ πρώτης όψεως ότι επιλύει (μειωμένο κίνητρο, αδιαφορία για το μάθημα, γλωσσική παγίωση...).

Οι μαθητές δεν ωφελούνται κατά την ομαδική εργασία μέσα στην τάξη, απλά μαθαίνουν τα λάθη των συμμαθητών τους

Η ομαδική εργασία είναι ένα πολύτιμο κεφάλαιο σε συνδυασμό με τις ποικίλες άλλες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν και προωθούν τη γλωσσική ανάπτυξη στη Γ2. Αν μάλιστα συνδυαστεί κατάλληλα και με διδακτικές παρεμβάσεις και εξατομικευμένες δραστηριότητες παίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή διδασκαλία. Και όπως αποδεικνύουν οι διάφορες έρευνες δεν κάνουν περισσότερα λάθη οι μαθητές σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες από όσα κάνουν, όταν έρχονται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές ή πιο προχωρημένους μαθητές.

Οι μαθητές ξέρουν μόνο ό,τι έχουν διδαχθεί

Σε καμία περίπτωση δεν ισχύει ότι το σύνολο του γλωσσικού εισαγόμενου (input) στο οποίο εκτίθεται ένας μαθητής γίνεται και γλωσσικό εισερχόμενο (intake), αφομοιωμένο, δηλαδή γλωσσικό προϊόν, αλλά μόνο ένα μέρος του γλωσσικού εισαγόμενου εμπίπτει σε αυτού του τύπου τη νοητική επεξεργασία: γλωσσικό εισερχόμενο (intake) είναι αυτό το οποίο ο ίδιος ο μαθητής εντοπίζει από μόνος του και είναι μαθησιακά έτοιμος να αποδεχθεί, δεδομένου ότι βρίσκεται στο ανάλογο αναπτυξιακό στάδιο ώστε να προχωρήσει στην κατάκτησή του.

Η διόρθωση των λαθών θα πρέπει να είναι άμεση

Τα λάθη αποτελούν μια φυσική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς αποκαλύπτουν τα στάδια της διαγλώσσας που σχηματίζει ο μαθητής από την έκθεσή του στο γλωσσικό εισαγόμενο. Ο

τρόπος και ο τύπος της διόρθωσης εξαρτάται από το είδος του λάθους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Υπερδιόρθωση των λαθών μπορεί να έχει αρνητική επίδραση πάνω στο κίνητρο που αναπτύσσει ο μαθητής στη διάρκεια της μαθησιακής του διαδικασίας. Για παράδειγμα, σε μαθητές με χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο στη μητρική τους γλώσσα μια διόρθωση που στηρίζεται σε μεταγλωσσικού τύπου εξηγήσεις μπορεί να μην λέει τίποτα, σε αντίθεση με μαθητές με ακαδημαϊκό προσανατολισμό οι οποίοι μπορεί να επιζητούν αυτόν τον τρόπο προσπέλασης του γλωσσικού συστήματος. Από την άλλη, η άμεση διόρθωση των λαθών που κάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο μιας προφορικής επικοινωνιακά προσανατολισμένης δραστηριότητας, όπως ένα παιχνίδι ρόλων, μπορεί να αποφέρει τα αντίθετα ακριβώς αποτελέσματα με το να διακόπτει τη ροή της ομιλίας τους και να τους αποθαρρύνει από τη συνέχιση της γλωσσικής τους παραγωγής. Για αυτό και σε κάθε περίπτωση, ο διδάσκων πρέπει να καθοδηγεί την καλύτερη ανατροφοδοτική διαδικασία με την οποία θα βοηθά τον μαθητή του να εντοπίσει το γλωσσικό του κενό και να ανατρέξει σε καινούριο εισαγόμενο από τη γλώσσα-στόχο προκειμένου να σχηματίσει καινούριες, πιο ακριβείς υποθέσεις, σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της.

Τα περισσότερα λάθη των μαθητών στη Γ2 οφείλονται στην παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας

Η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας των μαθητών αποτελεί μία από τις βασικές πηγές λαθών, δεν είναι όμως και η μόνη, δεδομένου ότι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο παρουσιάζουν σαφή τάση να κάνουν τα ίδια λάθη. Υπάρχουν, επομένως, λάθη που οφείλονται σε υπεργενικεύσεις των μαθητών πάνω σε δομικά σχήματα ή κανόνες της γλώσσας-στόχου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί κανείς να μιλήσει για μεταφορά από τη μητρική τους γλώσσα. Για παράδειγμα, οι αλλοδαποί μαθητές της Ελληνικής, παρουσιάζουν την ίδια τάση σχηματισμού ένσιγμων τύπων στον αόριστο, από τη στιγμή που διδάσκονται στη σειρά των μαθημάτων τους ότι ο ομαλός μορφολογικός σχηματισμός του χρόνου αυτού για τα Ελληνικά στηρίζεται πάνω σε ένα σχήμα της μορφής '-σα, με αποτέλεσμα να καταλήγουν στην παραγωγή αντιγραμματικών τύπων της μορφής: *έπλυσα, *έβγασα, *πήγεσα. Οι παρατηρήσεις αυτές αποτελούν ισχυρή μαρτυρία ότι η εκμάθηση μιας Γ2 δεν είναι μια απλή διαδικασία ενσωμάτωσης λέξεων της γλώσσας-στόχου στα προτασιακά σχήματα της αρχικής γλωσσικής αφετηρίας των μαθητών. Παράλληλα, αυτό σημαίνει ότι και πλευρές της Γ2 οι οποίες διαφέρουν αισθητά από ανάλογες της πρώτης γλώσσας δεν θα κατακτηθούν αργότερα ή με μεγαλύτερη δυσκολία από άλλες που εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό ομοιότητας. Το σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι η μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, ώστε να είναι ικανός να περάσει στο επόμενο στάδιο στη γλωσσική του ανάπτυξη.

Οι γονείς διορθώνουν τα λάθη των παιδιών τους

Αν και το κριτήριο της ηλικίας παίζει βασικό ρόλο σχετικά με το τι διορθώνουν οι γονείς από τα λάθη των παιδιών τους, γενικά υπάρχει η τάση να εστιάζουν μόνο στο σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος και να μην αντιδρούν γενικά σε λάθη τα οποία δεν παρεμβάλλονται στην επιτυχία της επικοινωνίας. Ωστόσο, στην περίπτωση των ενήλικων μαθητών της Γ2 τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά, καθώς η απουσία οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης μπορεί να οδηγήσει στην παγίωση αντιγραμματικών τύπων για χρόνια.

4. Τι είναι το φαινόμενο της γλωσσικής απολίθωσης;

Ο όρος *γλωσσική απολίθωση* αναφέρεται στο φαινόμενο εκείνο –το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας της εκμάθησης της Γ2– κατά το οποίο δεν σημειώνεται καμία εξέλιξη στην εκμάθηση της γλώσσας παρά το γεγονός ότι ο μαθητής/διδασκόμενος συνεχίζει να εκτίθεται σε γλωσσικό εισαγόμενο και έχει ευκαιρίες να χρησιμοποιήσει τη Γ2 και κατά συνέπεια μέσω της εξάσκησης να τη βελτιώσει (Han, 2003: 96).

Οι παράγοντες στους οποίους μπορεί να αποδοθεί το φαινόμενο βάσει ερευνών, σύμφωνα με τη Μπέλλα (2007: 48), χωρίζονται:

α) σε εσωτερικούς, όπως είναι:

- Η ηλικία
- Οι μεταβολές στη νευρολογική δομή του εγκεφάλου
- Η αδυναμία πολιτισμικής ενσωμάτωσης και
- Η επιθυμία διατήρησης της μητρικής πολιτισμικής ταυτότητας

και β) σε εξωτερικούς, όπως είναι

- Η ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών μέσω της τρέχουσας ικανότητας
- Η έλλειψη επαρκούς γλωσσικού εισαγόμενου, προφορικού ή γραπτού
- Η έλλειψη ευκαιριών για εκμάθηση ή χρήση της Γ2
- Η ελλιπής γνωστική ή συναισθηματική ανατροφοδότηση.

5. Ποια μέθοδος πρέπει να ακολουθείται κατά τη διδασκαλία της Γ2; Είναι μία ή πρόκειται για συνδυασμό μεθόδων;

I. Διαφοροποίηση των όρων *Προσέγγιση-Μέθοδος-Τεχνική*

Οι τρεις αλληλένδετοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να δει κανείς τη γλωσσική διδασκαλία περιλαμβάνουν τις έννοιες της *Προσέγγισης*, της *Μεθόδου* και της *Τεχνικής*. Διαφορετικές θεωρίες σχετικά με τη φύση της γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μαθαίνεται (*προσέγγιση*) οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους γλωσσικής διδασκαλίας (*μέθοδος*), στην υλοποίηση των οποίων μπορεί κάποιος να οδηγηθεί με τη χρήση διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων μέσα στο περιβάλλον της τάξης (*τεχνική*).

Η βασική οργανωτική αρχή, επομένως, έχει ως εξής:

Οι τεχνικές καλούνται να υλοποιήσουν μία μέθοδο η οποία πρέπει να συμφωνεί με μία προσέγγιση.

Ειδικότερα, προς την κατεύθυνση αυτή έχουν αναπτυχθεί:

(α) Το τριμερές σχήμα του Antony (1963: 63-67)

Η διάκριση σε *προσέγγιση*, *μέθοδο* και *τεχνική* απαντά για πρώτη φορά στον Antony (1963) με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για τους 3 όρους:

- Προσέγγιση (*approach*): σύνολο αλληλένδετων μεταξύ τους υποθέσεων οι οποίες αφορούν στη φύση της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας. Μια προσέγγιση είναι αξιωματική στη φύση της. Περιγράφει απλώς αυτό το οποίο πρόκειται να διδαχθεί.
- Μέθοδος (*method*): συνολικό σχέδιο για τη δομημένη παρουσίαση του γλωσσικού υλικού το οποίο χωρίς να αντιφάσκει, πρέπει να βασίζεται πάνω στην επιλεγείσα προσέγγιση. Ενώ η προσέγγιση είναι αξιωματικής φύσης, η μέθοδος είναι διαδικαστική. Στο πλαίσιο μίας προσέγγισης μπορούν να εμφανίζονται περισσότερες της μίας μέθοδοι.

Διαφορετικές μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας όπως, η άμεση μέθοδος, η προφορική-ακουστική μέθοδος, η οπτικοακουστική μέθοδος, η μέθοδος της γραμματικής/μετάφρασης, ο σιωπηλός τρόπος και η επικοινωνιακή προσέγγιση προκύπτουν από τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι προσεγγίσεις πάνω στις οποίες αυτές στηρίζονται προσεγγίζουν θέματα όπως:

- η φύση της γλώσσας
 - η φύση της γλωσσικής εκμάθησης
 - οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι
 - ο τύπος του προτεινόμενου Αναλυτικού Προγράμματος
 - ο ρόλος διδασκόντων, διδασκομένων και διδακτικών εγχειριδίων
 - οι τεχνικές και οι διαδικασίες προς επίτευξη του στόχου
- Τεχνική (technique): σχετίζεται με την εφαρμογή, κυρίως με αυτό που συντελείται μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Συνίσταται σε στρατηγήματα, τεχνάσματα, τρικ τα οποία χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ενός άμεσου στόχου. Οι τεχνικές πρέπει να συμφωνούν με μία μέθοδο και επομένως, να βρίσκονται σε αρμονία και με την ανάλογη προσέγγιση. Το ερώτημα που τίθεται εδώ, ωστόσο, είναι το κατά πόσο μια τέτοιου τύπου συμφωνία είναι πάντα εφικτή. Η απάντηση δεν είναι εύκολο να δοθεί, όπως θα φανεί αναλυτικότερα στη συνέχεια.

(β) Το μοντέλο των Richards & Rodgers (1986, 2001)

Σε μια άλλη απόπειρα καθορισμού του εννοιολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδακτική διαδικασία, αυτή των Richards & Rodgers, η μέθοδος χρησιμοποιείται ως υπερκείμενη ορολογία για να συμπεριλάβει έννοιες, όπως η 'προσέγγιση', ο 'σχεδιασμός' και οι 'διαδικασίες'.

Προσέγγιση και *Μέθοδος* υλοποιούνται στο επίπεδο του *Σχεδιασμού* στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως επίσης εξειδικεύονται οι ρόλοι διδασκόντων, διδασκομένων και διδακτικών εγχειριδίων. Η φάση εφαρμογής (το επίπεδο της τεχνικής) πραγματώνεται από την εκτενέστερη έννοια της 'διαδικασίας'.

Στο μοντέλο αυτό μία μέθοδος συνδέεται *θεωρητικά* με μία *προσέγγιση*, προσδιορίζεται *οργανωτικά* από ένα *σχέδιο*, μια φάση *σχεδιασμού* και πραγματώνεται πρακτικά μέσω μιας *διαδικασίας*, δηλαδή υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές.

II. Γεφυρώνοντας τη διαφορά: προς μια περισσότερο εκλεκτικιστική⁴ (eclectic) προσέγγιση στη διδακτική μεθοδολογία

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι όροι *Προσέγγιση-Μέθοδος-Τεχνική* είναι αλληλένδετοι. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, οι διδάσκοντες επιλέγουν συνδυασμούς από τους τρεις αυτούς παράγοντες

4 Εκλεκτικισμός (Λεξικό ΝΕΓ, 2002: 572): η τάση επιλογής από διάφορα συστήματα σκέψης των θεωριών που κρίνονται ορθότερες, χωρίς να υιοθετείται το όλο αρχικό σύστημα στο οποίο ανήκει η κάθε θεωρία.

(προσέγγιση/μέθοδος, σχέδιο/ΑΠ, διδακτικές τεχνικές/στρατηγικές), αν και κάποιοι συνδυασμοί αποδεικνύεται τελικά ότι είναι πιο κατάλληλοι για τους συγκεκριμένους στόχους ενός μαθήματος έναντι άλλων. Για παράδειγμα, θα είναι μάλλον πολύ δύσκολο να περιμένουμε από τους μαθητές μας να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια στην Παραγωγή Προφορικού Λόγου (ΠΠΛ), προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον της γλώσσας-στόχου, αν επιλέξουμε να χρησιμοποιήσουμε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) που δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων, μια προσέγγιση που βασίζεται στη γραμματική και μετάφραση (grammar-translation) και μαθησιακές στρατηγικές που στηρίζονται κατά βάση στη μετάφραση. Από την άλλη, είναι δυνατό να αναπτύξει κανείς υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους μέσα από την επικοινωνιακή προσέγγιση ενός γραμματικοκεντρικού ΑΠ και με την ενσωμάτωση σε αυτό διάφορων τύπων πιο επικοινωνιακών στρατηγικών. Η πρώτη επιλογή (προσέγγιση που βασίζεται στη γραμματική και μετάφραση) δεν φαίνεται να συμφωνεί με τους στόχους που δημιουργεί η ανάπτυξη μιας λειτουργικής προοπτικής στη μαθησιακή διαδικασία τουλάχιστον κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης. Ο δεύτερος συνδυασμός (επικοινωνιακή προσέγγιση ενός γραμματικοκεντρικού ΑΠ) μοιάζει περισσότερο εκλεκτικός (eclectic), με τη φιλοσοφική έννοια του όρου, καθώς ο διδάσκων «δανείζεται» από τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις τη βασική θεωρητική του προοπτική, χρησιμοποιεί κάπως πιο «ανορθόδοξα» ένα γραμματικοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα (αντί για ένα λειτουργικό ή δραστηριοκεντρικό αναλυτικό το οποίο θα ερχόταν σε μεγαλύτερη συμφωνία με την αρχική επικοινωνιακή του προοπτική) και διαχειρίζεται το διδακτικό του πλαίσιο με περισσότερο μαθητικοκεντρικές τεχνικές. Το αποτέλεσμα θα είναι πιο κοντά τόσο στις αρχικές προσδοκίες των μαθητών του (ανάπτυξη ακαδημαϊκών στόχων) όσο και σε πιο σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες.

Επομένως, αν επιχειρήσουμε έναν διαφορετικό τρόπο επαναπροσδιορισμού της σχέσης ανάμεσα στην προσέγγιση ως θεωρητικό πλαίσιο και στη μέθοδο ως πρακτική της εφαρμογή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε κάθε περίπτωση μιλάμε για διαφορετικές «ιεραρχήσεις». Η διαφορά ανάμεσα στις βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις δεν πρέπει να αναζητηθεί ούτε στο θεωρητικό τους υπόβαθρο μόνο ούτε στις επιλογές που κάνουν οι διδάσκοντες για την υλοποίησή τους σε περιβάλλον τάξης. Για να γεφυρώσουμε τη διαφορά που δημιουργούν οι διάφοροι όροι, θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι η μέθοδος χρησιμοποιείται στην πράξη με διττή σημασία (α) μέθοδος από την πλευρά των γλωσσολόγων και (β) μέθοδος από την πλευρά των διδασκόντων. Αυτό, όμως, που εφαρμόζουν στην πράξη οι διδάσκοντες είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό που υποστηρίζεται από τους γλωσσολόγους. Λένε, για παράδειγμα, οι διδάσκοντες ότι ακολουθούν την επικοινωνιακή μέθοδο και προτιμούν μια επικοινωνιακά προσανατολισμένη διδασκαλία, ενώ την ίδια στιγμή ανατρέχουν σε τεχνικές που ταιριάζουν σε περισσότερο δομοκεντρικά μοντέλα.

Για τον λόγο αυτό, στην πραγματικότητα, βέβαια, η διαφορά ανάμεσα σε όλες αυτές τις διδακτικές πρακτικές βρίσκεται στις προτεραιότητες που αποδίδουν ως προς την εκτέλεση διάφορων ενεργειών και όχι στο σύνολο των ενεργειών αυτών. Μεταφέροντας εδώ τα λόγια των Swaffar, Arens & Morgan (1982: 31): «Όλες οι βασικές μεθοδολογίες, είτε προσανατολίζονται στην ανάπτυξη δεξιο-

τήτων είτε γνωστικών διεργασιών, αποβλέπουν στο ίδιο τελικό αποτέλεσμα: ο μαθητής να είναι ικανός να διαβάζει, να γράφει, να μιλάει, να κατανοεί, να μεταφράζει και να αναγνωρίζει εφαρμογές της γραμματικής σε μια ξένη (διαφορετική από τη μητρική του) γλώσσα. Οι μεθοδολογικές ταμπέλες που αποδίδονται στις διδακτικές δραστηριότητες είναι τελικά από μόνες τους ελάχιστα πληροφορητικές, αφού αναφέρονται σε μια δεξαμενή από διδακτικές πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται καθολικά».

Επομένως, το ζήτημα δεν είναι το *ποιες* δραστηριότητες χρησιμοποιούνται όσο το *πότε* και το *πώς* χρησιμοποιούνται αυτές που μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για το πώς διακρίνεται η μία μέθοδος από την άλλη. Οι μέθοδοι διαφοροποιούνται βάσει επιμέρους παραμέτρων, όπως η θέση της απομνημόνευσης, ο ρόλος των οπτικών μέσων, η σημασία του τρόπου ελέγχου και διανοχής δομών και λεξιλογίου ή ο τρόπος με τον οποίο ο διδάσκων ανταποκρίνεται στα λάθη των μαθητών του, το πόσες φορές πρέπει ο μαθητής να ακούσει τον σωστό τύπο ή πότε πρέπει να του δοθεί η εξήγηση/ερμηνεία, πριν ή μετά τη διδακτική πρακτική, ή καθόλου, κτλ.

Φαίνεται, επομένως, ότι έχει πραγματικά νόημα να διαφοροποιούμε τις μεθόδους βάσει προτεραιοτήτων παρά μέσα από δυϊκές αντιθέσεις του τύπου [+/- γραμματική, +/- λεξιλόγιο, +/- μετάφραση]. Το βασικό στοιχείο που συνδέει όλα τα παραπάνω και μπορεί να μας δώσει μια πρώτη εκτίμηση για τη σχετική αξία της κάθε μεθόδου είναι ο βαθμός ανταπόκρισής της στις προδιαγραφές κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας και στις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των ατόμων στα οποία εφαρμόζεται.

III. Λόγοι αποστασιοποίησης από μονοδιάστατες προσεγγίσεις

Γιατί δεν ισχύει στις μέρες μας η εμμονή σε συγκεκριμένη μέθοδο και γιατί απομακρυνόμαστε όλο και περισσότερο από αυτή την αρχή στο πλαίσιο της διδακτικής μας πρακτικής; Πιθανόν αυτό να οφείλεται στα εξής στοιχεία:

- Στον **ρυθμιστικό χαρακτήρα της μεθόδου**: ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ομάδας-στόχου και του περιβάλλοντος εφαρμογής της. Υπεργενικεύει και λειτουργεί ως ένα εξωτερικά επιβαλλόμενο θεωρητικό πλαίσιο.
- Στα **ασαφή χαρακτηριστικά**: οι μέθοδοι δίνουν κυρίως κατευθύνσεις για τα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης, δημιουργούν σχετικά πρωτότυπες συλλήψεις για μια τάξη αρχαρίων, αλλά αδυνατούν στη συνέχεια να διατηρήσουν τη διαφοροποίησή τους από άλλες μεθόδους σε μεταγενέστερα, πιο προχωρημένα, επίπεδα.
- Στην **έλλειψη εμπειρικού ελέγχου ως προς την εγκυρότητα της κάθε μεθόδου**: δεν υπάρχει τρόπος για να καταλήξουμε με ασφάλεια μέσα από τη συλλογή στοιχείων στο ποια

μέθοδος είναι η «καλύτερη» και γενικά να δώσουμε απάντηση σε μια τέτοια υποθετική ερώτηση από τη στιγμή που ένα στοιχείο τόσο υποκειμενικό όσο ο τρόπος διδασκαλίας και η ιδιαιτερότητα του κάθε διδάσκοντος δύσκολα υπόκειται σε αντικειμενικό έλεγχο.

- ο Στον **γλωσσικό ιμπεριαλισμό**: η εμμονή σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές αρχές, οι ξαφνικές αλλαγές και οι επανατοποθετήσεις των ιθυνόντων απέναντι στη διδακτική πράξη, το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη διαχείρισή τους μέσω των γλωσσικών εγχειριδίων δεν κάνει τίποτα άλλο σε ορισμένες περιπτώσεις από το να επιβάλει, προς όφελος μιας καινούριας εμπορικής αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία, τις αντιλήψεις των λεγόμενων ισχυρών γλωσσών μέσα στη γλωσσική πραγματικότητα που προσπαθεί ο κάθε διδάσκων να διαμορφώσει για τη διδασκαλία μιας οποιασδήποτε γλώσσας ως Γ2.

Όλα αυτά τα στοιχεία μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε να μιλάμε με ασφάλεια για μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, πολλώ δε μάλλον να είμαστε προσκολλημένοι σε κάποια από τις ήδη γνωστές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στον χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Το ενδιαφέρον μας δεν μπορεί παρά να στραφεί στην ίδια την τάξη και τη δυναμική που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της από τους μαθητές και τις ανάγκες τους, το γλωσσικό περιβάλλον διδασκαλίας και τη στάση/προσωπικότητα του διδάσκοντος ο οποίος αναλαμβάνει να εφαρμόσει στην πράξη βασικές αρχές από τον χώρο της γλωσσικής κατάρκτησης, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συμβαδίζουν με τα γνωστικά αιτήματα των μαθητών του (Nunan, 1991: 228). Επομένως, αυτό που εισηγείται μια τέτοιου τύπου θεώρηση της έννοιας της διδακτικής μεθοδολογίας είναι η διαρκής αλλαγή και προσαρμογή στα δεδομένα που θέτει η υπό εκμάθηση Γ2, το περιβάλλον και οι μαθητές που υποβάλλονται σε συνθήκες οργανωμένης γλωσσικής εκμάθησης.

6. Επιτρέπεται και, αν ναι, σε ποιο βαθμό η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας;

Σύμφωνα με τις βασικές θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης (Krashen, 1982, 1985 & Swain 1985) και με τις *Οδηγίες της Νυρεμβέργης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία* ο δάσκαλος της Γ2 καλό είναι να χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερο την ξένη γλώσσα στο μάθημα και κατά το δυνατόν λιγότερο τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Μπορεί, ωστόσο, να δείχνει ότι κατανοεί τα παιδιά, όταν απευθύνονται σε αυτόν στη μητρική τους γλώσσα, εφόσον βέβαια και ο ίδιος τη γνωρίζει.

7. Σε ποια δεξιότητα θα πρέπει να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2;

I. Για ποιο λόγο μαθαίνει κανείς τη Γ2;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα μπορεί να δοθεί μόνο αν, σε πρώτη τουλάχιστον φάση, δοθεί απάντηση στο ερώτημα για ποιο λόγο μαθαίνει κανείς τη Γ2 και ποιες επικοινωνιακές ανάγκες του θα καλύψει. Η γλωσσική ικανότητα στην πρώτη γλώσσα (Γ1) περιλαμβάνει ιδεατά ένα ευρύ γνωστικό φάσμα το οποίο είναι αναγκαίο να διαθέτει κανείς προκειμένου να είναι σε θέση να επικοινωνήσει κατάλληλα με πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς στο πλαίσιο της γλωσσικής κοινότητας της μητρικής του γλώσσας. Αντίθετα, η γλωσσική ικανότητα στη Γ2 είναι κατά πάσα πιθανότητα αναπόφευκτα πολύ πιο περιορισμένη, ειδικά όταν η κατάκτηση της Γ2 αφορά σε διαδικασία κατάκτησής της ως ξένης γλώσσας (βλ. τη σχετική διαφορά μεταξύ δεύτερης γλώσσας και ξένης γλώσσας). Για πολλούς ανθρώπους, για παράδειγμα, η Γ2 είτε ως δεύτερη, αλλά κυρίως ως ξένη, μπορεί να εξυπηρετεί έναν πολύ πιο περιορισμένο αριθμό αναγκών από ό,τι η μητρική τους γλώσσα.

Για παράδειγμα, φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής μπορεί να μαθαίνουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στην Ελλάδα, γιατί τη χρειάζονται ως ένα πρόσθετο προσόν στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας ή γιατί επιθυμούν να σπουδάσουν σε αγγλικό Πανεπιστήμιο σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο ή γιατί θέλουν να διαβάσουν κλασικά έργα της αγγλικής λογοτεχνίας από το πρωτότυπο ή απλώς γιατί αναγκάζονται να εκτεθούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους εκπαίδευσης λόγω του υποχρεωτικού χαρακτήρα που έχει πάρει η διδασκαλία της Αγγλικής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Από την άλλη, φυσικοί ομιλητές της Κινεζικής μπορεί να έμαθαν την Αγγλική προκειμένου να αντιμετωπίσουν την εισβολή αγγλόφωνων επισκεπτών στην Ολυμπιάδα του 2008 στο Πεκίνο, κάτι ανάλογο με τα ταχύρρυθμα μαθήματα Αγγλικής στα οποία υποβλήθηκαν σειρές επαγγελματιών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της Ολυμπιάδας της Αθήνας το 2004.

Παράλληλα, όμως, Ρώσοι μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα και δεν γνωρίζουν καμία άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής τους, μπορεί να αναγκάζονται να μάθουν πολύ πιο γρήγορα την Ελληνική ως Γ2, για να μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στην καινούρια τους κοινωνική πραγματικότητα, να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο ή να συνεννοηθούν με τον εργοδότη τους. Καθένα από τα κίνητρα αυτά για την εκμάθηση μιας Γ2 προϋποθέτει έναν εντελώς διαφορετικό συνδυασμό γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης και καταλήγει τελικά σε διαφορετικά επίπεδα και τύπους γλωσσικής επίδοσης.

II. Γλωσσικές προτεραιότητες στη χρήση της Γ2

Ξεκινώντας από τους λόγους για τους οποίους μαθαίνει κάποιος μια Γ2, θα πρέπει να κάνουμε μια διάκριση -επειδή μας ενδιαφέρουν οι μαθητές του σχολείου κατά κύριο λόγο- ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον βασικούς τύπους της *επικοινωνιακής ικανότητας*: την ακαδημαϊκή (academic) ικανότητα και τη διαπροσωπική (interpersonal) ικανότητα (Saville-Troike 2006: 135). Πριν προχωρήσουμε, όμως, στη διάκριση αυτή, θα πρέπει να ορίσουμε την έννοια της *επικοινωνιακής ικανότητας* και στο σημείο αυτό, ο ορισμός που δίνει η Saville-Troike (2003) είναι ιδιαίτερα επιτυχής. Η *επικοινωνιακή ικανότητα* ορίζεται ως «οτιδήποτε χρειάζεται να ξέρει ένας ομιλητής προκειμένου να μπορεί να επικοινωνήσει κατάλληλα μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινότητα». Αυτή η θεωρητική κατασκευή συνδυάζει τη γνώση του γλωσσικού συστήματος η οποία συνιστά τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση, δηλαδή, των συγκεκριμένων συστατικών και επιπέδων του συστήματος της γλώσσας με τη γνώση που απαιτείται για την κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση τους στις διαφόρων ειδών επικοινωνιακές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό, οι επιμέρους διακρίσεις της μπορούν να οριστούν ως εξής:

Η ακαδημαϊκή ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση που είναι αναγκαία για μαθητές οι οποίοι θέλουν κατά κύριο λόγο να χρησιμοποιήσουν τη σχολική τους παιδεία, ειδικά στις τελευταίες βαθμίδες της, προκειμένου να μάθουν για άλλα γνωστικά αντικείμενα, είτε ως εργαλείο για την επιστημονική τους έρευνα είτε ως μέσο για συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο. Μαθητές με τέτοιους στόχους επικεντρώνονται κυρίως στην κατάκτηση του ειδικού λεξιλογίου που αφορά το γνωστικό τους πεδίο και στην ανάπτυξη γνώσης που θα τους επιτρέψει να διαβάζουν τα σχετικά κείμενα με την ανάλογη άνεση. Αν μάλιστα οι μαθητές σχεδιάζουν να σπουδάσουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε πανεπιστήμιο όπου η Γ2 χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, τότε, εκτός της ανάπτυξης της εξειδικευμένης λεξιλογικής ικανότητας και της ανάλογης αναγνωστικής ικανότητας, θα πρέπει να θέσουν σε υψηλή προτεραιότητα την επεξεργασία του γλωσσικού υλικού στο οποίο θα εκτεθούν στη διάρκεια διαλέξεων ή προφορικών συζητήσεων: κατά συνέπεια, χρειάζονται να αναπτύξουν την ικανότητα να εμπλέκονται με επιτυχία στην ακαδημαϊκού τύπου ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ). Επιπλέον, είναι πολύ πιθανόν να χρειάζονται να επιδείξουν ανάλογου τύπου επάρκεια και στην παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) προκειμένου να εξασφαλίσουν την εισαγωγή τους σε συγκεκριμένη πανεπιστημιακή βαθμίδα όσο και την επιτυχή εκπλήρωση των προϋποθέσεων που τίθενται στη διάρκεια της φοίτησής τους εκεί. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης προφορικού (ΚΠΛ) ή γραπτού (ΚΓΛ) λόγου, όπως και η παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) για ακαδημαϊκούς σκοπούς δεν συνεπάγεται κατ' αναλογία και την ανάπτυξη της ίδιας ευχέρειας στην προφορική δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου (ΠΠΛ), ειδικά μάλιστα για μαθητές που μαθαίνουν τη Γ2 ως ξένη γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, η διαπροσωπική ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση που απαιτείται να κατέχουν μαθητές οι οποίοι σχεδιάζουν να χρησιμοποιήσουν κατά κύριο λόγο τη γλώσσα-στόχο στις

καθημερινές τους σχέσεις και επαφές με τους φυσικούς ομιλητές της ή με ομιλητές με τους οποίους μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ως ενιαίο μέσο επικοινωνίας. Όπως και στην περίπτωση της ακαδημαϊκής ικανότητας, το λεξιλόγιο αποτελεί το πιο σημαντικό επίπεδο στην προσπάθεια και αυτών των μαθητών να κατακτήσουν τη συγκεκριμένη Γ2, παρά το γεγονός ότι τα λεξιλογικά πεδία που κρίνονται απαραίτητα για την περίπτωση αυτή είναι πολύ διαφορετικά. Οι δεξιότητες της ΚΠΛ και ΠΠΛ είναι οι πρώτες που αναπτύσσονται στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα διαπροσωπικής επικοινωνίας. Κι αυτό γιατί θα πρέπει να είναι ικανοί να επεξεργάζονται τη γλώσσα-στόχο γρήγορα και σε συνθήκες πραγματικού χρόνου επικοινωνίας (χωρίς, δηλαδή, να έχουν τη δυνατότητα να γυρίσουν πίσω και να ξαναδούν το κείμενό τους, να το «χτενίσουν» διορθώνοντας λάθη και αδυναμίες, δυνατότητα που είναι δυνατή στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου), όπως επίσης να διαθέτουν στρατηγικές για να επιτύχουν τη διασαφήνιση και τη διαπραγμάτευση της σημασίας στη διάρκεια μιας διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ανάλογα δε με την επικοινωνιακή περίσταση, το επίπεδο της γλώσσας που θα χρησιμοποιήσουν, κατά περίπτωση, μπορεί να είναι επίσημο ή μη. Γραπτές δεξιότητες ΚΓΛ και ΠΓΛ μπορεί να απαιτούνται και σε κάποιες περιπτώσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά οι ανάλογου τύπου δεξιότητες για τον προφορικό λόγο είναι πιθανότερο να παίζουν κυρίαρχους ρόλους στη διαπροσωπική παραγωγή και ερμηνεία των μηνυμάτων.

Οι μεταβαλλόμενες προτεραιότητες ανάλογα με τις ανάγκες της ακαδημαϊκής ή της διαπροσωπικής ικανότητας απεικονίζονται στον πίνακα 1. Οι βασικές διαφορές συνίστανται στο ότι η ΚΓΛ είναι τυπικά πιο σημαντική για την ακαδημαϊκή παρά για τη διαπροσωπική ικανότητα και ότι η ΠΠΛ είναι συνήθως πιο λειτουργική στις διαπροσωπικές παρά στις ακαδημαϊκές ανάγκες.

Ακαδημαϊκή ικανότητα	Διαπροσωπική ικανότητα
1. ΚΓΛ	1. ΚΠΛ
2. ΚΠΛ	2. ΠΠΛ
3. ΠΓΛ	3. ΚΓΛ
4. ΠΠΛ	4. ΠΓΛ

Πίνακας 1. Ακαδημαϊκή vs Διαπροσωπική Ικανότητα

Στον πίνακα 2 φαίνεται η ταξινόμηση των δεξιοτήτων ανάλογα με τον τύπο της διαδικασίας (προσληπτική/παραγωγική), και το μέσο (προφορικός/γραπτός λόγος) με το οποίο πραγματώνονται. Ο συνδυασμός του πίνακα 2 με τον προηγούμενο πίνακα 1 μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι προσληπτικές δεξιότητες κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου φαίνονται να καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας, ενώ οι δεξιότητες που στηρίζονται στην προφορική εκφορά είτε πρόκειται για προσληπτική (ΚΠΛ) είτε για παραγωγική διαδικασία (ΠΠΛ) αποτελούν τη βασική προτεραιότητα στο πλαίσιο της διαπροσωπικής ικανότητας. Άρα, στην πρώτη περίπτωση, μιλάμε κατά κύριο λόγο για επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου σε οποιαδήποτε μορφή και αν εκφέρεται αυτό, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, το κέντρο βάρους μετατίθεται τόσο στην επεξεργασία όσο και στην έκφραση προφορικά εκφερόμενου γλωσσικού υλικού.

	Διαπροσωπική ικανότητα	Ακαδημαϊκή ικανότητα
Διαδικασία	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
Μέσο		
Πρόσληψη	ΚΠΛ (ακρόαση)	ΚΓΛ (ανάγνωση)
Παραγωγή	ΠΠΛ (ομιλία)	ΠΓΛ (γραφή)

Πίνακας 2. Ταξινόμηση δεξιοτήτων ανάλογα με τον τύπο της ικανότητας

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι και οι 4 δεξιότητες βρίσκονται μεταξύ τους σε μια στενή σχέση αλληλεξάρτησης και στο σύνολό τους συνιστούν αυτό που θεωρούμε «γνώση μιας Γ2», είναι την ίδια στιγμή, ανεξάρτητες σε κάποιο βαθμό η μία από την άλλη. Η ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων θα πρέπει λογικά να προηγείται της αντίστοιχης παραγωγικής ικανότητας σε οποιαδήποτε γλώσσα (είτε αυτή συνιστά Γ1 είτε Γ2). Πέρα, επομένως, από αυτή τη βασική ακολουθία, η οποιαδήποτε σειρά στην ανάπτυξη της Γ2 είναι άμεσα σχετιζόμενη με τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες. Έτσι, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να αναπτύξουν έναν σχετικά υψηλό βαθμό επάρκειας στις προσληπτικές δεξιότητες με παράλληλα πολύ μικρό βαθμό εμπλοκής σε οποιαδήποτε παραγωγική διαδικασία (προφορικής ή γραπτής εκφοράς) ή αντίστοιχα μια πολύ υψηλού βαθμού γλωσσική επίδοση σε δραστηριότητες που ανήκουν σε ένα από τα 2 μέσα (προφορικό ή γραπτό) και πολύ χαμηλή επίδοση στις δραστηριότητες που ανήκουν στο άλλο (για παράδειγμα, να είναι πολύ καλοί

στις δεξιότητες που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο και επομένως, η γλωσσική τους επίδοση να φθάνει σε πολύ υψηλά επίπεδα ως προς αυτόν τον τρόπο εκφοράς, σε αντίθεση με την επίδοσή τους σε γραπτού τύπου δραστηριότητες η οποία να αγγίζει το επίπεδο των εντελώς αρχαρίων).

Γενικά, τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η διαπροσωπική ικανότητα των μαθητών αναπτύσσονται σε διαφορετικό βαθμό και φθάνουν σε διαφορετικό επίπεδο όσον αφορά τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών σε καθεμία από τις 4 αυτές δεξιότητες προσληπτικής ή παραγωγικής φύσης. Για τον λόγο αυτό και δεν είναι τελικά αναγκαίο η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων να είναι ισόρροπη ή να φτάνει στο ίδιο τελικό αποτέλεσμα. Είναι, ωστόσο, γνωστό ότι η εγγραμματοσύνη και γενικότερα η σχολική εκπαίδευση στη Γ1 ευνοούν την κατάκτηση της Γ2 σε ανάλογες συνθήκες συστηματικής έκθεσης και διδασκαλίας σε αυτήν.

8. Είναι δυνατόν οι διδασκόμενοι την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα να φτάσουν στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή;

- Σε κάθε περίπτωση το σύστημα γνώσης το οποίο κατακτούν τελικά οι διδασκόμενοι την ελληνική ως Γ2 σχετικά με τον τρόπο που δομείται και λειτουργεί η Γ2 μπορεί και να υπερβεί τη γνώση που έχει αποκτηθεί μέσω διδασκαλίας. Το σύστημα της Γ2 δεν είναι ποτέ το ίδιο ποσοτικά ή ποιοτικά με αυτό της γλωσσικής τους αφετηρίας αλλά ούτε και με αυτό των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου.
- Ο διδασκόμενος τη Γ2 ξέρει να χρησιμοποιεί επαναλαμβανόμενα σχήματα τα οποία περιέχουν συστατικά στοιχεία της Γ2, δηλαδή λεξιλόγιο (δίκτυα λέξεων και τυποποιημένων φράσεων), μορφολογία (εσωτερική δομή των λέξεων και κλιτικά παραδείγματα), φωνολογία (συστήματα ήχων), σύνταξη (εσωτερική οργάνωση φράσεων και προτάσεων) και ομιλία (ως τρόπους σύνδεσης προτάσεων και συνολικής οργάνωσης της πληροφορίας). Το ποια ακριβώς στοιχεία από όσα προαναφέρθηκαν πρόκειται να κατακτήσει ο μαθητής στη Γ2 και ποια απλώς θα συναντήσει στη διάρκεια της μαθησιακής του πορείας χωρίς περαιτέρω ενσωμάτωση στο δικό του γνωστικό σύστημα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κίνητρο του μαθητή και από τις γενικότερες συνθήκες μάθησης.
- Επιπλέον, ο διδασκόμενος γνωρίζει και τελικά επιλέγει τους δικούς του τρόπους κωδικοποίησης συγκεκριμένων εννοιών στη Γ2, συμπεριλαμβανομένων και γραμματικών εννοιών όπως η έννοια του χρόνου, της πληθούς των αντικειμένων και των σημασιολογικών ρόλων των διαφόρων στοιχείων (σε θέση δράστη ή δέκτη, δράστη ή πάσχοντος κ.ο.κ.)
- Αναπτύσσει πραγματολογική ικανότητα ή γνώση σχετικά με το πώς να ερμηνεύσει και να μεταβιβάσει τη σημασία σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τη Γ2 σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες με τις οποίες καλύπτονται και οι 4 δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου. Πολλοί μαθητές, ωστόσο, μπορεί να αναπτύξουν μόνο το κανάλι του προφορικού λόγου (ΚΠΛ, ΠΠΛ) ή μόνο το κανάλι του γραπτού λόγου (ΚΓΛ, ΠΓΛ). Κανένα από τα δύο δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εμφάνιση του άλλου, παρά το γεγονός ότι η παρουσία του ενός είναι δυνατόν να ενισχύει την ανά-

πτυξη του άλλου. Γενικά, η γλωσσική εκμάθηση μπορεί να συμβεί από τη στιγμή που υπάρχει διαθέσιμο το αναγκαίο γλωσσικό εισαγόμενο για την έκθεση του μαθητή σε μία από τις δύο δυνατότητες πρόσληψης, μέσω ΚΓΛ ή ΚΠΛ.

- Έχει στη διάθεσή του τρόπους επιλογής ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων από πολλά διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και δυνατότητες γλωσσικών εναλλαγών σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και για συγκεκριμένους στόχους. Αυτό που τελικά κατακτάται, επομένως, είναι ένα σύστημα γνώσης σχετικά με το πώς είναι δυνατόν να επεξεργάζεται κάποιος πολλαπλά γλωσσικά συστήματα. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να γίνεται πολύγλωσση γλωσσική επεξεργασία μπορεί να μας δώσει και ακριβέστερες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η όλη γλωσσική εκμάθηση.
- Τέλος, ο διδασκόμενος αναπτύσσει επικοινωνιακή ικανότητα: δηλαδή όλα τα παραπάνω, συν την κοινωνική και πολιτισμική γνώση που απαιτούνται για την κατάλληλη χρήση και ερμηνεία των γλωσσικών τύπων στη Γ2. Ο προσδιορισμός της επικοινωνιακής ικανότητας ως στόχου ή αποτελέσματος στη μαθησιακή διαδικασία της Γ2 είναι σε μεγάλο βαθμό μεταβλητός, από τη στιγμή που εξαρτάται τόσο από τα μακροκοινωνικά περιβάλλοντα της γλωσσικής εκμάθησης όσο και από γλωσσικούς, ψυχολογικούς και αλληλοδραστικούς παράγοντες.

9. Με ποιον τρόπο μεταχειριζόμαστε/ αξιοποιούμε το προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Η γλωσσική διδασκαλία προϋποθέτει την έννοια της επιλογής. Δεν είναι δυνατόν να διδάξει κανείς εφαρμόζοντας όλα όσα συμπεριλαμβάνονται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπως και δεν είναι δυνατόν να διαχωρίσει με ρητό τρόπο τα περισσότερα από αυτά ή να αποφύγει τις επικαλύψεις που προκύπτουν ανάμεσά τους.

Για παράδειγμα, η προφορά είναι ένα σημαντικό κομμάτι της δεξιότητας της ΠΠΛ. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκομμένη από το πλαίσιο που θέτουν οι έννοιες και οι αντίστοιχες θεματικές περιοχές που αφορούν την καλλιέργεια της δεξιότητας της ΠΠΛ. Το ίδιο ισχύει και για τις μαθησιακές στρατηγικές οι οποίες εμφανίζονται σε όλα τα δυνατά πεδία ενός γλωσσικού μαθήματος, ξεκινώντας από τη γραμματική και καταλήγοντας στις δεξιότητες.

10. Με ποιον τρόπο μεταχειριζόμαστε/ αξιοποιούμε τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια;

Οι απόψεις για τη χρήση του διδακτικού εγχειριδίου στην τάξη δίστανται, όπως μπορείτε να δείτε αναλυτικά στην αντίστοιχη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 8) με τα υπέρ και τα κατά για τη χρήση του μέσα στην τάξη της Γ2 να συγκεντρώνουν περίπου τα ίδια ποσοστά. Το διδακτικό εγχειρίδιο, σε κάθε περίπτωση, μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τον μαθητή και να διευκολύνει τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, δεν αποτελεί πανάκεια και σε καμία περίπτωση δεν προϋποτίθεται ότι πρέπει να εφαρμοστεί στην τάξη γραμμικά, από την πρώτη ως την τελευταία σελίδα.

Για αυτό τον λόγο προτείνεται ο διδάσκων να επιλέγει από το διδακτικό εγχειρίδιο, τις δραστηριότητες/ασκήσεις που ικανοποιούν τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών του κάθε φορά, όπως και να συνοδεύει τη διδακτική πράξη με επιπρόσθετο υλικό- κατασκευασμένο από τον ίδιο ή/και από άλλες πηγές (τις οποίες για λόγους ακαδημαϊκής δεοντολογίας, θα πρέπει να αναφέρει ρητά στην ανάπτυξη του υλικού του), προκειμένου να καλύψει, κατά τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τις απαιτήσεις του κοινού-στόχου της δικής του τάξης.

11. Πόσες ώρες διδασκαλίας απαιτούνται για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας;

Οι ώρες διδασκαλίας που απαιτούνται για την κατάκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου⁵ ελληνομάθειας διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και το γνωστικό υπόβαθρο του εκάστοτε μαθητή, τον διαθέσιμο χρόνο για μελέτη, τα κίνητρό του για την εκμάθηση της Γ2 και τη δυνατότητα έκθεσής του στο γλωσσικό εισαγόμενο. Το τελευταίο αναφέρεται, διότι συχνά οι μαθητές των ΤΕΓ, εκτός από την εκμάθηση της Γ2 μέσα στην τάξη μέσω διδασκαλίας, έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο και εκτός του περιβάλλοντος της τάξης μέσω για παράδειγμα του οικογενειακού ή συγγενικού τους περιβάλλοντος ή μέσω των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης.

Ως εκ τούτου στον πίνακα 3 προτείνονται οι εξής **ενδεικτικές** ώρες διδασκαλίας ανά επίπεδο ελληνομάθειας:

A1	100 - 120 ώρες
A2	120 - 180 ώρες
B1	180 - 250 ώρες
B2	250 - 400 ώρες
Γ1	400 - 520 ώρες και πλέον
Γ2	περισσότερες από 650 ώρες

Πίνακας 3. Ενδεικτικές ώρες διδασκαλίας ανά επίπεδο ελληνομάθειας σύμφωνα με την Αντωνοπούλου (χ.χ.)

5 Οι αριθμοί αυτοί αναφέρονται σε τάξεις εφήβων και ενηλίκων. Ειδικά, για τα παιδιά υπάρχει πρόβλεψη από το ΚΕΠΑ για ένα επίπεδο Α1 «μικρών μαθητών» ηλικίας 8-12 ετών που εκτείνεται χρονικά πέρα των 120 ωρών.

12. Πώς οργανώνουμε αποτελεσματικά το μάθημά μας;

Για την αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματός μας, βάσει δραστηριοτήτων, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες:

Οι δραστηριότητες που εφαρμόζουμε στην τάξη θα πρέπει να αντλούν στοιχεία από όσα οι μαθητές ήδη γνωρίζουν (βάσει της εμπειρίας τους, του γνωστικού τους υπόβαθρου και της συγκεκριμένης ηλικιακής, κοινωνικής ή μορφωτικής τους κατάστασης), με αποτέλεσμα να έχουν μια ιδιαίτερη εξοικείωση με αυτά. Επομένως:

- Ξεκινάμε από όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, πριν προχωρήσουμε σε κάτι καινούριο.
- Αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία τους.
- Χρησιμοποιούμε ό,τι ήδη γνωρίζουν ως γλωσσική βάση του μαθήματος.
- Ενεργοποιούμε τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να εστιάζουν στις ανάγκες των μαθητών εκτός τάξης, ούτως ώστε αυτές οι ανάγκες να πραγματώνονται και εντός της τάξης.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ούτως ώστε να αισθάνονται το ίδιο ασφαλείς όταν προσπαθούν να μεταφέρουν τη γνώση αυτή εκτός του περιβάλλοντος της τάξης.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές να επιλύουν ένα πρόβλημα, να ανακαλύπτουν καινούρια στοιχεία και να αναλύουν τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους, ούτως ώστε χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο να εμπλέκονται ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές στην ενίσχυση συγκεκριμένων στρατηγικών και στην προώθηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ούτως ώστε να είναι σε θέση να τις μεταφέρουν και σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις της γλώσσας-στόχου.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη του γλωσσικού ρεπερτορίου στο οποίο χρειάζεται να ανατρέχουν σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες, ούτως ώστε να μαθαίνουν και να εξασκούνται στη χρήση του λεξιλογίου, των γραμματικών δομών και των γλωσσικών λειτουργιών που θα χρειαστούν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να ενσωματώνουν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου, γιατί και οι τέσσερις δεξιότητες ενισχύουν αμοιβαία η μία την άλλη.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ένα κείμενο είναι δομημένο, ούτως ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια να έχουν πρόσβαση σε παρόμοια κειμενικά είδη.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και τις πολιτισμικές τους διαφορές, ούτως ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κουλτούρα της γλώσσας-στόχου και να κατανοήσουν καλύτερα τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης, ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανακαλύπτουν και να εφαρμόζουν και μόνοι τους στην πράξη στοιχεία από την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές, ούτως ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίσουν κάποια σχέση με την πραγματική γλωσσική χρήση αλλά και να αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη εμπειρία, όταν εμπλέκονται σε πραγματική γλωσσική χρήση.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να ποικίλλουν ως προς τους ρόλους και τις ομαδοποιήσεις στις οποίες υποβάλλουν τους μαθητές, τόσο εντός του περιβάλλοντος της τάξης –έτσι οι μαθητές θα μπορούν να έχουν διαφορετικούς τύπους πρακτικής εξάσκησης και διαφορετικό βαθμό ευθύνης–, όσο και σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο –έτσι οι μαθητές θα είναι σε θέση να βιώνουν/να αναλύουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαφορετικών τύπων και στόχων, ούτως ώστε να παρέχουν στους μαθητές πολλές δυνατότητες για πρακτική άσκηση.
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να χρησιμοποιούν αυθεντικά κείμενα ή εποπτικά μέσα, όπου δυνατόν. Έτσι οι μαθητές θα εξοικειωθούν από πολύ νωρίς με τα γλωσσικά στοιχεία, όπως ακριβώς χρησιμοποιούνται στον «πραγματικό κόσμο».
- Οι δραστηριότητες θα πρέπει να αξιοποιούν ποικιλία από διαφορετικούς τύπους υλικού για να ικανοποιούν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και για να εμπλέκουν όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές.

13. Ποια είναι η προτεινόμενη τυπολογία ασκήσεων;

Ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών του και τις απαιτήσεις του επιπέδου, μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικού τύπου ασκήσεις/δραστηριότητες, όπως οι παρακάτω:

I. Μηχανιστικές ασκήσεις (mechanical drills)

Για να μπορέσει να τις εκτελέσει ο μαθητής, δεν χρειάζεται να τις επεξεργαστεί ως προς τη σημασία, αλλά μόνο ως προς τη μορφή. Έχουν δε μόνο μία σωστή απάντηση. Για παράδειγμα έχουμε τις παρακάτω ασκήσεις:

Άσκηση 1

Συμπληρώστε τα κενά, όπως στο παράδειγμα:

0. Πού είναι ο Άρης; Έρχεται (έρχομαι) σε λίγο.
1. Τι ώρα _____ (κοιμάσαι) το βράδυ, Ελένη;
2. Τι _____ (τρώω), Μάκη;
3. Τι ώρα _____ (έρχομαι) ο Αποστόλης από το σχολείο;

(Κλικ στα ελληνικά, επίπεδο A1 για παιδιά 6-12 ετών, β' μέρος, σελ. 10)

Άσκηση 2

Αλλάζεις τις προτάσεις, όπως στα παραδείγματα. Βλέπεις τι γράφει ο διπλάνος/η διπλανή σου. Γράφετε τα ίδια;

0	Αυτό το διαμέρισμα είναι πολύ ακριβό; Τα μαθήματα αρχίζουν στις εννέα το πρωί.	<u>Αυτά τα διαμερίσματα είναι πολύ ακριβά.</u> <u>Το μάθημα αρχίζει στις εννέα το πρωί.</u>
1	Πρέπει να βοηθήσω τα παιδιά. _____	
2	Το παιχνίδι αυτό μου αρέσει πολύ. _____	
3	Το πάτωμα στο δωμάτιο είναι ξύλινο. _____	

(Κλικ στα ελληνικά, επίπεδο A2, σελ. 35)

II. Ασκήσεις με σημασιολογικό περιεχόμενο (meaningful drills)

Η διαφορά ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη κατηγορία ασκήσεων είναι ότι ο μαθητής πρέπει να ενδιαφερθεί για το σημασιολογικό περιεχόμενο τόσο του ερεθίσματος (άσκησης) όσο και της απόκρισής του σε αυτό προκειμένου να εκτελέσει την άσκηση με αποτελεσματικότητα. Και πάλι βέβαια υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση η οποία είναι ήδη γνωστή στους μετέχοντες. Ωστόσο, η ποσότητα και η ποιότητα της σημασίας δεν παίζουν κανέναν ιδιαίτερο ρόλο για τις ταξινομήσεις αυτές. Επομένως, ο όρος «σημασιολογικά σημαντική» άσκηση, διαφορετικά «άσκηση με σημασιολογικό περιεχόμενο» είναι τελικά αμφισβητήσιμος.

Άσκηση 3

Μαζί με τον διπλάνο/τη διπλανή σου συμπληρώνετε με τις λέξεις: σου, ο, δεν, εσύ, εμείς, σας, είσαι, αυτή, εγώ.

Λίνα: Καλημέρα, Αλεξία.

Αλεξία: Α! Γεια **σου**, Λίνα. Τι κάνεις;

Λίνα: Πολύ καλά, ευχαριστώ. _____ ;

Αλεξία: Μια χαρά.

(Κλικ στα ελληνικά, επίπεδο A1, σελ. 51)

Άσκηση 4

Κάνεις τον διάλογο με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριάς σου. Χρησιμοποιείς τις παρακάτω φράσεις: *Γεια... Πώς σε λένε; Από δω... Τι κάνετε; Είμαι ο... Όχι, δεν... Γεια σας!*

Παράδειγμα: Ενδεικτικός/Αναμενόμενος διάλογος

- Γεια. Είμαι ο Λευτέρης. Πώς σε λένε;
- Γεια σου, Λευτέρη. Είμαι η Βασιλική.
- Από δω ο Γιώργος.
- Χαίρω πολύ.
- Κι εγώ, επίσης.

(Κλικ στα ελληνικά, επίπεδο Α1, σελ. 52)

III. Επικοινωνιακές ασκήσεις

Σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους τύπους, οι ασκήσεις αυτές απαιτούν προσοχή στη σημασία, καθώς η πληροφορία που περιέχεται στην απάντηση του μαθητή είναι «νέα» και άγνωστη για το πρόσωπο που θέτει την ερώτηση. Επομένως, η απάντηση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σωστή ή λάθος με βάση τη σημασία που μεταβιβάζεται. Και πάλι, όμως, στον τύπο αυτής της άσκησης, η νέα πληροφορία είναι εντελώς αποπερικειμενοποιημένη και αποδεσμευμένη από το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει η διεπίδραση του μαθητή με τους συνομιλητές του σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας.

Άσκηση 1

Γίνεστε ζευγάρια και απαντάτε στις παρακάτω ερωτήσεις.

- Σου αρέσει ο αθλητισμός;
- Ποιο είναι το πιο αγαπητό άθλημα στη χώρα σου;
- Με τι ασχολούνται οι νέοι στη χώρα σου, όταν έχουν ελεύθερο χρόνο;

(Κλικ στα ελληνικά, επίπεδο Β1, σελ. 129)

IV. Διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (tasks)

Όταν μιλάμε για «δραστηριότητες» εννοούμε διαδικασίες που υλοποιούνται στη διδακτική πράξη μέσα σε ένα συγκεκριμένο περικειμενικό πλαίσιο και για την εκτέλεση των οποίων

- α. έχει προτεραιότητα η σημασία
- β. υπάρχει ένα επικοινωνιακό πρόβλημα που ζητά την επίλυσή του
- γ. αναπτύσσεται μια σχέση συγκρίσιμη με τους εντός και εκτός τάξης ρόλους ή δράσεις

Παράλληλα, καθεμία από τις δραστηριότητες αυτού του τύπου

- α. συναρτά την έκβασή της από το τελικό αποτέλεσμα σειράς ενεργειών/σταδίων που γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση
- β. εξαρτά τη δυσκολία της από ποικίλους παράγοντες, όχι μόνο γλωσσικούς αλλά και ευρύτερα εξωγλωσσικούς, όπως η προηγούμενη εμπειρία του μαθητή, η γνωστική πολυπλοκότητα των ενεργειών που καλείται να φέρει εις πέρας, ο χρόνος σχεδιασμού που έχει στη διάθεσή του, τα γλωσσικά μέσα που του είναι απαραίτητα για την υλοποίησή της. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων, κατ'αναλογία προς τα γλωσσικά μέσα που μπορούν να τις πραγματώσουν, είναι η συμπλήρωση του γενεαλογικού δέντρου μιας οικογένειας με τη χρήση τύπων σε γενική και την αναφορά κτητικών αντωνυμιών, η επίλυση ενός αινίγματος με τη διατύπωση ερωτήσεων ολικής ή μερικής άγνοιας, η ανάγνωση ενός χάρτη με τη χρήση εκφράσεων δηλωτικών κατεύθυνσης.

Οι δραστηριότητες αυτού του τύπου διακρίνονται σε συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες ανάλογα με τον τρόπο κατανομής των στόχων ανάμεσα στους μαθητές και σε μονοκατευθυντικές ή αμφίδρομες ανάλογα με τον τρόπο κατανομής της πληροφορίας που είναι απαραίτητη για την έκβασή τους. Ειδικότερα:

1. Συγκλίνουσες δραστηριότητες (convergent tasks): οι μαθητές μοιράζονται έναν κοινό στόχο. Πρέπει από κοινού να λύσουν ένα πρόβλημα ή να φθάσουν στη λήψη μιας απόφασης. Παράδειγμα αυτού του τύπου δραστηριότητας: «Ο ναυαγός στο έρημο νησί»: οι μαθητές τοποθετούνται σε μια φάση επιβίωσης όπου είναι αναγκασμένοι να περισώσουν περιορισμένο αριθμό από τα υπάρχοντά τους και καλούνται να αποφασίσουν ποια θα είναι αυτά που θα τους συνοδεύσουν στον δρόμο προς το ερημονήσι.
2. Αποκλίνουσες δραστηριότητες (divergent tasks): οι μαθητές έχουν ανεξάρτητους στόχους ο ένας από τον άλλον και καλούνται ακόμα και να διαφωνήσουν μεταξύ τους προκειμένου να επιτύχει ο καθένας την επίτευξη του δικού του στόχου. Παράδειγμα δραστηριότητας αυτού του τύπου: μια αντιπαράθεση απόψεων πάνω σε ένα

θέμα (αρνητικά και θετικά της τηλεόρασης/υπέρμαχοι ή μη του καπνίσματος)

3. Μονοκατευθυντικές δραστηριότητες (one-way tasks): ένα μόνο πρόσωπο είναι ο μοναδικός φορέας της πληροφορίας, ενώ ένα δεύτερο πρόσωπο είναι απλώς ο αποδέκτης της. Συνηθισμένες δραστηριότητες αυτού του τύπου: «περιγραφή εικόνας & σχεδιασμός», όπου ο ένας περιγράφει και ο άλλος καλείται απλώς να σχεδιάσει, βάσει των πληροφοριών που συλλέγει, την περιγραφόμενη πορεία και «κατευθύνσεις πάνω σε χάρτη», όπου ο ένας δίνει οδηγίες για το πώς μπορεί να πάει κανείς από το Α στο Β και ο άλλος απλώς ακολουθεί τον χάρτη και υποδεικνύει τη διαδρομή.
4. Αμφίδρομες δραστηριότητες (two-way tasks): κάθε μαθητής κατέχει ένα μέρος από την πληροφορία που κάποιο άλλο πρόσωπο/πρόσωπα χρειάζεται/χρειάζονται για την πραγμάτωση της δραστηριότητας. Αυτού του τύπου οι δραστηριότητες ονομάζονται συχνά «πληροφοριακά κενά» (information gap), όπως για παράδειγμα σε επικοινωνιακά προβλήματα της μορφής «Ποιος διέπραξε το έγκλημα;», όπου ο καθένας από τους μετέχοντες έχει μόνο ένα κομμάτι της πληροφορίας και μπορεί να διαφωτίσει με στοιχεία, για παράδειγμα, την ενοχή ενός μόνο από τους υπόπτους. Στη συνέχεια η ομάδα καλείται να επεξεργαστεί όλα τα στοιχεία και να αποφασίσει ποιος ήταν ο πραγματικός ένοχος.

Γενικά, σε επίπεδο γνωστικής πολυπλοκότητας, οι αποκλίνουσες δραστηριότητες είναι περισσότερο γνωστικά φορτισμένες σε σχέση με τις συγκλίνουσες και για τον λόγο αυτό απαιτούν περισσότερο απαιτητικά γλωσσικά μέσα για την υλοποίησή τους. Το ίδιο ισχύει και για τις αμφίδρομες σε σχέση με τις μονοκατευθυντικές δραστηριότητες, καθώς ο όγκος των πληροφοριών που διαχειρίζονται απαιτεί τη συνεργασία και την ταυτόχρονη επεξεργασία τους από διαφορετικού επιπέδου γνώσεων και γλωσσικών ικανοτήτων συνομιλητές.

14. Ποιες παράμετροι πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη δημιουργία καινούριου διδακτικού υλικού από τον διδάσκοντα;

Οι βασικές παράμετροι που αποτελούν τη βάση για τις αποφάσεις που θα πρέπει να λάβουμε κάθε φορά που εμπλεκόμαστε στη διαδικασία παραγωγής καινούριου υλικού είναι οι παρακάτω έξι και για καθεμία από αυτές πρέπει να ισχύουν οι εξής προϋποθέσεις:

I. Μαθητές

Το διδακτικό υλικό που δημιουργεί ο διδάσκων πρέπει να έχει:

- συνάφεια με την εμπειρία και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών
- συνάφεια με τις πραγματικές τους ανάγκες (εκτός περιβάλλοντος τάξης)
- συνάφεια με τις συναισθηματικές τους ανάγκες/τη στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και τη γλώσσα-στόχο

II. Μαθησιακή διαδικασία

Η χρήση του διδακτικού υλικού πρέπει να οδηγεί σε

- εμπλοκή σε διεργασίες ανακάλυψης, επίλυσης προβλήματος, ανάλυσης δεδομένων
- ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών

III. Γλώσσα-στόχος

Το διδακτικό υλικό πρέπει να:

- είναι συναφές με τις πλευρές της γλώσσας-στόχου που αφορούν στο συγκεκριμένο μαθησιακό επίπεδο (γραμματικές δομές, λεξιλόγιο, γλωσσικές λειτουργίες κτλ.)
- ενσωματώνει και τις 4 δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου
- προσανατολίζει τον μαθητή στη χρήση/κατανόηση αυθεντικών κειμένων

IV. Κοινωνικό πλαίσιο

Το διδακτικό υλικό πρέπει να συμβάλλει:

- στη δημιουργία διαπολιτισμικών αναφορών
- στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης στη γλώσσα-στόχο

V. Τύπος δραστηριότητας

Το διδακτικό υλικό πρέπει να είναι προσανατολισμένο:

- στην ανάγκη για αυθεντικού τύπου δραστηριότητες
- στην ανάληψη ποικίλων ρόλων και ομαδικών εργασιών από τους μαθητές
- στην ποικιλία δραστηριοτήτων και στόχων (διακύμανση ως προς τη γνωστική/γλωσσική πολυπλοκότητα)

VI. Υλικό

Το διδακτικό υλικό πρέπει να είναι:

- αυθεντικό (κείμενα, εποπτικά μέσα)
- ποικίλο (έντυπο, οπτικό, ακουστικό...)

15. Ποιες είναι οι βασικές αρχές για την κατασκευή μιας διδακτικής ενότητας;

Οι βασικές αρχές για την κατασκευή μιας διδακτικής ενότητας είναι οι εξής:

- I. Το βήμα A πρέπει να είναι απλούστερο, το βήμα B πιο σύνθετο.
- II. Το βήμα A είναι πιο ελεγχόμενο, το B είναι πιο ανοικτό, απαιτεί τη λήψη περισσότερων πρωτοβουλιών από την πλευρά του μαθητή.
- III. Το βήμα A παρέχει τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που απαιτούνται για το βήμα B.
- IV. Το βήμα A χρησιμοποιεί προσληπτικές δεξιότητες (ΚΠΛ, ΚΓΛ), το βήμα B χρησιμοποιεί παραγωγικές δεξιότητες (ΠΠΛ, ΠΓΛ). Επομένως, η έκθεση στο γλωσσικό εισαγόμενο προηγείται της εκτέλεσης συγκεκριμένων ενεργειών.
- V. Αν το βήμα A χρησιμοποιεί τις παραγωγικές δεξιότητες για την ενεργοποίηση της γνώσης, το βήμα B χρησιμοποιεί τις προσληπτικές δεξιότητες για την παγίωσή της.
- VI. Μετάβαση από τον «άλλο» στον «εαυτό» (μεταφορά της άποψης άλλων στην προσωπική θέση). Η σχέση αυτή μπορεί να αντιστραφεί στα πρώτα επίπεδα της γλωσσικής εκμάθησης όπου η βιωματική εμπειρία των μαθητών μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τη μετάβαση σε στοιχεία που αφορούν τρίτους.
- VII. Περισσότερη έμφαση στα γλωσσικά στοιχεία στην αρχή της ενότητας. Περισσότερη έμφαση στις πολιτισμικές αναφορές στο τέλος της ενότητας
- VIII. Περισσότερο ελεγχόμενες δραστηριότητες παρουσίασης και πρακτικής εξάσκησης στην αρχή και πιο ελεύθερες δραστηριότητες για τη γλωσσική χρήση στη συνέχεια της ενότητας.

Σε κάθε περίπτωση το προτεινόμενο/χρησιμοποιούμενο γλωσσικό υλικό ανά ενότητα μπορεί να ξαναχρησιμοποιηθεί:

- Με τη χρήση μιας διαφορετικής δεξιότητας κάθε φορά
- Μέσα σε ένα διαφορετικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας
- Με τη χρήση μιας διαφορετικής μαθησιακής στρατηγικής
- Με την επεξεργασία γλωσσικού εισαγομένου, για παράδειγμα, ως εξής: ΚΓΛ/ ΚΠΛ σε «καινούρια» κείμενα που περιέχουν «παλιά» στοιχεία.

16. Μπορεί να εφαρμοστεί η εναλλακτική αξιολόγηση στους διδασκόμενους την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα;

Σύμφωνα με τη Ρουσουλιώτη (2015: 89-93), πέρα από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (προφορική εξέταση, γραπτή εξέταση μέσω τεστ κλπ.), προτείνεται για την αξιολόγηση των διδασκόμενων την ελληνική ως Γ2 η χρήση της εναλλακτικής αξιολόγησης μέσω διαδικασιών ετεροαξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης, εκπόνησης ερευνητικών εργασιών (projects) και τήρησης φακέλου εργασιών (portfolio) από τον διδάσκοντα για κάθε μαθητή ξεχωριστά⁶. Η εναλλακτική αξιολόγηση περιορίζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και εξασφαλίζει ισότιμο τρόπο αντιμετώπισης των διδασκόμενων, εφόσον ο κάθε διδασκόμενος αξιολογείται προσωπικά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι σε πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα συχνά ενσωματώνονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (O'Malley & Valdez Pierce, 1996).

Επιπροσθέτως, η εναλλακτική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να συγκεντρώνει πληροφορίες για την πρόοδο του μαθητή εξελικτικά τόσο σε σχέση με τον εαυτό του όσο και σε σχέση με τους συνδιδασκόμενούς του (Hamayan, 1995). Μέσω της εναλλακτικής αξιολόγησης δίνεται η ευκαιρία στους διδάσκοντες να συγκεντρώνουν πολύ πιο κατατοπιστικά στοιχεία για τη γλωσσική επίδοση των μαθητών τους από αυτά που συγκεντρώνονται με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης (Clapham 2000, Alderson & Banerjee, 2001).

Τέλος, η εναλλακτική αξιολόγηση παρέχει στον δάσκαλο της Γ2 σημαντικές πληροφορίες που δεν αφορούν μόνο την επίδοση των διδασκόμενων, αλλά και τη διδακτική διαδικασία στο σύνολό της. Στον πίνακα, που ακολουθεί μπορεί κανείς να δει με μια ματιά τις διαφορές μεταξύ εναλλακτικής και παραδοσιακής αξιολόγησης.

	Εναλλακτική αξιολόγηση	Παραδοσιακή αξιολόγηση
1	Καλλιεργεί την ευγενή άμιλλα μεταξύ των διδασκόμενων.	Αυξάνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των διδασκόμενων.

6 Στο σημείο αυτό αναφέρονται ορισμένες από τις πιο διαδεδομένες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης. Αναλυτική παρουσίαση όλων των μορφών εναλλακτικής αξιολόγησης γίνεται στην ενότητα με τίτλο «Αξιολόγηση» του επιμορφωτικού προγράμματος «Διαδρομές στην Ελληνική Γλώσσα» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

	Εναλλακτική αξιολόγηση	Παραδοσιακή αξιολόγηση
2	Συντελεί στην παρακολούθηση της προόδου του διδασκόμενου εξελικτικά.	Συντελεί στη διαπίστωση της προόδου του διδασκόμενου σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.
3	Παρέχει πληροφορίες για το σύνολο της διδακτικής διαδικασίας.	Παρέχει πληροφορίες μόνο για την επίδοση των διδασκόμενων.
4	Παρέχει κίνητρα–ενισχύει την αυτοπεποίθηση των διδασκόμενων.	Προξενεί αίσθημα απογοήτευσης και αποτυχίας, σε περίπτωση χαμηλής επίδοσης.
5	Συντελεί στη ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, των διδασκόμενων και των γονιών (σε περίπτωση που οι διδασκόμενοι είναι μικροί σε ηλικία).	Δεν συντελεί στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, των διδασκόμενων και των γονιών (σε περίπτωση που οι διδασκόμενοι είναι μικροί σε ηλικία).
6	Λαμβάνει υπόψη την ηλικία των διδασκόμενων.	Συχνά δεν λαμβάνει υπόψη την ηλικία των διδασκόμενων.
7	Είναι κατάλληλη για τους μικρούς σε ηλικία διδασκόμενους.	Δεν είναι κατάλληλη για μικρούς σε ηλικία διδασκόμενους.
8	Απαιτεί περισσότερο χρόνο.	Απαιτεί λιγότερο χρόνο.
9	Απαιτεί μεγάλη εμπειρία από τους διδάσκοντες προκειμένου να την εφαρμόσουν επιτυχώς.	Δεν απαιτεί ιδιαίτερα μεγάλη εμπειρία από τους διδάσκοντες προκειμένου να την εφαρμόσουν επιτυχώς.
10	Επιτρέπει την υποστήριξη των διδασκόμενων από τους διδάσκοντες, σε περίπτωση που αυτό κριθεί αναγκαίο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης.	Δεν επιτρέπει σε καμία περίπτωση την υποστήριξη των διδασκόμενων από τους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης.

Πίνακας 4. Ενδεικτική παρουσίαση των διαφορών μεταξύ εναλλακτικής και παραδοσιακής αξιολόγησης

Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης

Με τις δραστηριότητες που ακολουθούν μπορείτε να διαπιστώσετε σε ποιο βαθμό έχετε κατανοήσει το θεωρητικό υλικό του τόμου που έχει προηγηθεί. Κάθε δραστηριότητα συνδέεται με το αντίστοιχο ερώτημα που έχει τεθεί και την προτεινόμενη απάντηση σε αυτό.

Ερώτημα 1 - Δραστηριότητα 1

Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις, πρόκειται για εκμάθηση «δεύτερης» και σε ποιες «ξένης» γλώσσας;

- Γάλλος κλασικός φιλόλογος μαθαίνει τα Ελληνικά σε Σχολείο της Νέας Ελληνικής στο Παρίσι.
- Αλβανός διδάσκεται τη Νέα Ελληνική (ΝΕ) σε πρόγραμμα γλωσσικής προκατάρτισης του ΟΑΕΔ.
- Ελληνόπουλο τρίτης γενιάς, Αμερικανός πολίτης, διδάσκεται τη ΝΕ στα σχολεία του Σαββάτου.
- Ελληνόπουλο τρίτης γενιάς, Αμερικανός πολίτης, διδάσκεται τη ΝΕ στα θερινά μαθήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παιδί από τη Μειονότητα στη Θράκη παρακολουθεί μαθήματα Ελληνικής στο μειονοτικό σχολείο.
- Παιδί από την τουρκική μειονότητα στη Θράκη παρακολουθεί μαθήματα Τουρκικής στο μειονοτικό σχολείο.

Ερώτημα 1 - Δραστηριότητα 2

Αντιστοιχίζω τους όρους με τους παρακάτω ορισμούς.

- γλώσσα-στόχος
- δεύτερη γλώσσα
- πρώτη γλώσσα
- ξένη γλώσσα

1. Δεν έχει άμεση ή αναγκαία πρακτική εφαρμογή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αργότερα για ένα ταξίδι ή την απαιτεί το σχολικό πρόγραμμα.
2. Ο σκοπός ή το αποτέλεσμα της όλης μαθησιακής διαδικασίας.
3. Η επίσημα ή κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα (διαφορετική από τη Γ1 των συγκεκριμένων ομιλητών) η οποία είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση, την εργασία ή άλλες βασικές ανάγκες.
4. Η γλώσσα που κατακτάται κατά την παιδική ηλικία.

Ερώτημα 2 - Δραστηριότητα 1

Ποια από τα παρακάτω περιβάλλοντα θεωρούνται ότι αποτελούν το πλαίσιο για φυσική γλωσσική εκμάθηση (ΦΓΕ) και ποια για καθοδηγούμενη γλωσσική εκμάθηση (ΚΓΕ);

- Εργασιακό περιβάλλον
- Περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- Σχολικό περιβάλλον με την πλειονότητα των μαθητών να είναι φυσικοί ομιλητές στη γλώσσα-στόχο
- Περιβάλλον τάξης με την πλειονότητα των μαθητών να έχουν τη γλώσσα-στόχο ως Γ2 ή ΞΓ

Ερώτημα 2- Δραστηριότητα 2

Στον πίνακα που ακολουθεί συμπληρώστε με ένα (+) αν το χαρακτηριστικό που αναγράφεται στην αριστερή στήλη είναι τυπικό του μαθησιακού περιβάλλοντος που αναφέρεται στις τρεις επόμενες στήλες. Συμπληρώστε με (-) στην αντίθετη περίπτωση και με (;) αν έχετε αμφιβολίες για το τι τελικά συμβαίνει.

Χαρακτηριστικά	Φυσική Κατάκτηση	Παραδοσιακή διδασκαλία	Επικοινωνιακή διδασκαλία
Διόρθωση λαθών			
Μαθαίνω ένα πράγμα τη φορά			
Απεριόριστος διαθέσιμος χρόνος για τη γλωσσική εκμάθηση			
Υψηλή αναλογία φυσικών ομιλητών σε σχέση με τους μαθητές			
Γλωσσική και κειμενική ποικιλία			
Πίεση για ομιλία			
Πρόσβαση σε τροποποιημένο γλωσσικό εισαγόμενο			

Οι διδάσκοντες θα πρέπει να παρουσιάζουν έναν γραμματικό κανόνα τη φορά και οι μαθητές θα πρέπει να εξασκούνται σε συγκεκριμένα παραδείγματα χρήσης τους πριν προχωρήσουν στον επόμενο.

	1	2	3	4	5	
ΣΥΜΦΩΝΩ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ

Οι διδάσκοντες θα πρέπει να διδάσκουν τις απλές γλωσσικές δομές πριν από τις πιο σύνθετες.

	1	2	3	4	5	
ΣΥΜΦΩΝΩ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ

Τα λάθη των μαθητών θα πρέπει να διορθώνονται αμέσως μόλις παρουσιάζονται προκειμένου να αποτραπεί ο σχηματισμός κακών συνηθειών από την εμπέδωσή τους.

	1	2	3	4	5	
ΣΥΜΦΩΝΩ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ

Οι διδάσκοντες θα πρέπει να χρησιμοποιούν διδακτικό υλικό το οποίο θα εκθέτει τους μαθητές μόνο σε εκείνες τις γλωσσικές δομές τις οποίες έχουν διδαχθεί.

	1	2	3	4	5	
ΣΥΜΦΩΝΩ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ

Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε συνθήκες ελεύθερης αλληλεπίδρασης (σε δραστηριότητες κατά ομάδες ή κατά ζεύγη), μαθαίνουν τα λάθη των συμμαθητών τους.

	1	2	3	4	5	
ΣΥΜΦΩΝΩ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ

Οι μαθητές μαθαίνουν ό,τι διδάσκονται.

	1	2	3	4	5	
ΣΥΜΦΩΝΩ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ

Ερώτημα 4 - Δραστηριότητα 1

Σε ποιο στάδιο της εκμάθησης της Γ2 είναι δυνατό να παρουσιαστεί το φαινόμενο της γλωσσικής απολίθωσης; Κυκλώστε το σωστό.

Το φαινόμενο της γλωσσικής απολίθωσης μπορεί να εμφανιστεί:

- α) στα αρχικά στάδια εκμάθησης της Γ2.
- β) στα ενδιάμεσα στάδια εκμάθησης της Γ2.
- γ) σε προχωρημένα στάδια εκμάθησης της Γ2.
- δ) σε οποιοδήποτε στάδιο εκμάθησης της Γ2.

Ερώτημα 5 - Δραστηριότητα 1

Ποια από τα παρακάτω στοιχεία χαρακτηρίζουν την Προσέγγιση, τη Μέθοδο και την Τεχνική; Σημειώστε με Π, Μ ή Τ δίπλα σε κάθε πρόταση/αναφορά.

Σύνολο υποθέσεων για τη φύση της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας

Σχέδιο παρουσίασης του υπό διδασκαλία γλωσσικού υλικού:

α. διαδικαστικής φύσης

β. αξιωματικής φύσης

Τρόπος διδασκαλίας βάσει συγκεκριμένων αρχών και υποθέσεων

Συγκεκριμένη εφαρμογή σε περιβάλλον τάξης

Τεχνάσματα για την πραγμάτωση άμεσου στόχου

Ερώτημα 10 - Δραστηριότητα 1

Ποια ή ποιες από τις παρακάτω απόψεις σας εκφράζουν; Αξιολογήστε σε μια κλίμακα από το 1-10 την άποψη/ τις απόψεις που εκφράζει/ουν καλύτερα τη στάση σας απέναντι στη χρήση διδακτικών εγχειριδίων στην τάξη της Γ2. Μπορείτε επίσης, αν δεν υπάρχει στον συγκεκριμένο κατάλογο, να συμπληρώσετε ό,τι νομίζετε πως εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση σχετικά με το θέμα αυτό.

Υπέρ	Κατά
Τα εγχειρίδια μπορούν να δημιουργήσουν καλύτερη αίσθηση στον διδάσκοντα σχετικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και ταυτόχρονα να του εξοικονομήσουν πολύτιμο χρόνο στη διδακτική του προετοιμασία.	Κάθε ομάδα μαθητών είναι τόσο διαφορετική, ώστε οι ανάγκες της είναι αδύνατον να καλυφθούν από το υλικό που έχει σχεδιαστεί για μια άλλη κατηγορία μαθητών.
Το εγχειρίδιο δίνει στον διδάσκοντα μια βασική οργανωτική αρχή που μπορεί να τροποποιηθεί ή να εμπλουτιστεί.	Το εγχειρίδιο στην πραγματικότητα υποβαθμίζει τον ρόλο του δασκάλου σε απλό διαχειριστή προσχεδιασμένων γεγονότων.
Το εγχειρίδιο είναι σημείο αναφοράς για τους μαθητές και οι μαθητές περιμένουν ΠΑΝΤΑ ένα βιβλίο για να αισθάνονται ασφαλείς.	Τα εγχειρίδια απευθύνονται σε δασκάλους χωρίς ιδιαίτερη φαντασία.
Ένα εγχειρίδιο έχει πάντοτε μεγαλύτερη σοβαρότητα και αυθεντία από ένα απλό φυλλάδιο όσο καλό κι αν είναι αυτό. Οι μαθητές θα ΣΕΒΟΝΤΑΙ πάντα το βιβλίο τους πολύ περισσότερο.	Τα περισσότερα εγχειρίδια αποτυγχάνουν δραματικά στο κομμάτι της πραγματολογικής καταλληλότητας.
Το εγχειρίδιο μπορεί να προσφέρει τη βάση για την αυτόνομη του μαθητή και την εξατομίκευση της μαθησιακής του πορείας.	Τα εγχειρίδια υπάρχουν για να καλύπτουν τις διδακτικές αδυναμίες των διδασκόντων.

<p>Ένα βιβλίο γλιτώνει πάντα από το υπέρογκο κόστος των φωτοτυπιών.</p>	<p>Τα εγχειρίδια είναι βαρετά και δυσνόητα.</p>
<p>Το να μην χρησιμοποιεί κανείς βιβλίο σε μια τάξη είναι μια μορφή ιμπεριαλισμού που διατηρεί τον έλεγχο στα χέρια του διδάσκοντος και όχι των μαθητών του.</p>	<p>Τα εγχειρίδια ενδυναμώνουν ένα δασκαλοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα και μειώνουν την ικανότητα προσαρμογής του διδάσκοντος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του.</p>
<p>Ένας δάσκαλος δεν διδάσκει κατ'ανάγκη ό,τι γράφει ο συγγραφέας ενός διδακτικού εγχειριδίου, με τον ίδιο τρόπο που και ένας μαθητής δεν μαθαίνει κατ'ανάγκη αυτό το οποίο διδάσκεται.</p>	<p>Τα εγχειρίδια που είναι κατάλληλα για ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο δεν σημαίνει ότι είναι επιτυχώς εφαρμόσιμα και σε κάποιο άλλο.</p>

Πίνακας 5. Τα + και τα – των διδακτικών εγχειριδίων

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Alderson, J. C. & Banerjee, J. (2001). Language Testing and Assessment (Part 1). *Language Teaching* 34(4): 213-236.
- Antony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17: 63- 67.
- Breen, M. (1983). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6 (1), 60-70.
- Breen, M. (1984). Process syllabuses for the language classroom. In C. Brumfit (Ed.) *General English syllabus design* (pp. 47-60). Oxford: Oxford University Press.
- Clapham, C. (2000). Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 147-161.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Geddes, M. & White, R. (1978). The use of semi-scripted simulated authentic speech in listening comprehension. *Audiovisual Language Journal*, 16 (3), 137-145.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 212-226.
- Han, Z. (2003). Fossilization: from simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, 95-128.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf on 9/2/2013.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lee, J. & VanPatten, B. (2003²). *Making Communicative Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (2000). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In R. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy (Essays in honor of Ronald Watson)* (pp. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Nunan, D. (1987). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- O'Malley, M. & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. & Medley, F. (1998). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21, 467-488.
- Saville-Troike, M. (2003³). *The Ethnography of Communication: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language. In R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London and New York: Longman.
- Smith, M. A. (1978). Applied linguistics and the psychology of instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 1:2, 91 – 106.
- Swaffar, J. Arens, K. & Morgan, M. (1982). Teacher Classroom Practices: Redefining Method as Task Hierarchy. *Modern Language Journal*, 66:1, 24-33.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible

output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Terry, R. (1998). Authentic Tasks and Materials for Testing in the Foreign Language Classroom. In J. Harper, M. Lively & M. Williams (Eds.), *The Coming Age of the Profession* (pp. 227-290). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Ελληνόγλωσσες

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Αντωνοπούλου, Ν. (χ. χ.). *Παρουσίαση των δραστηριοτήτων του τμήματος Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής γλώσσας*.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές* (σς. 13-28). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας. (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Επίπεδο 1 (Εισαγωγικό) και Επίπεδο 2 (Βασικό)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ευσταθιάδης, Σ. & συνεργάτες (2001). *Ενδιάμεσο Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο (4)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ιακώβου, Μ. (2013). *Διδακτική Γλωσσών (ειδικές εφαρμογές από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας)*. Αδημοσίευτες σημειώσεις. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ινστιτούτο Goethe (1996). *Οδηγίες της Νυρεμβέργης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία*. Ανακτήθηκε από <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/did/elindex.htm> στις 28/9/2015

- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2014). *Κλικ στα Ελληνικά*. Επίπεδο Β1. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2015). *Κλικ στα Ελληνικά για παιδιά*. Επίπεδο Α1 Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2015). *Κλικ στα Ελληνικά για παιδιά*. Επίπεδο Α2. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2015). *Κλικ στα Ελληνικά για παιδιά (6-12 ετών)*. Α΄ και Β΄ μέρος. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας (3)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μοσχονάς, Σ. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης & Β. Σπυρόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία* (σς. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρουσουλιώτη, Θ. (2015). *Εναλλακτική Αξιολόγηση*. Στο Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (σς. 87-100). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Δεύτερο Μέρος

Πιλοτική Ανάπτυξη της θεματικής ενότητας «Αναγνώριση Ταυτότητας» για τα ΤΕΓ εξωτερικού

(Νεο)ελληνική Γλώσσα
Θωμαΐς Ρουσουλιώτη

(Νεο)ελληνική Λογοτεχνία
Βασίλης Βασιλειάδης & Αμαλία Κολώνια

Ιστορία
Αδελαΐς Ισμουλιάδου



(Νεο)ελληνική Γλώσσα

Επίπεδο A1 για εφήβους

Γενικοί Εκπαιδευτικοί Στόχοι¹

Η επιδίωξη του αναλυτικού προγράμματος είναι να καθορίσει εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία των οποίων ο έλεγχος θα αποδείξει την ανάπτυξη και καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, δηλαδή την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι συνήθως η κατανόηση (αναγνωστική ή ακουστική) από μόνη της δεν οδηγεί σε καμιά παραγωγή· παραμένει πράξη σιωπηρή, εσωτερική (Βάμβουκας, 2001: 226-232)². Ο μαθητής καλείται να αποδείξει τον βαθμό της γλωσσικής κατανόησης με δραστηριότητες παραγωγής, π.χ. να ανακαλέσει κάτι που άκουσε ή διάβασε, να απομονώσει και να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες πληροφορίες, να το συνοψίσει ή να το αναπτύξει, να απαντήσει σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με αυτό. Είναι πολύ δύσκολο να θεωρήσουμε τις παρακάτω δεξιότητες ανεξάρτητες μεταξύ τους. Αντίθετα, η μία συμπληρώνει την άλλη και, ειδικά, σε συνθήκες αξιολόγησης, η επίδοση στην κατανόηση αποδεικνύεται με παραγωγικές δραστηριότητες και αντίθετα οι παραγωγικές δραστηριότητες βασίζονται πολλές φορές στην κατανόηση.

1 Η παρούσα περιγραφή του επιπέδου Ελληνομάθειας A1 για εφήβους (και ενηλίκους) είναι αναρτημένη στον επίσημο ιστοχώρο του τμήματος Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας του ΚΕΓ, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/certification/node/125.html>. Το επίπεδο ελληνομάθειας A1 για παιδιά 8-12 ετών διαφοροποιείται ως έναν βαθμό στη θεματολογία από το επίπεδο A1 για εφήβους (και ενηλίκους), όπως και στον ρυθμό εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

2 Ο Βάμβουκας (2001) στο κεφάλαιο 12 στα *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσσα Εκπαίδευση στη Διασπορά* παραθέτει μια θεώρηση της έννοιας της 'κατανόησης' καθώς και κάποιες τεχνικές ελέγχου της ικανότητας κατανόησης γλωσσικού υλικού.

Ειδικοί Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Ο μαθητής για το επίπεδο A1 αναμένεται να διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες καθώς και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών. Πρέπει να είναι σε θέση να συστηθεί και να συστήνει άλλους, να ρωτά και να απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που κατέχει. Πρέπει να μπορεί να συνδιαλλάσσεται με απλό τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.

Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ανταλλάσσει πληροφορίες για τον εαυτό του και για οικεία πρόσωπα, να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες (αγορά αγαθών, επαφή με υπηρεσίες), να δημιουργεί και να διατηρεί κοινωνικές και επαγγελματικές επαφές (συστάσεις, προσκλήσεις, ψυχαγωγία). Ο μαθητής σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί κατά κύριο λόγο προφορικά, κυρίως σε διαπροσωπικές επαφές, αλλά και σ' αυτές στις οποίες απαιτείται η χρήση του τηλεφώνου ή των μέσων μαζικής επικοινωνίας.

Κατά δεύτερο λόγο, όπου χρειάζεται, πρέπει να κατανοεί την ουσία ή/και σχετικές λεπτομέρειες κειμένων γραμμένων σε πολύ απλή και σαφή γλώσσα και να μπορεί με τον ίδιο τρόπο να εκφράζεται ο ίδιος γραπτά.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Ο μαθητής, ως ακροατής, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει ακουστικά λέξεις, εκφράσεις και προτάσεις που αφορούν τον ίδιο, την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του, τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Ο μαθητής στο επίπεδο αυτό πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει βασικές πληροφορίες σε δημόσιες ανακοινώσεις (σταθμοί, αεροδρόμια κτλ.), στην ακρόαση μιας εκπομπής στο ραδιόφωνο, ενός προγράμματος στην τηλεόραση ή μιας ομιλίας, να μπορεί να κατανοήσει οδηγίες και να ακολουθήσει σύντομες απλές κατευθύνσεις. Ωστόσο, σ' αυτό το επίπεδο, η κατανόηση εξαρτάται κατά πολύ από τις συνθήκες επικοινωνίας. Ο λόγος που θα ακούει ο μαθητής πρέπει να είναι καθαρός και συνειδητά αργός. Αν πρόκειται για ζωντανή ακρόαση, πρέπει να υπάρχουν παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις, όπου είναι απαραίτητο. Αν πρόκειται για ηχογραφημένο λόγο, το επίπεδο θορύβου και παρεμβολών από άλλες ηχητικές πηγές πρέπει να είναι χαμηλό. Σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση οπτικών μέσων (χάρτες, σχέδια, εικονογραφημένες ιστορίες κτλ.) τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση αλλά και προσδίδουν αυθεντικότητα και ρεαλισμό.

Στο επίπεδο αυτό είναι επίσης πολύ σημαντικό να μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιεί και στρατηγικές κατανόησης, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να εντοπίζει το βασικό νόημα όσων ακούει ακόμη και αν δεν κατέχει πλήρως τη γραμματική και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Ο μαθητής πρέπει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά καθώς και λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις. Επίσης, πρέπει να αναγνωρίζει και να διαβάζει οδικά σήματα, πινακίδες τροχαίας, ονόματα χωρών, πόλεων και δρόμων, ονόματα και είδη καταστημάτων (π.χ. φούρνος, κρεοπωλείο, κτλ.), ονόματα ειδών στα καταστήματα. Πρέπει επίσης να μπορεί να κατανοεί την ουσία και να συλλέγει τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν από σημειώματα (έντυπα ή καλογραμμένα χειρόγραφα), δρομολόγια, δελτία καιρού, αθλητικούς αγώνες και αποτελέσματα, τιμές συναλλάγματος, τουριστικά φυλλάδια, τηλεφωνικούς καταλόγους, λογαριασμούς, αποδείξεις, αφίσες, ανακοινώσεις και προειδοποιήσεις, διαφημίσεις σε εφημερίδες και περιοδικά.

Με την παράλληλη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί το γενικό νόημα ενός απλού κειμένου, μιας φιλικής επιστολής ή μιας κάρτας και να υποθέτει την έννοια κάποιων άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, με την προϋπόθεση ότι θα διατίθεται ο ανάλογος χρόνος, ώστε να μπορεί να επανέρχεται και να ξαναδιαβάζει σημεία του κειμένου που του δημιουργούν πρόβλημα. Ο μαθητής, τέλος, πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί την εξέλιξη μιας σύντομης και απλής ιστορίας και να μπορεί να ακολουθεί σύντομες, απλά γραμμένες οδηγίες, ιδιαίτερα αν υπάρχει οπτική υποστήριξη (εικονογραφημένες ιστορίες, χάρτες, εικόνες χρήσεις αντικειμένων κτλ.).

Παραγωγή γραπτού λόγου

Στην παραγωγή γραπτού λόγου ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να σχηματίζει σύντομες προτάσεις με απλή δομή και να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να είναι σε θέση να αντιγράφει ένα γραπτό κείμενο, να γράφει απλές προτάσεις για να περιγράψει τον εαυτό του, τον τόπο διαμονής του, το επάγγελμά του. Επιπλέον πρέπει να μπορεί να γράφει μια κάρτα (κυρίως σε φιλικό ύφος), να συμπληρώνει τα στοιχεία του σε απλές αιτήσεις και να γράφει απλά σημειώματα και μηνύματα.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να παράγει απλές, μεμονωμένες φράσεις και προτάσεις για να περιγράψει και να ανταλλάσσει πληροφορίες για τον εαυτό του και άτομα που γνωρίζει, να θέτει ερωτήματα και να απαντά σε απλές ερωτήσεις που αφορούν οικεία θέματα, να ζητά και να δίνει κάποιο πράγμα και να αναφέρεται στον χρόνο και στον τόπο.

Σε συνθήκες διάδρασης πρέπει να μπορεί να κάνει συστάσεις και να χρησιμοποιεί στοιχειώδεις εκφράσεις χαιρετισμού και αποχαιρετισμού, να κάνει ερωτήσεις στους άλλους και να ανταποκρίνεται στις απαντήσεις, να δίνει άμεσες και απλά διατυπωμένες απαντήσεις, ενδεχομένως με παύσεις για αναζήτηση εκφράσεων. Ωστόσο, η απόδοση του μαθητή στην παραγωγή λόγου εξαρτάται κατά

μεγάλο ποσοστό από τον συνομιλητή, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει χρησιμοποιώντας απλές δομές, επαναλαμβάνοντας ή επαναδιατυπώνοντας, όπου είναι απαραίτητο.

Καταστάσεις Επικοινωνίας

Η επιτυχής επικοινωνία του μαθητή αυτού του επιπέδου με το περιβάλλον του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επανάληψη, την αναδιατύπωση και την αποκατάσταση. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα και να επιτελεί τις γλωσσικές λειτουργίες σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.

Λεξιλόγιο

Ο μαθητής σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί, με κάποια βοήθεια, το λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες μπορεί να εμπλακεί εκπληρώνοντας τις καθημερινές του επικοινωνιακές ανάγκες. Η επιτυχής επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επανάληψη, την αναδιατύπωση και τις αποκαταστάσεις.

Φωνητική

Ο μαθητής σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί όλους τους φθόγγους, τα γράμματα, τα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα, τον τονισμό των λέξεων, να αναγνωρίζει τα πάθη των συμφώνων όπως έκθλιψη (σ' αυτόν), αποκοπή (φέρ' το), συγκοπή (φέρτε, πάρτε). Πρέπει να είναι σε θέση να αρθρώνει ακόμη και λιγότερο γνωστές ή άγνωστες λέξεις.

Κοινωνιογλωσσικά Στοιχεία

Η λειτουργία μιας γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πολιτισμό που την παράγει και ο πολιτισμός αποτελεί απαραίτητο συστατικό της επικοινωνίας. Ο μαθητής για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις περιστάσεις χρήσης και στις λειτουργίες της γλώσσας που περιγράφονται παραπάνω, εκτός από τις σωστές γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου, απαιτείται να έχει γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας.

Έτσι, ο μαθητής πρέπει να είναι εξοικειωμένος με στοιχεία της καθημερινής ζωής στην Ελλάδα (ώρες γευμάτων, δημόσιες αργίες, ωράρια εργασίας, ελεύθερος χρόνος κτλ.), τις συνθήκες ζωής (εργασία, διαμονή), κάποια κυρίαρχα ήθη και έθιμα στην Ελλάδα (Χριστούγεννα, βασιλόπιτα, κάλαντα, Πάσχα), τις διαπροσωπικές σχέσεις (οικογένεια, φύλο), τις πιο χαρακτηριστικές κοινωνικές συμπεριφορές των μελών της κοινωνίας, όπως κοινωνικές συμβάσεις (προσκλησεις, δώρα, (απο)χαιρετισμός, ντύσιμο, χιούμορ, κανόνες ευγένειας).

Θεματική ενότητα: Αναγνώριση Ταυτότητας

Γενικά στοιχεία³

Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Επιμέρους στόχοι
<p>Ανταλλαγή πληροφοριών για τον ίδιο τον μαθητή και τους άλλους.</p>	<p>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να κατανοεί και να αναφέρει βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του. • Να κατανοεί και να αναφέρεται σε βασικές συγγενικές σχέσεις. • Να κατανοεί απλές περιγραφές απόμων και να παράγει τις δικές του περιγραφές. • Να συμπληρώνει έντυπα που ζητούν βασικές πληροφορίες. • Να αναγνωρίζει την ταυτότητα προσώπων και να αποδίδει τη βασική τους ιδιότητα. • Να αναγνωρίζει το ενδιαφέρον του προς συγκεκριμένα αντικείμενα ή καταστάσεις.

³ Μοντέλο ΑΠ για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Αναγνώριση Ταυτότητας» με ενσωμάτωση των διδακτέων γλωσσικών στοιχείων στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορείτε να βρείτε στο κεφάλαιο 2 του δεύτερου μέρους του βιβλίου με τίτλο «Νεοελληνική Λογοτεχνία».

Ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία	Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αξιολόγηση
<ul style="list-style-type: none"> • Ασκήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου βασισμένες σε επικοινωνιακές καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην καθημερινή του ζωή, (χαιρετισμοί, συστάσεις, αυτοπαρουσίαση και παρουσίαση τρίτων), όπως και μηνύματα στο κινητό τηλέφωνο, ηλεκτρονικά μηνύματα, μηνύματα σε κλειστό χώρο συνομιλίας (chat room). • Παιχνίδια ρόλων με γνωριμίες, συστάσεις, αυτοπαρουσίαση και παρουσίαση τρίτων. • Παρουσίαση του μαθητή στην προσωπική του ιστοσελίδα ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. • Παρουσίαση στην τάξη του τρόπου χαιρετισμού σε άλλες χώρες ανάλογα με τη χώρα καταγωγής και τις εμπειρίες κάθε μαθητή (διαπολιτισμική προσέγγιση). • Παρουσίαση των μαθητών στους συμμαθητές τους. 	<ul style="list-style-type: none"> • Φάκελος μαθητή. Συγκέντρωση των εργασιών μαθητών στο πλαίσιο της διαμορφωτικής, αλλά και της τελικής αξιολόγησης. • Συλλογή και εκτύπωση κειμένων από το διαδίκτυο στα οποία υπογραμμίζονται από τον μαθητή τα σημεία που συνδέονται με τους στόχους της ενότητας. • Συμπλήρωση από τον μαθητή, με τη βοήθεια του δασκάλου του, της δήλωσης γλωσσικών ικανοτήτων που αναφέρονται στο επίπεδο A1 για τη συγκεκριμένη ενότητα, όπως και για τις υπόλοιπες. • Παραδοσιακές γλωσσικές εξεταστικές δοκιμασίες αλλά και δοκιμασίες από αυτές που χρησιμοποιούνται στο Κρατικό Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας έτσι ώστε ταυτόχρονα να προετοιμάζονται οι μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, και για τις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας.

Ειδικά γλωσσικά στοιχεία

Ενδεικτικές πράξεις λόγου	Ενδεικτικές γλωσσικές πραγματώσεις	Ενδεικτικό λεξιλόγιο
<p>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να χαιρετάει. • Να παρουσιάζει τον εαυτό του και τους άλλους (όνομα, επίθετο, καταγωγή, τόπος κατοικίας, τηλέφωνο, σχολείο, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρας). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Γεια σου/Γεια σας!</i> • <i>Καλημέρα.</i> • <i>Καλησπέρα.</i> • <i>Καληνύχτα.</i> • <i>Είμαι ο/η...</i> • <i>Πώς σε λένε;</i> • <i>Με λένε...</i> • <i>Γεια σας, είμαι ο/η...</i> • <i>Αυτή είναι η Δήμητρα.</i> • <i>Χαίρω πολύ.</i> • <i>Τι κάνεις;</i> • <i>Καλά, ευχαριστώ.</i> • <i>Είμαι καλά. Είμαι πολύ καλά. Εσύ;</i> • <i>Έτσι και έτσι.</i> • <i>Κυρία Μαρία, τι κάνετε;</i> • <i>Κύριε Παπαδόπουλε, καλημέρα.</i> • <i>Από πού είσαι;</i> • <i>Είμαι από...</i> • <i>Πού μένεις;</i> • <i>Μένω στον/στη(ν)/στο</i> • <i>Το τηλέφωνό μου είναι...</i> • <i>Αριθμοί 1-10</i> • <i>Σε ποιο σχολείο πηγαίνεις;</i> • <i>Πηγαίνω στο ΤΕΓ...</i> 	<p>Χαιρετισμοί <i>Γεια σου/σας, Χαίρετε, Καλημέρα, Καλησπέρα, Καληνύχτα</i></p> <p>Συστάσεις <i>όνομα, επίθετο, κύριος, κυρία, με λένε, τι κάνεις; είμαι καλά, πολύ καλά, έτσι και έτσι, ευχαριστώ</i></p> <p>Χώρες-Πόλεις-Διευθύνσεις <i>πόλη, χωριό, Αμερική, Ασία, Αφρική, Αυστραλία, Αθήνα, Ρώμη, οδός, αριθμός, ταχυδρομικός κώδικας (τ.κ.)</i></p> <p>Συγγενείς <i>οικογένεια, γονείς, πατέρας, μητέρα, παιδί, κόρη, γιος, αδερφός, αδερφή, αδερφια, παππούς, γιαγιά, εγγονός, εγγονή, εγγόνια, άντρας, γυναίκα, θείος, (ε)ξάδερφος, (ε)ξαδέρφη, ξαδέρφια</i></p>

Ενδεικτικές πράξεις λόγου	Ενδεικτικές γλωσσικές πραγματώσεις	Ενδεικτικό λεξιλόγιο
<ul style="list-style-type: none"> • Να αναφέρει τη γλώσσα και την εθνικότητά του, όπως και άλλων ανθρώπων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μελετώ. • Ποιος είναι αυτός/αυτή; • Είναι ο... • Τον λένε... • Ναι/Όχι. • Μου αρέσει ο κινηματογράφος. <ul style="list-style-type: none"> • Τι γλώσσα μιλάς; • Μιλώ ρωσικά, ελληνικά,... • Είμαι Ρώσος.... κτλ. 	<p>Οικογενειακή κατάσταση Μένω με τους γονείς μου. Έχω τρία αδέρφια.</p> <p>Αριθμοί μηδέν, ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε, έξι, επτά, οκτώ, εννέα, δέκα</p> <p>Τηλέφωνο σταθερό, κινητό, αριθμός, ηλεκτρονική διεύθυνση</p> <p>Σχέσεις με γείτονες, φίλους και συμμαθητές παρέα, κολλητός, (αδελφικός) φίλος, γνωριμία</p> <p>Χαρακτήρας είμαι... καλός/ή, κακός/ιά</p> <p>Εξωτερική εμφάνιση ψηλός, -ή, -ό, κοντός, -ή, -ό, χοντρός, -ή, -ό, αδύνατος, -η, -ο, ωραίος, -α, -ο, όμορφος, -η, -ο, άσχημος, -η, -ο, ξανθός, -ή, -ό, καστανός, -ή, -ο</p> <p>Σχολείο Πηγαίνεις σχολείο; Σε ποιο σχολείο πηγαίνεις;</p> <p>Γλώσσες Μιλώ ελληνικά/αγγλικά/αλβανικά/γαλλικά/γερμανικά/ρωσικά.</p>

Ενδεικτικές πράξεις λόγου	Ενδεικτικές γλωσσικές πραγματώσεις	Ενδεικτικό λεξιλόγιο
		<p>Εθνικότητες <i>Από πού είσαι; Είμαι από... Είμαι Έλληνας/Ελληνίδα, Ιταλός/Ιταλίδα, Πακιστανός/ Πακιστανή κτλ.</i></p>

Ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα

- Προσωπική αντωνυμία (ονομαστική ενικού και πληθυντικού: *εγώ, εσύ, αυτός/αυτή/αυτό, εμείς, εσείς, αυτοί/αυτές/αυτά*).
- Οριστικό άρθρο: *ο, η, το*
- Γένη και καταλήξεις ισοσύλλαβων ουσιαστικών (ονομαστική ενικού)
 - αρσενικά σε *-ος, -άς, -ης* (*Βόλος, Παναμάς, Ταξιάρχης*)
 - θηλυκά σε *-η, -α* (*Θεσσαλονίκη, Αθήνα*)
 - και ουδέτερα σε *-ο, -ί, -μα* (*Λονδίνο, Δελχί, Πανόραμα*)
- Τα ρήματα *είμαι* και *έχω*
- Ρήματα ενεργητικής φωνής πρώτης συζυγίας σε *-ω*, π.χ. *μένω, διαβάζω, δουλεύω*
- Υποκείμενο-Κατηγορημα
- Μονολεκτική κατάφαση ή άρνηση
- Ερωτηματική αντωνυμία (ονομαστική): *ποιος, ποια, ποιο*
- Πρόθεση *από* + αιτιατική
- Πρόθεση *σε* + αιτιατική
- Σημεία στίξης (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό)

Ενδεικτικά στοιχεία φωνητικής φωνολογίας

- Τονισμός-βασικά στοιχεία
- Φωνητική διάκριση [e]-[i] π.χ. **Έ**λενα - **Ιό**λη
και [o]-[u] π.χ. **Ό**λγα - **Ου**ρανία

(Νεο)ελληνική λογοτεχνία

Εισαγωγικό σημείωμα

Στις σελίδες που ακολουθούν προτείνουμε ένα παράδειγμα για την αξιοποίηση νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο λειτουργίας των Αναγνωρισμένων Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού (ΤΕΓ) για μαθητές με δεύτερη γλώσσα την Ελληνική. Το παράδειγμα απευθύνεται στον φιλόλογο εκπαιδευτικό που διδάσκει στα απογευματινά μαθήματα των ΤΕΓ και αφορά μαθητές με γλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο Α1 διαφοροποιώντας τους ηλικιακά σε παιδιά (έως 12 ετών) και εφήβους (άνω των 12 ετών). Η πρόταση αυτή αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τη θεματική ενότητα «Αναγνώριση ταυτότητας» του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος για την Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Παρακολουθεί από κοντά τις προβλεπόμενες γνώσεις και δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει η γλωσσική διδασκαλία, ενώ παράλληλα διατηρεί έναν ορισμένο βαθμό αυτονομίας στην προοπτική να καταστεί ένα μάθημα ελληνικού πολιτισμού με βασικό άξονα αναφοράς λογοτεχνικά κείμενα της νεοελληνικής γραμματείας. Αυτός όμως είναι ο απώτερος στόχος.

Προς το παρόν η πρόταση που κατατίθεται για πιλοτική εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας προσδοκά να δώσει την αφορμή για κριτικές επισημάνσεις, προτάσεις, βελτιωτικές παρεμβάσεις, αλλά και καταγραφή της πολύτιμης εμπειρίας από τους διδάσκοντες που θα θελήσουν να δοκιμάσουν τις αντοχές και τα όρια όσων προτείνονται στη συνέχεια.

Διατυπώνεται ένα πλαίσιο αναφοράς (στην προοπτική ανάπτυξης ενός ευρύτερου προγράμματος σπουδών), που περιλαμβάνει γνωστικούς στόχους (για την κατανόηση του κόσμου, τη γλώσσα, και τη λογοτεχνία), καθώς και δεξιότητες/ικανότητες (για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία) που επιδιώκουμε να εμπεδώσουν οι μαθητές. Ό,τι περιλαμβάνεται στους στόχους και τις δεξιότητες δεν αποτελεί το περιεχόμενο της αντίστοιχης βαθμίδας και θεματικής ενότητας σε ένα υπό κατάρτιση πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα (νέο-)ελληνικής λογοτεχνίας και πολιτισμού, αλλά μια ενδεικτική πρόταση για πιλοτική εφαρμογή. Επιδιώκεται να αξιοποιηθεί ως μια αφετηρία συζήτησης παρά

ως μια συμπερασματική κατάληξη ειδικών με οδηγίες για πιστή μεταφορά στη διδασκαλία¹.

Σε αυτό το πλαίσιο και την προοπτική, η ενδεικτική ανάπτυξη της θεματικής ενότητας «Αναγνώριση ταυτότητας» συνοδεύεται με εξίσου ενδεικτική παράθεση συγκεκριμένων κειμένων της νεοελληνικής γραμματείας. Επιλέγονται κείμενα που ανταποκρίνονται στους στόχους της θεματικής ενότητας και, μολονότι η παράθεσή τους είναι ενδεικτική, αποκτούν εμβληματικό χαρακτήρα. Τελούν όμως υπό την αίρεση μιας ευρύτερης επιλογής κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της πλαισίωσής τους από ένα επεξεργασμένο και ολοκληρωμένο πλαίσιο σπουδών, προς το οποίο προσβλέπουμε. Αναμένουμε ότι προς αυτό θα συμβάλει η συζήτηση που θα στηρίζεται στην όποια διδακτική εμπειρία της ενσωμάτωσης των παραδειγμάτων στο μάθημα. Έτσι, τα προτεινόμενα κείμενα μπορούν να αντικατασταθούν από άλλα όμοιου θέματος, όμοιου γραμματολογικού ή κειμενικού είδους, όμοιας γλωσσικής δυσκολίας κλπ., κατά την κρίση και επιθυμία του διδάσκοντα, ή να συνδυαστούν με άλλα κείμενα της επιλογής του διδάσκοντα προκειμένου να εξασφαλιστεί η «κυκλοφορία» περισσότερων κειμένων (και αναγνώσεων) μέσα στην τάξη. Οι στόχοι (γνώσεων και δεξιοτήτων) για τη λογοτεχνία, τα προτεινόμενα ποιήματα και οι συνοδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να εντάσσονται στο διδακτικό πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση των αντίστοιχων ενότητων γλωσσικής διδασκαλίας έτσι ώστε να είναι, κατά το δυνατόν, κατακτημένες από τους μαθητές οι απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες με τις οποίες θα πραγματευτούν τη λογοτεχνία, τη γλώσσα και τα κείμενά της.

Η λειτουργία των Αναγνωρισμένων Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας για λίγες απογευματινές ώρες εβδομαδιαίως ή την ημέρα του Σαββάτου και, συνακόλουθα, ο ακόμη πιο περιορισμένος διδακτικός χρόνος που θα μπορούσε να διατεθεί για το μάθημα της λογοτεχνίας δημιουργεί πιεστικές συνθήκες για την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών και μεθόδων που προϋποθέτουν ευρύτερα χρονικά περιθώρια (ομαδοσυνεργατικά σχήματα, μέθοδος πρότζεκτ, κ.ά.). Στο παράδειγμα, μάλιστα, που προτείνουμε, της μίας μόνο θεματικής ενότητας, τα χρονικά όρια μέσα στα οποία θα αναπτυχθεί η διδασκαλία είναι ακόμη στενότερα. Για τους λόγους αυτούς προτείνουμε, καταρχήν και από αυτό εδώ το σημείο, τη διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης (για ανάπτυξη συζήτησης, φωναχτή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, παρουσίαση εργασιών) σε συνδυασμό με δραστηριοποίηση των μαθητών ανά ζεύγη (για ασκήσεις παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου) προκειμένου να καλλιεργηθεί σταδιακά η συνεργατική διαδικασία και να εξοικειωθούν οι μαθητές με ομαδοσυνεργατικούς τρόπους και σχήματα διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση, ζητούμενο είναι η δημιουργική πρωτοβουλία των μαθητών με καθοδήγηση όμως του διδάσκοντα όσο οι μαθητές μας βρίσκονται σε μικρές ηλικίες.

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, πάλι, αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών και όχι την πραγμάτευση κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας καθώς και όψεων και θεμάτων του ελληνικού πολιτισμού. Η απάντηση του ερωτήματος τι πράγματι έμαθαν και μπορούν

1 Το ίδιο ισχύει για τη θεματική ενότητα που αναπτύχθηκε για τα μαθήματα της (Νεο)ελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας.

να κάνουν οι μαθητές ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τη λογοτεχνία έχει νόημα όχι για να αξιολογηθούν οι μαθητές, αλλά για να αποτιμηθεί το ίδιο το μάθημα και να διευκολυνθεί ο αναστοχασμός του διδάσκοντα. Στο παράδειγμα που ακολουθεί δεν δίνονται άξονες ή κριτήρια (αυτό-)αξιολόγησης του μαθήματος, κάτι που προϋποθέτει μια συνολικότερη πρόταση-πλαίσιο διδασκαλίας. Ισχύει πάντως και εδώ η γενικότερη αρχή η αξιολόγηση να γίνεται με κριτήρια τους σημαντικότερους (ποτέ όλους) από τους στόχους που έχουν τεθεί ως προς την κατάκτηση γνώσεων και την εμπέδωση δεξιοτήτων.

Τα κοινωνικά και διδακτικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία στα ΤΕΓ και, κυρίως, η δυσκολία πρόσβασης σε (έντυπες) εκδόσεις κειμένων της νεοελληνικής γραμματείας, μάς οδήγησε στη σκέψη να επιλέξουμε λίγους, στοχευμένους πόρους άντλησης εκπαιδευτικού υλικού που διατίθενται διαδικτυακά με ελεύθερη πρόσβαση και να τους προτείνουμε για την υποστήριξη του διδάσκοντα. Για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και το γλωσσικό επίπεδο Α1, καθώς και για τα προτεινόμενα ποιήματα με τα διδακτικά στιγμιότυπα που τα συνοδεύουν, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμοι οι σύνδεσμοι:

- Ψηφιακό Σχολείο: Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. Ψηφιοποιημένα και ψηφιακά εμπλουτισμένα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό <<http://ebooks.edu.gr/>>.
- Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού: Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Πολιτισμός.
 - α. Ανθολόγιο παιδικής λογοτεχνίας και παράδοση, σε ηλεκτρονική μορφή <<http://www.snhell.gr/kids/categories.asp>>
 - β. Ανθολόγιο αναγνώσεων από τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, σε ηλεκτρονική μορφή <<http://www.snhell.gr/lections/writers.asp>>.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα. Εξερευνώ τις ιστορίες: Εργαλεία ανάγνωσης και διδασκαλίας της λογοτεχνίας για το Δημοτικό. Ψηφιακά παιχνίδια για την αναγνώριση προσώπων: Παιχνίδια με ήρωες ιστοριών για παιδιά <www.e-istories.gr>.
- Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού: Ο Μικρός Αναγνώστης <<http://www.mikrosanagnostis.gr/>>.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της. Ηλεκτρονικά και ψηφιοποιημένα Ανθολόγια της νεοελληνικής λογοτεχνίας <<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/anthologies/index.html>>.
- Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου-Ερευνητικό Κέντρο Αθηνά: Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας. Κείμενα της νεοελληνικής γραμματείας <<http://www.potheg.gr/Intro.aspx?lan=1>>.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της. Ηλεκτρονικά λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html>.

Έχουμε δρόμο μπροστά μας μέχρι να διαμορφώσουμε ένα πλήρες πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ελληνικής λογοτεχνίας και του πολιτισμού προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού. Αποζητούμε να διαμορφώσουμε ένα μάθημα που θα φέρνει τους μαθητές σε επαφή με πολλά κείμενα της νεοελληνικής γραμματείας, ως αναγνώστες και διαπραγματευτές των νοημάτων τους· ένα μάθημα που θα ανοίγει οπτικές γνωριμίας με τον πολιτισμό και τη ανθρωπογεωγραφία του ελληνικού τόπου και τοπίου· ένα μάθημα που θα αναδεικνύει τους ιδιαίτερους τρόπους έκφρασης της ελληνικής λογοτεχνικής γλώσσας και θα παρακολουθεί ένα βασικό πλάνο της ιστορικό-γραμματολογικής πορείας εξέλιξης της ελληνικής λογοτεχνίας· ένα μάθημα που θα εστιάζει στην πυκνή και σταθερή στον χρόνο επικοινωνία της ελληνικής με τις άλλες ευρωπαϊκές λογοτεχνίες και την ισότιμη θέση της στη λογοτεχνική παραγωγή της Ευρώπης· ένα μάθημα που θα φέρνει τους μαθητές κοντά στη λαϊκή τους προφορική και γραπτή παράδοση αποφεύγοντας την πεπατημένη μιας στερεότυπης φολκλορικής ανάγνωσης του νεοελληνικού πολιτισμού.

Για την ανάπτυξη της θεματικής ενότητας «Αναγνώριση Ταυτότητας» προτείνεται ενδεικτικά ένα ποίημα συνοδευόμενο από διδακτικά στιγμιότυπα. Ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός επιλέγει από τα στιγμιότυπα αυτά πόσα, ποια και με ποια σειρά θα εφαρμόσει με τους μαθητές του προσαρμόζοντας τις προτάσεις στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης. Επίσης, η επιλογή των ποιημάτων δεν είναι δεσμευτική: μπορούν να αντικατασταθούν από άλλα κείμενα ή να συνδυαστούν με αυτά. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που προηγούνται αφορούν τους στόχους και το περιεχόμενο της ενότητας ανεξάρτητα από το κείμενο ή τα κείμενα που επιλέγονται για τη διδασκαλία. Οι γνώσεις για τον κόσμο, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες και τις στάσεις ζωής προκύπτουν από τον κόσμο και τις ιδέες στα οποία αναφέρεται κάθε φορά το λογοτεχνικό κείμενο που επιλέγεται για τη διδασκαλία. Οι γνώσεις (για τον κόσμο, τη γλώσσα και τη λογοτεχνία) και οι δεξιότητες δεν προκύπτουν από διαφορετικά στάδια προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου (με τη σειρά που διατυπώνονται: πρώτα για τον κόσμο, κ.ο.κ.), αλλά αναπτύσσονται ταυτόχρονα κατά την ανάγνωση και συζήτηση του κειμένου στην τάξη. Στην παρούσα έντυπη εκδοχή δίνεται ένα μόνο ποίημα σε κάθε μια από τις δύο κατηγορίες μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στα αναγνωρισμένα ΤΕΓ εξωτερικού, στο επίπεδο Α1 για παιδιά 8-12 ετών και στο επίπεδο Α1 για εφήβους. Στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του συγκεκριμένου έργου θα αναρτηθούν εναλλακτικά περισσότερα παραδείγματα κειμένων (και της πεζογραφικής μας παράδοσης).

2α

Επίπεδο Α1 για παιδιά 8-12 ετών

Αναγνώριση Ταυτότητας: Θεματική ενότητα αναφοράς
(ως προς το αντικείμενο της γλώσσας)

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ιδέες, στάσεις ζωής

Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα εξής θέματα:

- Τα βασικά σημεία, γεγονότα ή σταθμούς στη ζωή του ανθρώπου: τη γέννηση, την οικογένεια, τις σπουδές, την ενηλικίωση, το επάγγελμα, κλπ. και τη σύλληψή τους ως έναν «κύκλο της ζωής» (από τη γέννηση μέχρι τον θάνατο), μια πορεία στον ατομικό χρόνο: από το παρελθόν στο παρόν και από εκεί στο μέλλον.
- Τη διαδοχή των συγγενικών σχέσεων στην πορεία της ζωής, δηλαδή τη γενεαλογική πορεία στον χρόνο: Ανιόντες και κατιόντες συγγενείς (παππούδες-γιαγιάδες, γονείς, παιδιά/εγγόνια).
- Την αναγνώριση και ανάδειξη της ατομικής ταυτότητας και αξίας καθενός μέσα στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία της μαθητικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, όπως θα προκύψει μέσα από τις αντίστοιχες δραστηριότητες.
- Τη γεωγραφική υπόσταση της Ελλάδας: βορράς-νότος, ανατολή-δύση, ηπειρωτική-νησιωτική χώρα.

Γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία

I. Γνώσεις για τη γλώσσα

Ο μαθητής αποκτά γνώσεις σχετικά με:

- Το ρήμα *είμαι*.
- Την προσωπική αντωνυμία (δυνατοί τύποι, *εγώ, εσύ, αυτός* κλπ.).
- Τα γένη και τις καταλήξεις ουσιαστικών. (βλ. ενότητα για τη γλώσσα: Ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα)
- Τον σχηματισμό υποκοριστικών τύπων, π.χ. *-άκι*.
- Εμπρόθετους προσδιορισμούς, π.χ. *από* + αιτιατική, *σε* + αιτιατική.

II. Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Ο μαθητής αποκτά γνώσεις σχετικά με:

- Τη διαδοχή (απλή, γραμμική) στον χρόνο της αφήγησης, τη σειρά των συμβαινόμενων στον (δραματικό) χρόνο και στον λόγο (γραπτό και προφορικό).
- Τα βασικά στοιχεία και τρόπους της λογοτεχνικής γλώσσας: πώς διαφοροποιούνται οι λέξεις, όταν μεταβαίνουμε από τον κοινό (πρακτικό και καθημερινό) λόγο στη γλώσσα της λογοτεχνίας (βλ. παραδείγματα από το προτεινόμενο κείμενο αυτής της θεματικής ενότητας: *δροσιά-δροσούλα, χείλια-χειλάκια, ρόδα-τριαντάφυλλα*).

Επίσης, οι μαθητές έρχονται σε γνωριμία με κείμενα της λαϊκής, ανώνυμης καλλιτεχνικής δημιουργίας-παράδοσης (δημοτικά τραγούδια, παροιμίες, γνωμικά, μύθοι του Αισώπου) και της επώνυμης λογοτεχνίας για παιδιά.

Δηλαδή, οι μαθητές κατανοούν βασικές διαφορές τους: η λαϊκή παράδοση είναι ανώνυμη και συλλογική, χωρίς πνευματική ιδιοκτησία ή εμπορευματική αξία, ενταγμένη στην καθημερινή ζωή ως ανάγκη, ενώ η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά είναι επώνυμη και ατομική, με συγγραφικά δικαιώματα και εμπορική αξία, ένα προϊόν που προσφέρεται στην αγορά για την αισθητική μας απόλαυση.

Δεξιότητες/Ικανότητες

I. Εμπέδωση δεξιοτήτων για τη λογοτεχνία

Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- Να επισημαίνει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου/ανθρώπου που απαντά σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, αναπτύσσοντας (γραπτά ή/και προφορικά) διάλογο (υποβάλλοντας ερωτήσεις, απαντώντας σε αυτές).
- Να περιγράφει (γραπτά ή προφορικά) τα βασικά σημεία της ταυτότητάς του χρησιμοποιώντας βασικές αρχές της απλής γραμμικής εξέλιξης στον χρόνο.
- Να αναγνωρίζει στοιχεία επιτονισμού (και ως έναν βαθμό να μπορεί να επιτονίσει ο ίδιος), δηλαδή κατά την (φωναχτή) ανάγνωση του κειμένου να προσέξει πέρα από τον γραμματικό τονισμό, και τον τονισμό που εκφράζει συναισθήματα και ψυχικές καταστάσεις των προσώπων που συνομιλούν στο κείμενο (π.χ. απορία, στο προτεινόμενο κείμενο της θεματικής ενότητας: Από πού έρχεσαι;).
- Να αποστηθίζει και να απαγγέλει το ποίημα.

II. Εμπέδωση γλωσσικών δεξιοτήτων

Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- Να παρουσιάζει τον εαυτό του και τους τρίτους (όνομα, επίθετο, καταγωγή, τόπος κατοικίας, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρας).
- Να αναφέρει τη γλώσσα και την εθνικότητά του, όπως και άλλων ανθρώπων.
- Να μιλάει για την οικογένειά του, τους φίλους, τους συμμαθητές, ό,τι κοινό τους δένει και τις διαφορές τους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

«[**Ήλιε, από πού έρχεσαι;]**»

- Ήλιε, από πού έρχεσαι;
- Από την Ανατολή.
- Τι καλά μας έφερες;
- Φέρνω μήλα στις μηλιές,
ρόδα στις τριανταφυλλιές,
φέρνω αηδόνια, χελιδόνια,
και τα κρύα λιώνω χιόνια.
- Και σε μένα τι έφερες;
- Δυο δροσάτα μαγουλάκια
Και δυο κόκκινα χειλάκια.

Παιδικό τραγούδι (δημοτικό)

Κατά την κρίση του διδάσκοντα και σύμφωνα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών ενδεχομένως να αφαιρεθούν στίχοι.

ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Φωναχτή ανάγνωση

Η τάξη λειτουργεί σε ολομέλεια. Οι μαθητές έχουν μπροστά τους το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός έχει περιγράψει με απλό λεξιλόγιο το περιεχόμενο του ποιήματος και έχει βεβαιωθεί ότι οι μαθητές του έχουν αντιληφθεί το θέμα του. Ακολουθεί φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό με ρυθμό που επιτρέπει την κατανόηση των στίχων από τους μαθητές και αποδίδει τους αναγκαίους επιτονισμούς. Το ποίημα (ή παιδικό τραγούδι) είναι ένας διάλογος και, επομένως, διατηρεί κατά ένα μέρος τον χαρακτήρα του προφορικού λόγου. Η ανάγνωση μπορεί να τονίσει τον προφορικό αυτό χαρακτήρα. Μπορεί να επαναληφθεί η ανάγνωση δραματοποιημένη, ενδεχομένως με εναλλαγή στη χροιά της φωνής για να αναπαρασταθεί ο διάλογος των δύο προσώπων (του ήλιου και του προσώπου που τον ρωτά).

Ανάπτυξη (προφορικού) διαλόγου ανά ζεύγη

Οι μαθητές επιλέγουν το ζευγάρι τους και κατανεμημένοι σε δυάδες φτιάχνουν (προφορικούς) διαλόγους αναλαμβάνοντας εναλλάξ τις θέσεις αυτού που ρωτά και αυτού που απαντά. Μιμούνται τον διάλογο του παιδικού τραγουδιού. Υποβάλλουν ερωτήματα του τύπου: «Ποιος είσαι;», «Από πού έρχεσαι;», «Πώς σε λένε;», «Τι μας φέρνεις;», κλπ. Οι ερωτήσεις μπορούν να αυξηθούν και να γίνουν συνθετότερες (π.χ. «Θέλεις να μας πεις κάτι;», «Τι καλό κάνεις;» ή «Τι σου αρέσει να κάνεις;», κλπ.) ανάλογα με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, το λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει οι μαθητές και τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν εμπεδώσει. Ο διάλογος θα μπορούσε να αποτυπωθεί και γραπτά με τη συνεργασία των δύο μαθητών του κάθε ζεύγους.

Παραγωγή γραπτού λόγου (αλλαγή του κειμενικού είδους)

Οι μαθητές αποτυπώνουν σε γραπτό κείμενο μια τριτοπρόσωπη περιγραφή για τον ήλιο του τραγουδιού σύμφωνα με τις στοιχειώδεις πληροφορίες που αντλούν από την ανάγνωσή του, μεταφέροντας τα δεδομένα του διαλόγου σε περιγραφή. Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του ήλιου, στο προηγούμενο κείμενο περιγραφής που έχουν συντάξει. Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με την περιγραφή ενός άλλου, τρίτου προσώπου. Η ολομέλεια της τάξης επανέρχεται στη συζήτηση για τη διαδοχή των πληροφοριών (τι λέμε πρώτα; τι αμέσως μετά; κλπ.) και οι μαθητές κατανοούν τη διαδοχή (απλή, γραμμική) στον χρόνο της αφήγησης, τη σειρά των συμβαινόμενων.

Παρατήρηση και συζήτηση για τα βουνά και τα ποτάμια της Ελλάδας

Οι μαθητές παρατηρούν στον γεωφυσικό χάρτη της Ελλάδας την καθημερινή πορεία του ήλιου, από την ανατολή στη δύση. Δείχνουν την ανατολή, τη δύση, τον βορρά και τον νότο της χώρας. Ορίζουν πού υπάρχει θάλασσα και νησιωτικές περιοχές και πού ήπειρος: η Ελλάδα είναι μια χερσόνησος συνδεδεμένη με την ευρωπαϊκή ήπειρο στον βορρά. Εναλλακτικά, η παρατήρηση μπορεί να γίνει με τη χρήση φωτογραφιών ή εκτυπώσεων εικόνων που ο διδάσκων ή/και οι μαθητές φέρνουν στην τάξη.

Επίπεδο Α1 για εφήβους

Θεματική ενότητα αναφοράς (ως προς το αντικείμενο της γλώσσας):
Αναγνώριση Ταυτότητας

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ιδέες, στάσεις ζωής

Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα εξής θέματα:

- Τα βασικά σημεία, γεγονότα ή σταθμούς στη ζωή του ανθρώπου: τη γέννηση, την οικογένεια, τις σπουδές, την ενηλικίωση, το επάγγελμα, κλπ. και τη σύλληψή τους ως έναν «κύκλο της ζωής» (από τη γέννηση μέχρι τον θάνατο), μια πορεία στον ατομικό χρόνο: από το παρελθόν στο παρόν και από εκεί στο μέλλον.
- Τη διαδοχή των συγγενικών σχέσεων στην πορεία της ζωής, δηλαδή τη γενεαλογική πορεία στον χρόνο: Ανιόντες και κατιόντες συγγενείς (παππούδες-γιαγιάδες, γονείς, παιδιά/εγγόνια).
- Την αναγνώριση και ανάδειξη της ατομικής ταυτότητας και αξίας καθενός μέσα στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία της μαθητικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.
- Τη γεωγραφική υπόσταση της Ελλάδας: ποτάμια-βουνά, γεωφυσικό ανάγλυφο, νησιωτικά συμπλέγματα και θάλασσες.

Γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία

I. Γνώσεις για τη γλώσσα

Ο μαθητής αποκτά γνώσεις σχετικά με:

- Το ρήμα *είμαι*.
- Την προσωπική αντωνυμία (δυνατοί τύποι, *εγώ, εσύ, αυτός* κλπ.).
- Τα γένη και τις καταλήξεις ουσιαστικών (βλ. ενότητα για τη γλώσσα: Ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα).
- Τον σχηματισμό υποκοριστικών τύπων, σε *-άκι*.
- Εμπρόθετους προσδιορισμούς, π.χ. *από* + αιτιατική, *σε* + αιτιατική.

II. Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Ο μαθητής αποκτά γνώσεις σχετικά με:

- Τη διαδοχή (απλή, γραμμική) στον χρόνο της αφήγησης, τη σειρά των συμβαινόμενων στον (δραματικό) χρόνο και στον λόγο (γραπτό και προφορικό).
- Τα βασικά στοιχεία και τρόπους της λογοτεχνικής γλώσσας: πώς διαφοροποιούνται οι λέξεις όταν μεταβαίνουμε από τον κοινό (πρακτικό και καθημερινό) λόγο στη γλώσσα της λογοτεχνίας. Παραδείγματα από το προτεινόμενο κείμενο της θεματικής ενότητας: η χρήση των υποκοριστικών (ποταμάκι), η πρόκριση διαφορετικού λεξιλογίου (γιαλός, αντί παραλία), η ανάδειξη σπανιότερων σημασιών των λέξεων (χώρα = πεδινή περιοχή).

Επίσης, οι μαθητές έρχονται σε γνωριμία με βασικούς όρους κειμενικών ειδών (ποίημα, παροιμία, μύθος, δημοτικό τραγούδι) καθώς και με κείμενα της λαϊκής, ανώνυμης καλλιτεχνικής δημιουργίας-παράδοσης (δημοτικά τραγούδια, παροιμίες, γνωμικά, μύθοι του Αισώπου) και της επώνυμης λογοτεχνίας για παιδιά μέσω της χρήσης των κατάλληλων για το μαθητικό κοινό λεξικών.

Δηλαδή, οι μαθητές κατανοούν βασικές διαφορές τους: η λαϊκή παράδοση είναι ανώνυμη και συλλογική, χωρίς πνευματική ιδιοκτησία ή εμπορευματική αξία, ενταγμένη στην καθημερινή ζωή ως ανάγκη, ενώ η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά είναι επώνυμη και ατομική, με συγγραφικά δικαιώματα και εμπορική αξία, ένα προϊόν που προσφέρεται στην αγορά για την αισθητική μας απόλαυση.

Δεξιότητες/Ικανότητες

I. Εμπέδωση δεξιοτήτων για τη λογοτεχνία

Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- Να επισημαίνει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου/ανθρώπου που απαντά σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, αναπτύσσοντας (γραπτά ή/και προφορικά) διάλογο (υποβάλλοντας ερωτήσεις, απαντώντας σε αυτές).
- Να περιγράφει (γραπτά ή προφορικά) τα βασικά σημεία της ταυτότητάς του χρησιμοποιώντας βασικές αρχές της απλής γραμμικής εξέλιξης στον χρόνο.
- Να αναγνωρίζει στοιχεία επιτονισμού (και ως έναν βαθμό να μπορεί να επιτονίσει ο ίδιος), δηλαδή κατά την (φωναχτή) ανάγνωση του κειμένου να προσέξει πέρα από τον γραμματικό τονισμό, και τον τονισμό που εκφράζει συναισθήματα και ψυχικές καταστάσεις των προσώπων που συνομιλούν στο κείμενο (π.χ. απορία, στο προτεινόμενο κείμενο της θεματικής ενότητας: Από πού είσαι, ποταμάκι!).
- Να αποστηθίζει και να απαγγέλει το ποίημα.
- Να τοποθετεί λέξεις του κειμένου σε αλφαβητική σειρά και να αναζητά στο δίγλωσσο λεξικό τη σημασία με την οποία χρησιμοποιούνται στο λογοτεχνικό κείμενο.

II. Εμπέδωση γλωσσικών δεξιοτήτων

Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- Να παρουσιάζει τον εαυτό του και τους τρίτους (όνομα, επίθετο, καταγωγή, τόπος κατοικίας, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρας).
- Να αναφέρει τη γλώσσα και την εθνικότητά του, όπως και άλλων ανθρώπων.
- Να μιλάει για την οικογένειά του, τους φίλους, τους συμμαθητές, ό,τι κοινό τους δίνει και τις διαφορές τους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

«Το ποταμάκι»

- Από πού είσαι, ποταμάκι;
- Από κείνο το βουνό.

- Πώς τον λέγαν [: λένε] τον παππού σου;
- Σύννεφο στον ουρανό.

- Ποια 'ναι η μάνα σου;
- Η μπόρα.

- Πώς [: Γιατί] κατέβηκες στη χώρα;
- Τα χωράφια να ποτίσω
και τους μύλους να γυρίσω.

- Στάσου να σε ιδούμε [: δούμε] λίγο,
ποταμάκι μου καλό.
- Βιάζομαι πολύ να φύγω,
ν' ανταμώσω το γιαλό.

Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Χελιδόνια*, Βιβλιοθήκη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1920.

Τα διάκενα στη στιχομυθία είναι πρόσθετα και αποσκοπούν στην οπτική διευκόλυνση των μαθητών. Κατά την κρίση του διδάσκοντα και σύμφωνα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών ενδεχομένως να αφαιρεθούν οι τέσσερις (ή επτά) τελευταίοι στίχοι.

ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Φωναχτή ανάγνωση

Η τάξη λειτουργεί σε ολομέλεια. Οι μαθητές έχουν μπροστά τους το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός έχει περιγράψει με απλό λεξιλόγιο το περιεχόμενο του ποιήματος και έχει βεβαιωθεί ότι οι μαθητές του έχουν αντιληφθεί το θέμα του. Ακολουθεί φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό με ρυθμό που επιτρέπει την κατανόηση των στίχων από τους μαθητές και αποδίδει τους αναγκαίους επιτονισμούς. Το ποίημα (ή παιδικό τραγούδι) είναι ένας διάλογος και, επομένως, διατηρεί κατά ένα μέρος τον χαρακτήρα του προφορικού λόγου. Η ανάγνωση μπορεί να τονίσει τον προφορικό αυτό χαρακτήρα.

Μπορεί να επαναληφθεί, ενδεχομένως με εναλλαγή στη χροιά της φωνής για να αναπαρασταθεί ο διάλογος των δύο προσώπων (του μικρού ποταμιού και του προσώπου που το ρωτά) – δραματοποιημένη ανάγνωση.

Ανάπτυξη (προφορικού) διαλόγου ανά ζεύγη

Οι μαθητές επιλέγουν το ζευγάρι τους και κατανεμημένοι σε дуάδες φτιάχνουν (προφορικούς) διαλόγους αναλαμβάνοντας εναλλάξ τις θέσεις αυτού που ρωτά και αυτού που απαντά. Μιμούνται τον διάλογο του παιδικού τραγουδιού. Υποβάλλουν ερωτήματα του τύπου: «Ποιος είσαι;», «Από πού έρχεσαι;», «Πώς σε λένε;», «Πώς λένε τον παππού και τη γιαγιά σου;», «Πώς λένε τη μητέρα και τον πατέρα σου;», κλπ. Οι ερωτήσεις μπορούν να αυξηθούν και να γίνουν συνθετότερες (π.χ. «Έχεις άλλα αδέρφια;», «Πώς τα λένε;», «Τι σου αρέσει να κάνεις;», κλπ.) ανάλογα με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, το λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει οι μαθητές και τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν εμπεδώσει. Ο διάλογος θα μπορούσε να αποτυπωθεί και γραπτά με τη συνεργασία των δύο μαθητών του κάθε ζεύγους.

Παραγωγή γραπτού λόγου (αλλαγή του κειμενικού είδους)

Οι μαθητές αποτυπώνουν σε γραπτό κείμενο μια τριτοπρόσωπη περιγραφή για το ποταμάκι του τραγουδιού σύμφωνα με τις στοιχειώδεις πληροφορίες που αντλούν από την ανάγνωσή του, μεταφέροντας τα δεδομένα του διαλόγου σε περιγραφή. Παρατηρούν τα κείμενα που έγραψαν και συζητούν για τη διαδοχή των πληροφοριών που δίνονται και τη χρονική τους σειρά (ευθύγραμμη εξέλιξη). Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του μικρού ποταμιού, στο προηγούμενο κείμενο περιγραφής που έχουν συντάξει. Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με την περιγραφή ενός άλλου, τρίτου προσώπου. Η ολομέλεια της τάξης επανέρχεται στη συζήτηση για τη διαδοχή των πληροφοριών (τι λέμε πρώτα; τι αμέσως μετά; κλπ.) και οι μαθητές κατανοούν τη διαδοχή (απλή, γραμμική) στον χρόνο της αφήγησης, τη σειρά των συμβαινόμενων.

Συζήτηση για την ατομική και συλλογική μας ταυτότητα

Η ολομέλεια της τάξης συζητά τα βασικά ερωτήματα (που τέθηκαν στο ποταμάκι του παιδικού τραγουδιού): Ποιος είμαι; Από πού έρχομαι; Πού πηγαίνω, δηλαδή τι θέλω να κάνω στη ζωή μου, στο μέλλον; Κάθε ερώτημα αντιστοιχεί σε άλλη στιγμή του χρόνου: το πρώτο στο παρόν, το δεύτερο στο παρελθόν, το τρίτο στο μέλλον. Οι απαντήσεις συγκροτούν τη ταυτότητά μου. Η συζήτηση με-

τακινείται στο συλλογικό υποκείμενο. Όπως προσδιορίζω/περιγράφω τον εαυτό μου ή ένα τρίτο πρόσωπο, μπορώ να προσδιορίσω/περιγράψω ένα σύνολο ανθρώπων: να μιλήσω για την οικογένειά μου, για το έθνος από το οποίο κατάγομαι.

Παρατήρηση και συζήτηση για τα βουνά και τα ποτάμια της Ελλάδας

Οι μαθητές παρατηρούν στον γεωφυσικό χάρτη της Ελλάδας παραδείγματα με την πορεία ζωής ενός ποταμού, από το βουνό στην πεδιάδα και από εκεί στη θάλασσα. Παρατηρούν τα ποτάμια, τα βουνά, τις θάλασσες της χώρας και διαπιστώνουν το έντονο ανάγλυφο της, την ποικιλομορφία των ακτογραμμών της, τα πολλά της νησιά, κλπ. Εναλλακτικά, η παρατήρηση μπορεί να γίνει με τη χρήση φωτογραφιών ή εκτυπώσεων εικόνων που ο διδάσκων ή/και οι μαθητές φέρνουν στην τάξη.

Τοποθέτηση λέξεων σε αλφαβητική σειρά και χρήση λεξικού

Οι μαθητές εργάζονται ο καθένας μόνος του και τοποθετούν σε αλφαβητική σειρά λέξεις που επιλέγουν από το λογοτεχνικό κείμενο. Η επιλογή των λέξεων γίνεται εκ των προτέρων είτε από τον διδάσκοντα είτε από κοινού με τους μαθητές. Στη συνέχεια, αναζητούν μία ή περισσότερες από τις λέξεις αυτές σε ένα δίγλωσσο λεξικό προσέχοντας την αλφαβητική σειρά των λημμάτων στο λεξικό και τη σειρά των γραμμάτων στη λέξη ή στις λέξεις που αναζητούν. Σε επόμενη στιγμή, οι μαθητές αναζητούν στο λεξικό τις λέξεις ποίημα, μύθος, παροιμία, δημοτικό τραγούδι (λέξεις-όρους που προσδιορίζουν ορισμένα από τα είδη κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή), τις εντοπίζουν, τις διαβάζουν και κατανοούν τις σημασίες τους. Ειδικά, για τη λέξη μύθος μπορεί να γίνει συζήτηση στην ολομέλεια για την ετυμολογική προέλευσή της σε πολλές γλώσσες από την ελληνική λέξη, κάτι που μπορεί να επεκταθεί και στις λέξεις *λεξικό* ή *αλφαβήτα/αλφάβητο*. Η ελληνική καταγωγή των λέξεων αυτών είναι κατάλληλη αφορμή για να διαπιστωθεί η ισοτιμία της ελληνικής με τις άλλες γλώσσες της ευρωπαϊκής οικογένειας.



Ιστορία

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων διαμορφώνεται και διατηρείται με τη χρήση της μητρικής γλώσσας, καθώς και με τη γνώση της Ιστορίας της πατρίδας τους. Για τον λόγο αυτό θεωρούμε απαραίτητη την προσπάθεια να γνωρίζουν οι μαθητές όσο καλύτερα γίνεται όλες τις φάσεις της ιστορίας τους (Braudel, 2001: 15- 31, κ.ο.κ.). Με αυτή τη λογική η γνώση του παρελθόντος κρίνεται αναγκαία για την κατανόηση του παρόντος και τον σχεδιασμό του μέλλοντος. Έτσι με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την πεποίθηση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την επίγνωση ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του.

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ποικίλων παραμέτρων της ιστορικής εξέλιξης, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών. Η γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος υφίσταται ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης.

Οι **επιμέρους στόχοι** της διδασκαλίας της Ιστορίας στα αναγνωρισμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας του εξωτερικού (ΤΕΓ από εδώ και στο εξής) είναι οι ακόλουθοι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές το ελληνικό ιστορικό παρελθόν, για να κατανοήσουν τον κόσμο

στον οποίο ζουν και να διαμορφώσουν μέσα από τη μελέτη των επιμέρους ιστορικών περιόδων της ελληνικής ιστορίας τη συνεισφορά του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο, έτσι ώστε να αποκτήσουν πνεύμα σεβασμού προς την ελληνική τους καταγωγή.

- Να οικοδομήσουν μέσα από τη μελέτη του ελληνικού πολιτισμού τη δική τους εθνική και πολιτισμική ταυτότητα.
- Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των πηγών της ιστορικής γνώσης όλων των φάσεων της ιστορίας και ιδιαίτερα της σύγχρονης.
- Να γνωρίσουν αρχικά την ελληνική ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα και να κατανοήσουν τον βαθμό σύνδεσης της ιστορικής πορείας του ελλητισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς, να εθιστούν στη διαδικασία προσδιορισμού μελέτης των σχέσεων μεταξύ των λαών και να εκτιμήσουν την συνεισφορά αυτών των λαών στον παγκόσμιο πολιτισμό.
- Να συνειδητοποιήσουν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού.
- Να αναπτύξουν θετική στάση για τη συμμετοχή τους στο ιστορικό γίνεσθαι.

2. Διδασκαλία

Τα ερωτήματα που τίθενται όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας στα αναγνωρισμένα ΤΕΓ εξωτερικού είναι τα εξής:

- Ποια μέθοδο ενδείκνυται να ακολουθήσει ο διδάσκων κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας; Είναι μία ή πρόκειται για συνδυασμό μεθόδων;
- Με ποιον τρόπο χρησιμοποιεί/αξιοποιεί το προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα;
- Πόσες ώρες διδασκαλίας απαιτούνται για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης σε κάθε επίπεδο;
- Πώς οργανώνει ο διδάσκων το μάθημά του;
- Ποιες είναι οι προτεινόμενες ασκήσεις/δραστηριότητες;
- Με ποιον τρόπο εργάζονται/συνεργάζονται οι μαθητές την ώρα του μαθήματος;

3. Αξιολόγηση

Τα ερωτήματα που τίθενται όσον αφορά την αξιολόγηση της γνώσης της Ελληνικής Ιστορίας στα αναγνωρισμένα ΤΕΓ εξωτερικού είναι τα εξής:

- Ποιες μορφές αξιολόγησης (παραδοσιακής και εναλλακτικής) υιοθετούνται για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης της ιστορικής γνώσης;
- Είναι δυνατόν οι διδασκόμενοι την ελληνική ιστορία στα ΤΕΓ να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο γνώσης με τους μαθητές των ελληνικών σχολείων;

Ακολουθεί αδρομερής παρουσίαση αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στα αναγνωρισμένα και υπό αναγνώριση ΤΕΓ εξωτερικού.

4. Αναλυτικό Πρόγραμμα επιπέδου Α1 για εφήβους για τη διδασκαλία της Ιστορίας

Θεματική ενότητα για πιλοτική εφαρμογή: Αναγνώριση Ιστορικής Ταυτότητας

Η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να είναι επικουρική στα τρία πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, γιατί στα επίπεδα αυτά χτίζεται ο βασικός σκελετός της γλώσσας και αναπτύσσεται η διαπροσωπική ικανότητα των μαθητών. Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να κινηθεί σε ασκήσεις αντιστοίχισης, ασκήσεις καταγραφής προσώπων/προσωπικοτήτων και σε κάθε περίπτωση σε ασκήσεις διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της χρήσης απλών προτασιακών δομών. Προτείνεται η Ιστορία να διδάσκεται μέσω απλών, σημαντικών και πολλές φορές βιωματικών γεγονότων, π.χ. στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Α1) μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να ζωγραφίσουν την ελληνική σημαία και φυσικά να γνωρίσουν τους ήρωες της ελληνικής μυθολογίας, ενώ κατά τη διάρκεια των δύο επόμενων επιπέδων (Α2, Β1) μπορούν να γνωρίσουν συσχετικά με τις εθνικές εορτές την Ελληνική Ιστορία, για παράδειγμα συσχετικά με τη γιορτή της 25ης Μαρτίου κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές γιορτάζουν την απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους. Στο επίπεδο Β2 οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν σύντομα ιστορικά κείμενα και από το επίπεδο Γ1 και μετά, που αναπτύσσεται πλέον η ακαδημαϊκή ικανότητα, να ολοκληρώσουν τη γνώση όλων των φάσεων της Αρχαίας, Μεσαιωνικής – Βυζαντινής και Σύγχρονης Ιστορίας.

Η σταδιακή εξέλιξη της διδασκαλίας της Ιστορίας, είτε γνωστικά είτε βιωματικά, θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, ενώ οι ώρες που απαιτούνται για τη διδασκαλία των βασικών ιστορικών γεγονότων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να δομήσουν την ιστορική τους ταυτότητα ποικίλουν ανάλογα με τις προϋπάρχουσες ιστορικές γνώσεις των μαθητών, το επίπεδο γλωσσομάθειας και το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο μάθημα. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη πάντοτε το επίπεδο ελληνομάθειας, την ηλικία και την καταγωγή των εκάστοτε ομάδων μαθητών. Όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών με κοινό τόπο καταγωγής, μπορεί να διοργανωθεί μια γιορτή που έχει σχέση με την τοπική ιστορία της περιοχής από την οποία κατάγονται οι περισσότεροι μαθητές της τάξης. Για παράδειγμα, εάν σε μια πόλη υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών με καταγωγή από την Θεσσαλονίκη, μπορεί ο διδάσκων να οργανώσει μια γιορτή που θα αφορά τον Άγιο Δημήτριο και την 28η Οκτωβρίου, την απελευθέρωση, δηλαδή, της Θεσσαλονίκης από τους κατακτητές στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τόσο οι ενδεικτικές δραστηριότητες όσο και οι δραστηριότητες της αξιολόγησης των μαθητών κρίνεται απαραίτητο να προσαρμόζονται ως προς τον βαθμό δυσκολίας στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται οι μαθητές στην παρεχόμενη γνώση. Κρίνεται απαραίτητο ο διδάσκων να προσαρμόζει κάθε τύπου δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν με το γλωσσικό επίπεδο που διαθέτουν.

Επιπροσθέτως, η γνωριμία με τα γεγονότα, πρέπει να πραγματοποιείται με την αποτύπωση των βασικών ιστορικών γεγονότων, χωρίς εικόνες που να καλλιεργούν την εμπάθεια, όταν πρόκειται για ενδεικτικές περιόδους της Ιστορίας. Αποφεύγουμε, δηλαδή, φωτογραφίες από μάχες (και χρησιμοποιούμε εικόνες χωρίς άγριες συμπλοκές και αιματοχυσίες), αναφορές σε σοβινιστικά στοιχεία που θίγουν άλλους λαούς, ενώ πάντοτε οι αναφορές μας γίνονται με σεβασμό προς τους άλλους.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της Ιστορίας στα επίπεδα Γ1 και Γ2 που θεωρείται ότι ο χρήστης της γλώσσας είναι ανεξάρτητος, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν και να συγκρίνουν κείμενα είτε με την καθοδήγηση του διδάσκοντα είτε μόνοι τους σε ομάδες ως προς τα εξής: ομοιότητες, διαφορές, άποψη του γράφοντα, αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων (αποστασιοποίηση του ιστορικού από τα γεγονότα). Επίσης, μπορούν να κατατάξουν τις πηγές ανάλογα με την ιστορική σχολή που ακολουθούν. Κείμενα τα οποία μπορεί να αποτελούν ιστορικές πηγές, λογοτεχνικά και θεατρικά κείμενα, άρθρα, αποσπάσματα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, προτείνεται να συσχετιστούν με το ιστορικό κείμενο που κάθε φορά διδάσκεται. Η επιλογή των κειμένων και των πηγών θα συντελέσει στην κατάκτηση της εθνικής ταυτότητας καθώς και της πολυπολιτισμικότητας (αποδοχή και όχι ανοχή των άλλων πολιτισμών). Έμφαση πρέπει να δοθεί στη στάση που θα διαμορφώσουν οι μαθητές απέναντι στα ιστορικά γεγονότα καθώς επίσης στην αποστασιοποίησή τους από αυτά χωρίς εντάσεις και ακρότητες.

Τέλος, οι μαθητές καλό είναι να ενθαρρύνονται να εκφράζουν, παράλληλα με τη διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων και την εκπόνηση εργασιών ανά δυάδες ή ομάδες των 4-5 ατόμων, και την προσωπική τους άποψη με την βοήθεια του διδάσκοντα (να διαμορφώσουν, δηλαδή, άποψη π.χ. για έναν ήρωα, μια προσωπικότητα και τη δράση του, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά).

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση μιας θεματικής ενότητας της Ιστορίας με τίτλο «Αναγνώριση Ιστορικής Ταυτότητας» για το επίπεδο Α1 για εφήβους.

Επίπεδο Α1 για εφήβους

Μυθολογία: Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου

I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Επιμέρους στόχοι
<p>Ανταλλαγή ιστορικών πληροφοριών για τους 12 θεούς του Ολύμπου και τις δραστηριότητές τους (Δηλαδή τι συμβολίζει ο κάθε θεός, π.χ. Η Αθηνά είναι η θεά της σοφίας κλπ.).</p>	<p>Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν βασικές πληροφορίες για τους θεούς του Ολύμπου και τις δραστηριότητές τους.</p>

Ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία	Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αξιολόγηση
<ul style="list-style-type: none">• Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής• Επίδειξη εικόνων• Παιχνίδια ρόλων με αφορμή τα πρόσωπα των θεών, βιωματικές δραστηριότητες.	<ul style="list-style-type: none">• Φάκελος μαθητή Συγκέντρωση των εργασιών των μαθητών στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αλλά και της τελικής αξιολόγησης.• Επιλογή εικόνων, που συνδέονται με τους στόχους της ενότητας.• Διαπιστωτικές δραστηριότητες εμπέδωσης της ύλης είτε κατά την παράδοση στους μαθητές από τον διδάσκοντα του ιστορικού υλικού είτε κατά την επανάληψη μιας θεματικής ενότητας, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν έχει αφομοιωθεί η διδακτέα ύλη (π.χ. παιχνίδια ρόλων από τα οποία να διαπιστώνεται ότι οι μαθητές κατανόησαν τις ιδιότητες και τις σχέσεις των θεών του Ολύμπου μεταξύ τους και με τους ανθρώπους).

Τρίτο Μέρος

Αντιστοίχιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Αντιστοίχιση του Αναλυτικού
Εξεταστικού Προγράμματος Πιστοποίησης
Επάρκειας της Ελληνομάθειας
του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με το
Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα
όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων

Αγγελική Σακελλαρίου

Συντομογραφίες

ΑΠΠΕ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΚΕΓ	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
ΚΓΛ	Κατανόηση Γραπτού λόγου
ΚΠΛ	Κατανόηση Προφορικού λόγου
ΠΓΛ	Παραγωγή Γραπτού λόγου
ΠΠΛ	Παραγωγή Προφορικού λόγου

Όταν μία από τις παραπάνω τέσσερις τελευταίες συντομογραφίες ακολουθείται από ένα κεφαλαίο γράμμα, π.χ. ΚΓΛΑ΄, τότε η συντομογραφία διαβάζεται ως εξής: Κατανόηση Γραπτού λόγου στην Α΄ τάξη. Το επιπλέον κεφαλαίο γράμμα δηλαδή αντιστοιχεί σε μία από τις τάξεις της εξεταζόμενης σχολικής βαθμίδας.

Περίληψη

Στην έρευνα αυτή αντιστοιχίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας, που εκδόθηκε από το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας του ΚΕΓ, με τα επίπεδα (κατά τάξεις) των Προγραμμάτων Σπουδών για τη γλώσσα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Ελληνικής Εκπαίδευσης που εκδόθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Οι κύριοι στόχοι της έρευνας αυτής είναι:

- α) 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 Επάρκειας της Ελληνομάθειας και
- β) να είναι σε θέση οι διδάσκοντες την Ελληνική Γλώσσα στα αναγνωρισμένα ΤΕΓ του εξωτερικού να αντλήσουν υποστηρικτικό υλικό από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές για φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της παρούσας αντιστοίχισης.

Το θεωρητικό μέρος

1.1 Εισαγωγή: ο στόχος της έρευνας

Στην έρευνα αυτή αντιστοιχίζονται τα επίπεδα του *Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος της Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας* (στο εξής ΑΠΠΕ) που εκδόθηκε από το τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) με τα επίπεδα (κατά τάξεις) των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Ελληνικής Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ)).

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά κατά τη διετία 2002-3 και δημοσιεύτηκε το 2003 από το ΚΕΓ. Από τότε ως σήμερα πολλά έχουν διαφοροποιηθεί τόσο στα σχολικά ΠΣ όσο και στο ΑΠΠΕ. Τα πρώτα άλλαξαν σε όλες τις τάξεις, από την Α΄ Δημοτικού έως την Α΄ Λυκείου. Ίδιο έμεινε μόνο το ΠΣ του Λυκείου για τις δύο τελευταίες τάξεις. Τα νέα προγράμματα, που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος *Ψηφιακό Σχολείο* (στην ηλεκτρονική διεύθυνση digitalschool.minedu.gov.gr), βρίσκονται από τη σχολική χρονιά 2011-12 και εξής σε πιλοτική εφαρμογή. Το ΑΠΠΕ, από την άλλη πλευρά, εναρμονίστηκε πλήρως προς το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΓ: 2008): τα επίπεδα Α, Β, Γ, Δ που προϋπήρχαν αντιστοιχίστηκαν προς τα επίπεδα Α2, Β1, Β2 και Γ1 αντίστοιχα, ενώ προστέθηκαν και τα επίπεδα Α1 και Γ2. Τα δύο νέα επίπεδα καλύπτουν τα δύο «άκρα» της γλωσσομάθειας, το Α1 το επίπεδο των εντελώς αρχάριων («στοιχειώδης γνώση») και το Γ2 το επίπεδο «άριστη γνώση». Το Α1 παρουσιάζεται σε δύο μορφές: α) για παιδιά 8-12 ετών και β) για εφήβους και ενήλικους.

Οι ουσιώδεις αυτές αλλαγές στα ΠΣ έκαναν επιτακτική την επικαιροποίηση της έρευνας που διεξήγαγα τότε, προκειμένου να διαπιστωθεί τόσο αν εξακολουθεί να ισχύει η παλιά αντιστοίχιση των τότε υπάρχοντων επιπέδων του ΑΠΠΕ με τα σημερινά σχολικά ΠΣ, όσο και για να ενταχθούν στην αντιστοίχιση τα νέα επίπεδα ελληνομάθειας που προστέθηκαν στο ΑΠΠΕ. Ο στόχος της τωρινής έρευνας παραμένει, όπως και στην πρώτη εκδοχή της, 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.

Ξεκινώντας την έρευνα είχα βέβαια υπόψη ότι τα Προγράμματα Σπουδών που αντιστοιχίζονται 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 αντιστοιχισή¹ λοιπόν αφορά ανόμοια προγράμματα. Ωστόσο η έρευνα ήταν αναγκαία, γιατί σε πολλά ημερήσια και απογευματινά σχολεία του απόδημου ελληνισμού² οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική με βάση το ΠΣ των σχολείων της Ελλάδας. Δεν πρέπει όμως 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 Ελλάδα³.

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 απευθύνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα απογευματινά σχολεία⁴. Στην περίπτωση που προετοιμάζουν μαθητές για τις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας, τους προσφέρει μια σαφή εικόνα για το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους: πώς να οργανώσουν το μάθημά τους, σε ποια σημεία να επιμένουν, 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 είδος κατατακτηρίου τεστ που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ένταξη μαθητών –που ξέρουν ως έναν βαθμό την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα– στις κανονικές τάξεις των ελληνικών σχολείων.

1 Η πρώτη έκδοση αυτής της έρευνας το 2003 επιγραφόταν *Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών*. Σήμερα επέλεξα να διαφοροποιήσω αυτόν τον τίτλο και να ονομάσω την έρευνα *Αντιστοίχιση*, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι, ενώ η σύγκριση αφορά ομοειδή προγράμματα, η αντιστοίχιση δεν προαπαιτεί κάτι τέτοιο.

2 Υπενθυμίζεται ότι οι κύριες μορφές ελληνόγλωσσας 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 Γλώσσας (ΤΕΓ), που συνήθως ονομάζονται *Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και Πολιτισμού*. Αυτά λειτουργούν απογευματινές ώρες ή τα Σάββατα (σαββατιανά σχολεία). Τα ΤΕΓ οργανώνονται και στελεχώνονται με τη διάθεση εκπαιδευτικού προσωπικού από τα κατά τόπους Συντονιστικά Γραφεία. Σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίζονται οικονομικά από την ομογένεια. Σύλλογοι και Κοινότητες αναλαμβάνουν τη διασφάλιση αιθουσών για τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

1.2 Ομοιότητες και διαφορές στον προσανατολισμό και τη δομή των εξεταζόμενων Προγραμμάτων Σπουδών

Βασική ομοιότητα των ΠΣ που εξετάζονται είναι ο επικοινωνιακός προσανατολισμός τους. Στην εισαγωγή του ΑΠΠΕ αναφέρεται ότι βασικός στόχος του προγράμματος είναι «να ωθήσει στον σχεδιασμό εξεταστικών δοκιμασιών με επικοινωνιακό προσανατολισμό». Ένα τέτοιο σύστημα πλεονεκτηεί 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

- 3 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 διαφέρουν. Το επίπεδο της γλώσσας στην τάξη είναι πολύ διαφορετικό από εκείνο που χρειάζεται για να ανταποκριθούν στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις 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 τα παιδιά όσο το δυνατόν καλύτερα τη γλώσσα, είναι σαφές πως επιδιώκεται διαφορετικό επίπεδο «τελειότητας» στις δύο περιπτώσεις. Επίσης, η δυνατότητα αναγνώρισης των προθέσεων του ομιλητή είναι πολύ πιο διευρυμένη για τον φυσικό ομιλητή. Εξάλλου, όσον αφορά τη δυνατότητα των μαθητών να ζητούν διευκρινίσεις και εξηγήσεις, 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 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 Μόντρεαλ, έχουμε 6 ώρες την εβδομάδα στα ημερήσια και τρεις ώρες στα σαββατιάνα σχολεία, αν αφαιρέσουμε τα πολιτιστικά μαθήματα, ενώ στα σχολεία της Ελλάδας έχουν 16 ώρες την εβδομάδα!» (αναφέρεται στο Κωνσταντινίδης 2001: 192).

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, βλ. και την πρόσφατη σειρά με τίτλο *Ταξίδι στην Ελληνική Γλώσσα* (2014) της ελληνικής κοινότητας του Τορόντο). Σε εφαρμογή βρίσκονται σήμερα τα ΠΣ του ΕΔΙΑΜΜΕ (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών) για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στη διασπορά. Αφορούν τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ως ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνοδεύονται από ΠΣ για τη διδασκαλία στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού.

- 4 Με τον όρο *απογευματινά σχολεία* γίνεται αναφορά στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ). Ο σύλλογος γονέων ή η αντίστοιχη Κοινότητα αποτελεί φορέα ίδρυσης των ΤΕΓ. Σε αυτή τη κατηγορία σχολείων ανήκουν τα αναγνωρισμένα ΤΕΓ, δηλαδή τα ΤΕΓ που έχουν αναγνωριστεί με ΦΕΚ από το Υπουργείο Παιδείας και τα μη αναγνωρισμένα ΤΕΓ, δηλαδή αυτά τα οποία δεν έχουν υποβάλει φάκελο για την αναγνώρισή τους.

γνώσεων των υποψηφίων, την ευχέρεια με την οποία χειρίζονται τη γλώσσα σε όσο το δυνατόν πιο φυσικό περιβάλλον...» (ΑΠΠΕ, 2001: 7). Και στα νέα σχολικά ΠΣ η επικοινωνιακή διάσταση κυριαρχεί, συνδυασμένη όμως με μια έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, «σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών» (ΠΣ Δημοτικού, σ. 6). Βάσει της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν «στάση 'κριτικού αναγνώστη' απέναντι στις ιδέες του κειμένου και την οργάνωσή του» (ΠΣ Δημοτικού, σ. 10). Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, οι επικοινωνιακές προθέσεις του ομιλητή που ενδιαφέρουν και στα δύο εξεταζόμενα προγράμματα, στο σχολικό προσεγγίζονται κυρίως μέσω του κριτικού γραμματισμού.

Στα σχολικά ΠΣ δίνεται έμφαση και στον ψηφιακό γραμματισμό και ως εκ τούτου στην εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα και τη σημειωτική λειτουργία της εικόνας.

Εξάλλου, και τα δύο προγράμματα είναι μαθητοκεντρικά, στοχεύουν δηλαδή στο να καλύψουν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών.

Με κριτήριο τον προσανατολισμό τους, τα προγράμματα σπουδών γενικώς διακρίνονται σε υλικοκεντρικά και σε στοχοκεντρικά. 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 τον σχεδιασμό υλικοκεντρικών στον σχεδιασμό στοχοκεντρικών προγραμμάτων, η βασική εξέλιξη που παρατηρείται στα ΠΣ του σχολείου είναι ο στοχοκεντρικός προσανατολισμός τους ήδη από το 2001. Ο στοχοκεντρικός χαρακτήρας ενισχύεται στα υπάρχοντα σχολικά ΠΣ, καθώς παραθέτουν μόνο στόχους και η όποια αναφορά στο περιεχόμενο γίνεται μόνο μέσω των επιδιωκόμενων στόχων. Αυτό συμβαίνει γιατί τα φαινόμενα της μητρικής γλώσσας των μαθητών θεωρούνται εν πολλοίς γνωστά και αυτό που πρέπει να επιτευχθεί είναι η λειτουργική τους χρήση στα κείμενα και στις κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας.

Το ΑΠΠΕ είναι επίσης στοχοκεντρικό, αλλά, αφού πρόκειται για πρόγραμμα δεύτερης ή ξένης γλώσσας, δεν είναι δυνατόν να μην περιλαμβάνει τα γλωσσικά φαινόμενα που αναμένεται να ξέρουν οι μαθητές σε κάθε επίπεδο, σε αντίθεση με τα σχολικά ΠΣ.

Λόγω του αμιγώς στοχοκεντρικού χαρακτήρα των σχολικών ΠΣ, η σύγκρισή τους με το ΑΠΠΕ επικεντρώθηκε στους στόχους. Τις λίγες σχετικά φορές όπου παραλληλίζονται χωρία των σχολικών ΠΣ με χωρία όπου παρατίθεται η ύλη του επιπέδου στο ΑΠΠΕ, τα χωρία του σχολικού ΠΣ έχουν και πάλι αντληθεί από τους στόχους. Οι συγκεκριμένοι στόχοι όμως είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένοι, ώστε να εμπεριέχουν στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας⁵.

5 Στα σχολικά ΠΣ τα γραμματικά φαινόμενα συνδέονται τόσο με την περίπτωση επικοινωνίας (πράγμα που ως έναν βαθμό γίνεται και στο ΑΠΠΕ), όσο και με το κειμενικό είδος όπου χρησιμοποιούνται (πράγμα που δεν συμβαίνει στο ΑΠΠΕ). Τα σχολικά ΠΣ, επομένως, επιχειρείται να στηριχθούν σε μεγάλο βαθμό σε μια «γραμματική του κειμένου».

Άλλωστε, ως προς τη δομή των εξεταζόμενων προγραμμάτων, παρατηρούνται τα εξής:

- Και στα δύο προγράμματα 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 (Τσοπάνογλου, 2000: 101).
- Οι ειδικοί στόχοι και των δύο ΠΣ αφορούν την προαγωγή ανά επίπεδο των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων:
 - α) κατανόηση προφορικού λόγου,
 - β) κατανόηση γραπτού λόγου,
 - γ) παραγωγή προφορικού λόγου,
 - δ) παραγωγή γραπτού λόγου,
 καθώς και την εκμάθηση της γραμματικής και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.
- Στο πλαίσιο των γλωσσικών δεξιοτήτων ιδιαίτερη αναφορά ανά επίπεδο δίνεται στα θέματα που πρέπει να χειρίζεται ο μαθητής και στα κειμενικά είδη τα οποία πρέπει να κατανοεί και να παράγει. Στα σχολικά ΠΣ προτείνονται και δραστηριότητες που προάγουν τους στόχους που τίθενται για την προαγωγή της κάθε δεξιότητας.

Οι ομοιότητες στη δομή των εξεταζόμενων προγραμμάτων σταματούν εδώ, γιατί τα στοχοκεντρικά σχολικά ΠΣ τελειώνουν σε αυτό το σημείο, καθώς δεν παραθέτουν περιεχόμενα. Στο ΑΠΠΕ στη συνέχεια δίνονται οι γλωσσικές λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί ο μαθητής και οι καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες πρέπει να είναι ικανός να ανταποκριθεί. Σημειώνεται ότι οι καταστάσεις επικοινωνίας αποτελούν το πλαίσιο όπου ενοποιούνται οι γλωσσικές δεξιότητες. Ακολουθεί 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. Έπονται τα στοιχεία σύνταξης που αφορούν τους όρους της πρότασης και την αυξανόμενη δυσκολία δομή των προτάσεων ανά επίπεδο. Έπειτα γίνεται αναφορά στο λεξιλόγιο που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές, ώστε να μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του κάθε επιπέδου. Στα δύο πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας παρατίθεται κι ένα ενδεικτικό λεξιλόγιο που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. Επιπλέον το ΑΠΠΕ περιλαμβάνει στοιχεία φωνητικής-φωνολογίας και κοινωνιογλωσσικά στοιχεία.



Αντιστοίχιση του Αναλυτικού
Προγράμματος Πιστοποίησης
Επάρκειας της Ελληνομάθειας
με τα Προγράμματα Σπουδών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης

Πίνακες Αντιστοίχισης

Επίπεδο Ελληνομάθειας Α2

Vs

Πρόγραμμα Σπουδών των Α΄ και Β΄ τάξεων¹ του Δημοτικού Σχολείου

ΑΠΠΕ	ΠΣ
I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο
<p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει τη βασική επικοινωνιακή ικανότητα σε καθημερινές ανάγκες και καταστάσεις επικοινωνίας.</p>	

¹ Το Δημοτικό χωρίζεται σε τρεις κύκλους σπουδών: Α΄ και Β΄, Γ΄ και Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις. Η ύλη της Β΄ Δημοτικού στοχεύει στην εμπέδωση και στην επέκταση της ύλης της Α΄ κ.ο.κ. Βλ. το εισαγωγικό μέρος.

<p>II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<p>1. Κατανόηση προφορικού λόγου</p> <p>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>1. Κατανόηση προφορικών κειμένων</p> <p>Βασικά θέματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • ο άνθρωπος και η ταυτότητά του • η κοινωνική ζωή • η φύση και το περιβάλλον <p>Κειμενικά είδη</p> <ul style="list-style-type: none"> • παραμύθια • ποιήματα • ιστορίες <ul style="list-style-type: none"> • βιωματικές αναδιηγήσεις • προφορικές αφηγήσεις προς οικείους • περιγραφές αντικειμένων ή προσώπων της καθημερινότητας, της τάξης, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του ευρύτερου περιγύρου • καθημερινοί διάλογοι ή/και συζητήσεις μεταξύ οικείων και μη προσώπων, με συγκεκριμένο θέμα και για συγκεκριμένο σκοπό (π.χ. για πρόσκληση, καθοδήγηση, προσανατολισμό κ.ο.κ.) • απλοί διάλογοι μεταξύ αγνώστων με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. οδηγίες/προσανατολισμός, προφορική πρόσκληση, κανόνες παιχνιδιού κτλ.) • κειμενικά είδη του τηλεοπτικού και ραδιοφωνικού λόγου (π.χ. διαφημίσεις, παιδικές εκπομπές, συνταγές κτλ.)

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>2. Κατανόηση γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να διαβάζει και να κατανοεί πολύ μικρά απλά κείμενα και να βρίσκει προβλέψιμες πληροφορίες.</p> <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να γράφει σε τυπικό ή φιλικό ύφος κείμενα περιορισμένου μήκους με απλή δομή (π.χ. επιστολές, σημειώσεις, μηνύματα, ευχετήρια).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • προφορικά παραμύθια • ποιήματα, τραγούδια, αινίγματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες • πολυτροπικά κείμενα, κείμενα, δηλαδή, που συνδυάζουν προφορικό λόγο, ήχο/μουσική και εικόνα, π.χ. διαφημίσεις, συνταγές • Οι μαθητές επιδιώκεται να θέτουν ερωτήσεις στον συνομιλητή τους, προκειμένου να κατανοήσουν πληροφορίες που δεν έγιναν αντιληπτές. <p>2. Κατανόηση γραπτών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοούν υποστηρικτικά κείμενα ανακαλώντας ή εντοπίζοντας πληροφορίες που βρίσκονται στο κείμενο, αναδιηγούμενοι/-ες γεγονότα, με στόχο να συνοψίσουν τις πληροφορίες και να καταλήξουν σε απλά συμπεράσματα από οπτικά, έντυπα ή ηλεκτρονικά κείμενα. Για τα είδη των κειμένων βλ. στην προηγούμενη σελίδα <i>Κατανόηση προφορικών κειμένων</i></p> <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Βασικά θέματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • η κοινωνική ζωή • ο άνθρωπος και η υγεία του • η σύγχρονη τεχνολογία και ο άνθρωπος • το ταξίδι

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>4. Παραγωγή προφορικού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί σε απλές καθημερινές καταστάσεις, να μπορεί να περιγράφει με απλό τρόπο την οικογένειά του, άλλους ανθρώπους, γεγονότα κτλ. Επίσης, πρέπει να διηγείται απλές ιστορίες, να ζητά να εξυπηρετηθεί σε δημόσιους χώρους, να γνωρίζει βασικές τεχνικές για να αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας.</p>	<p>Κειμενικά είδη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Προσκλήσεις, αφίσες, ανακοινώσεις, επιστολές, ευχετήριες κάρτες, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μαγειρικές συνταγές, οδηγίες παιχνιδιών, κατάλογοι, ετικέτες προϊόντων, λεζάντες, σημειώματα, μηνύματα, αγγελίες • Παραμύθια, εικονογραφημένα βιβλία, τουριστικοί οδηγοί, ρεπορτάζ • Περιγραφή προσώπων, αντικειμένων, χώρου • Πολυτροπικά κείμενα, π.χ. διαφημίσεις, κόμιξ. <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να εναλλάσσουν τον τόνο (φιλικός, τυπικός κτλ.) ανάλογα με το πλαίσιο ή την πρόθεση της επικοινωνίας.</p> <p>4. Παραγωγή προφορικών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να επιλέγουν το είδος λόγου ή τον τύπο κειμένου που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίπτωση (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία, επεξηγήση), να το χρησιμοποιούν σωστά και να ορίζουν τις παραμέτρους του πλαισίου επικοινωνίας.</p> <p>Επικοινωνούν για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά, για να δημιουργήσουν</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
	<p>φιλικές σχέσεις, να εκφράσουν ή και να διερευνήσουν τις ιδέες τους, να διηγηθούν ιστορίες, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους, να δώσουν οδηγίες ή να ακολουθήσουν οδηγίες, να περιγράψουν γεγονότα και αντικείμενα.</p>

<p>III. Επικοινωνιακοί στόχοι</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<p>A. Γλωσσικές λειτουργίες</p> <p>1. Κοινωνικές επαφές Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 χαιρετάει 1.2 απευθύνεται σε ανθρώπους 1.3 συστήνει και να συστήνεται 1.4 τραβά την προσοχή 1.5 δίνει τη σειρά του 1.6 ζητά συγγνώμη 1.7 δικαιολογείται/απολογείται 1.8 κάνει προτάσεις 1.9 εκφράζει συγχαρητήρια 1.10 εκφράζει λύπη για απώλεια προσώπου 1.11 δίνει ευχές 1.12 επικοινωνεί τηλεφωνικά (να απαντά στο τηλέφωνο, να αρχίζει την τηλεφωνική επικοινωνία κτλ.) 1.13 επικοινωνεί με αλληλογραφία <p>2. Ανταλλαγή πληροφοριών Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 ζητά πληροφορίες, να ρωτά 2.2 δίνει πληροφορίες, να απαντά 2.3 απαντά θετικά 2.4 απαντά αρνητικά 2.5 ανακοινώνει 2.6 περιγράφει 2.7 διηγείται <p>3. Απόψεις και κρίσεις</p>	<p>ΚΠΛΑ΄: Οι μαθητές διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ποικιλία των σκοπών της ακρόασης (π.χ. ακρόαση για πρόσκτηση πληροφοριών, επίλυση προβλήματος, απόλαυση λόγου κ.ο.κ.).</p> <p>ΚΠΛΑ΄: Οι μαθητές επιλέγουν στρατηγικές για να πάρουν τον λόγο, να ζητήσουν διευκρινίσεις, να δηλώσουν τη συμφωνία τους ή την αντίθεσή τους στον συνομιλητή.</p>

III. Επικοινωνιακοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>4. Αισθήματα, συναισθήματα</p> <p>5. Πράξεις λόγου</p> <p>6. Τεχνικές λόγου</p> <p>6.1. Προφορικός λόγος</p> <p>6.2. Γραπτός λόγος</p> <p>(σημείωση της Α. Σακελλαρίου: η ενότητα αυτή αφορά τη μορφή και όχι το περιεχόμενο του γραπτού λόγου). Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης • εισάγει ένα θέμα (παράγραφος) • αλλάζει θέμα (αλλαγή παραγράφου) <p>7. Προβλήματα επικοινωνίας</p> <p>B. Καταστάσεις επικοινωνίας</p>	<p>ΚΓΛΒ': Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη λειτουργία βασικών σημείων στίξης καθώς και τυπογραφικών συμβάσεων (π.χ. τύπο και μέγεθος γραμματοσειράς, πλάγια ή έντονα γράμματα κτλ).</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<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. ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>1.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>Κλίση ουσιαστικών:</p> <p><i>ισοσύλλαβα</i> αρσενικά σε -ας, -ης, -ος θηλυκά σε -α, -η ουδέτερα σε -ο, -ι</p> <p><i>ανισοσύλλαβα</i> ουδέτερα σε -μα</p> <p>ΕΠΙΘΕΤΟ</p> <p>-ος, -η, -ο -ος, -α, -ο -ος, -ια, -ο ανώμαλα επίθετα: <i>πολύς, πολλή, πολύ</i></p>	<p>ΚΠΛΑ' : Οι μαθητές κατανοούν το λεξιλόγιο και τις γραμματικές επιλογές του συνομιλητή τους, ανάλογα με το χρησιμοποιούμενο κειμενικό είδος.</p> <p>ΚΓΛΑ' : Οι μαθητές διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις μορφολογικές καταλήξεις των λέξεων (κλίση ουσιαστικών και ρημάτων) και συνειδητοποιούν τον λειτουργικό τους ρόλο (π.χ. πληθυντικός ευγενείας, χρήση παρελθοντικών χρόνων σε αφηγήσεις, χρήση προστακτικής σε κατευθυντικά κείμενα κτλ.).</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ</p> <p>απόλυτα αριθμητικά (1 – 5.000) τακτικά αριθμητικά (1ος – 20ός)</p> <p>ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ</p> <p>Προσωπικές: α΄, β΄, γ΄ προσώπου στην ονομαστική, γενική (αδύνατοι τύποι), αιτιατική (δυνατοί και αδύνατοι τύποι)</p> <p>Κτητικές η γενική της προσωπικής αντωνυμίας (Κτητικό επίθετο: δικός, -ιά (-ή), -ό + μου, σου, του κτλ.)</p> <p>Δεικτικές αυτός, -ή, -ό, εκείνος, -η, -ο</p> <p>Αναφορικές το άκλιτο που ως υποκείμενο, άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο</p> <p>Ερωτηματικές ποιος, -α, -ο</p> <p>Αόριστες ένας, μια, ένα, κανένας/κανείς, καμιά, κανένα, κάθε, καθετί, μερικοί, -ές, -ά, άλλος, -η, -ο, κάτι, κάποιος, -α, -ο, καθένας, καθεμιά, καθένα</p> <p>2.1. ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>Φωνή ενεργητική, παθητική</p>	

<p>IV. Γλωσσικά στοιχεία</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<p>Συζυγία α΄, β΄ συζυγία</p> <p>Διάθεση ενεργητική διάθεση, ενεργητική φωνή και ενεργητική διάθεση: -ω, -ώ μεταβατικά, αμετάβατα</p> <p>Έγκλιση οριστική συνοπτική υποτακτική ενεργητικής συνοπτική προστακτική ενεργητικής</p> <p>ΤΡΟΠΟΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ</p> <p>Χρόνοι ενεστώτας ενεργητικής - παθητικής φωνής αόριστος ενεργητικής συνοπτικός μέλλοντας ενεργητικής</p> <p>ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΗΣ ΟΡΙΣΤΙΚΗΣ</p> <p>2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>Ανώμαλος σχηματισμός χρόνων: αόριστος οριστικής (εδώ, μεταξύ άλλων, εντάσσονται τα ρήματα ακούω και λέω)</p> <p>ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</p> <p>3. ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ</p> <p>τοπικά χρονικά τροπικά ποσοτικά βεβαιωτικά, διστακτικά, αρνητικά</p>	

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>4. ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ</p> <p>μονοσύλλαβες: <i>σε, για, με, ως</i> δισύλλαβες: <i>από, μετά, χωρίς, μέχρι, παρά</i></p> <p>5. ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ</p> <ul style="list-style-type: none"> • συμπλεκτικοί <i>και, ούτε</i> • αντιθετικοί <i>αλλά, όμως, μα</i> • διαχωριστικοί <i>ή, είτε</i> • ειδικοί <i>ότι, πως</i> • τελικοί <i>να, για να</i> • χρονικοί <i>όταν, πριν, μόλις</i> • αιτιολογικοί <i>γιατί, που</i> • υποθετικοί <i>αν</i> • αναφορικοί <i>που</i> <p>6. ΜΟΡΙΑ</p> <p>7. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ</p> <p>απόλυτα αριθμητικά (1 – 5.000) τακτικά αριθμητικά (1^{ος} – 20^{ος})</p> <p>8. ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΦΩΝΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ</p> <p>9. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ</p> <p>παραγωγή υποκοριστικά: ουδέτερα σε -άκι</p>	<p>Οι μαθητές αναλύουν διαισθητικά τις λέξεις σε μορφήματα με σκοπό τη διευκόλυνση της ανάγνωσης και της πρωτοεπίπεδης κατανόησης.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>B. ΣΥΝΤΑΞΗ</p> <p>ΠΡΟΤΑΣΗ Η σειρά των όρων στην πρόταση ανεξάρτητα από τη λειτουργία τους. Η χρήση των πτώσεων δηλώνει τη συντακτική τους λειτουργία.</p> <p>ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ</p> <p>Απλή πρόταση Συμφωνία των κύριων όρων της πρότασης Σύμφθετη και επαυξημένη πρόταση 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>	

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>ΕΙΔΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</p> <ul style="list-style-type: none"> • ειδικές: <i>ότι, πως</i> • συμπληρωματικές ως αντικείμενο, ρήμα + <i>να</i> • χρονικές: <i>όταν, πριν, μόλις</i> • αιτιολογικές: <i>γιατί, που</i> • υποθετικές: <i>αν</i> πρώτο είδος: πραγματικό • τελικές: <i>να, για να</i> • πλάγιες ερωτηματικές <p>ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ κύρια + κύρια κύρια + δευτερεύουσα κύρια + δευτερεύουσα + δευτερεύουσα</p> <p>ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ, ΠΑΡΑΤΑΞΗ</p> <p>ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ, ΥΠΟΤΑΞΗ</p> <p>ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ</p>	
<p>Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</p> <p>Δίνεται το βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στις καταστάσεις επικοινωνίας που διδάσκονται σε αυτό το επίπεδο. Έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο που αφορά τον χώρο, τον χρόνο, τα ρήματα κινήσεως, τις κοινές καθημερινές δραστηριότητες, τους γλωσσικούς ενδείκτες.</p>	<p>ΚΓΛΑ': Οι μαθητές καλούνται να βρουν τη σημασία ή τις σημασίες νέων λέξεων χρησιμοποιώντας το γλωσσικό/ εξωγλωσσικό συγκείμενο ή καταφεύγοντας στο σχολικό λεξικό. Καταγράφουν τις σχετικές πληροφορίες στο προσωπικό τους λεξικό.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
	<p>ΚΓΛΒ΄: Οι μαθητές διευρύνουν το λεξιλόγιό τους (αρχική διάκριση μεταξύ λόγιου και μη λόγιου λεξιλογίου, γενικού και ειδικού λεξιλογίου, επίσημου και ανεπίσημου, διαλεκτικού και λεξιλογίου της Κοινής Νεοελληνικής).</p>
<p>Δ. ΦΩΝΗΤΙΚΗ</p>	
<p>Ε. ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι εξοικειωμένος με ορισμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας τα οποία σε ένα τόσο πρώιμο επίπεδο γλωσσικής εκμάθησης δεν μπορεί παρά να είναι τα βασικά.</p>	<p>Οι μαθητές επιδιώκεται να καταλάβουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα) και γνώσεις για τη γλώσσα. (από την ενότητα <i>Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο</i>)</p>

Επίπεδο Ελληνομάθειας Β1

Vs

Πρόγραμμα Σπουδών των Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου

ΑΠΕΕ	ΠΣ
I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο
<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.</p> <p>Ακόμη, ο υποψήφιος πρέπει να γνωρίζει τις σχετικές κοινωνικές συνήθειες, γλωσσικές και παραγλωσσικές εκφράσεις.</p>	<p>Οι μαθητές επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος. • κατανοήσουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα) και γνώσεις για τη γλώσσα.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>1. Κατανόηση προφορικού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τον σχετικά απλό και σαφή προφορικό λόγο.</p>	<p>1. Κατανόηση προφορικών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές ως ακροατές και ως συμμετέχοντες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός είναι σε θέση να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • διακρίνουν με ευχέρεια τους φθόγγους μέσα στη λέξη και τις λέξεις μέσα στην πρόταση. • παρατηρούν τα παραγλωσσικά φαινόμενα (επιτονισμός, ύψος της φωνής, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος) και αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή λειτουργία τους σε συνάρτηση με τα λόγια που συνοδεύουν. • αντιλαμβάνονται τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. • αναγνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη και επίπεδα ύφους προφορικού λόγου. <p>Βασικά θέματα: Σχολική ζωή, Κοινωνικές σχέσεις, Η ζωή στο σπίτι και στη γειτονιά, Γη και Θάλασσα, Περιβάλλον, Ανακύκλωση, Ιστορίες του χειμώνα, Ο καιρός, Κοινωνικές εκδηλώσεις, Ανθρώπινα έργα και κατασκευές, Άνθρωποι και μηχανές, Λαϊκά παραμύθια-μύθοι, Αγροτικές - Παραδοσιακές εργασίες, Υγιεινή διατροφή, Παιδιά του κόσμου</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>2. Κατανόηση γραπτού λόγου</p> <p>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.</p>	<p>Κειμενικά είδη: Λογοτεχνικά κείμενα, Κείμενα-σχόλια σε φωτογραφίες (λεζάντες), Μαρτυρίες-βιωματική αφήγηση, Ενημερωτικά κείμενα από ιστοσελίδες, Πληροφοριακά κείμενα, Ειδησεογραφικά κείμενα, Θεατρικός διάλογος, Άρθρα εφημερίδων, Δελτίο καιρού, Χρηστικά κείμενα (συνταγές, κατάλογοι, προσκλήσεις, χάρτες, προγράμματα, διαφημιστικά φυλλάδια, οδηγίες χρήσης και οδηγίες κατασκευής), Εγκυκλοπαιδικά κείμενα, Διαφημιστικά φυλλάδια, Κείμενα επιστημονικής φαντασίας, Λαϊκά παραμύθια, Διαγράμματα κ.ά.</p> <p>2. Κατανόηση γραπτών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές ως αναγνώστες είναι σε θέση να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • διατρέχουν (skim) το κείμενο, για να αντιληφθούν τη βασική πληροφορία, • σαρώνουν (scan) το κείμενο, για να εντοπίσουν ορισμένες πληροφορίες. • διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο ενός κειμένου, εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις και συνάγουν τη σημασία τους από το κειμενικό περιβάλλον ή/και από την επικοινωνιακή κατάσταση. • εξοικειώνονται με τη χρήση λεξικών.

<p>II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<p>βλ. τη δεξιότητα «Παραγωγή γραπτού λόγου» για μια έμμεση αναφορά στο ύφος. Για μια σαφέστερη αναφορά στο ύφος, βλ. τη δεξιότητα «παραγωγή προφορικού λόγου» του επιπέδου B2.</p> <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να παράγει τα γραπτά κείμενα που αναφέρονται στο A2 επίπεδο και επιπλέον να γράφει γράμματα τυπικού περιεχομένου που αφορούν αίτηση για δουλειά, έκφραση παραπόνων κτλ. Επίσης, πρέπει να μπορεί να παράγει προσωπικά γράμματα στα οποία περιλαμβάνονται διηγήσεις, περιγραφές, προσωπικές απόψεις κτλ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • εφαρμόζουν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές, μη συνεχές (χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κτλ.) ή υπερκείμενο. • αντιλαμβάνονται τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών ενός κειμένου και τους μηχανισμούς συνοχής του κειμένου (σύνδεσμοι, επεξηγήσεις κτλ.). • διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στο ανεπίσημο και στο επίσημο ύφος. • εφαρμόζουν γραπτές οδηγίες. • συντάσσουν περιλήψεις διαφόρων βαθμών σύμπτυξης. <p>3. Παραγωγή γραπτών κειμένων</p> <p>Τα ίδια βασικά θέματα και κειμενικά είδη που περιγράφονται στην κατανόηση προφορικών κειμένων: σύνθεση θεατρικών διαλόγων, διαλόγων σε εικονογραφημένες ιστορίες, συμπλήρωση και σύνθεση αιτήσεων, επιστολών, σύνταξη άρθρων για τη σχολική εφημερίδα κ.ά.</p> <p>Οι μαθητές ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αντιγράφουν με ακρίβεια.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>4. Παραγωγή προφορικού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις συνήθεις συναλλαγές της καθημερινής ζωής, να παίρνει μέρος, χωρίς προετοιμασία, σε θέματα που είναι οικεία.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • γράφουν ορθογραφημένα. • χρησιμοποιούν σωστά τα βασικά σημεία στίξης. • σχεδιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου που θα συνθέσουν. • ελέγχουν με ορισμένα κριτήρια το γραπτό τους, αφού το ολοκληρώσουν. • επιχειρηματολογούν με συνειδητή πρόθεση να πείσουν τον αναγνώστη. • συντάσσουν περιλήψεις διαφόρων βαθμών σύμπτυξης. • σχεδιάζουν και μετασχηματίζουν κείμενα σε διαφορετικά είδη λόγου. <p>4. Παραγωγή προφορικών κειμένων</p> <p>Τα ίδια βασικά θέματα και κειμενικά είδη που περιγράφονται στην κατανόηση προφορικών κειμένων.</p> <p>Οι μαθητές ως παραγωγοί προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • προφέρουν τονίζοντας σωστά τις λέξεις. • χρησιμοποιούν σταδιακά σύνθετη προτασιακή δομή. • συμμετέχουν σε συζητήσεις με κατάλληλες ερωτήσεις, απαντήσεις και προτάσεις.

III. Επικοινωνιακές λειτουργίες	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>1. Κοινωνικές επαφές</p> <p>Χαιρετισμοί Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 απευθύνεται σε ανθρώπους 1.2 κάνει συστάσεις 1.3 τραβά την προσοχή 1.4 ζητά συγνώμη/απολογείται 1.5 δέχεται τη συγνώμη. 1.6 κάνει προπώσεις 1.7 εύχεται 1.8 επικοινωνεί τηλεφωνικά 1.9 επικοινωνεί με αλληλογραφία <p>2. Ανταλλαγή πληροφοριών</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1 ζητά πληροφορίες/ρωτά 2.2 δίνει πληροφορίες/απαντά 2.3 αναφέρει 2.4 διηγείται <p>3. Απόψεις και κρίσεις</p> <p>4. Αισθήματα, συναισθήματα</p> <p>5. Πράξεις λόγου</p>	<p>ΠΓΛΓ': συγγραφή μιας ευχετήριας κάρτας</p> <p>ΠΓΛΓ': συμπλήρωση και σύνθεση αιτήσεων, επιστολών</p> <p>ΠΓΛΔ': (ενδεικτικές δραστηριότητες) Γραφή ανακοινώσεων</p> <p>Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα γλωσσικά μέσα (π.χ. λέξεις, φράσεις, γραμματικές κατηγορίες, συντακτικές δομές) που χαρακτηρίζουν την περιγραφή, την αφήγηση, τις οδηγίες, την αιτιολόγηση.</p> <p>ΠΠΛΓ': Επιχειρηματολογούν με συνειδητή πρόθεση να πείσουν τον αναγνώστη.</p> <p>ΠΠΛΔ': Εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα και γνώμες με αυτοπεποίθηση και ανάλογα με τον εκάστοτε ακροατή.</p>

III. Επικοινωνιακές λειτουργίες	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>6. Τεχνικές λόγου</p> <p>6.1 Προφορικός λόγος</p> <p>6.2 Γραπτός λόγος</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να κάνει όσα αναφέρθηκαν στο επίπεδο A2 και επιπλέον να χρησιμοποιεί συντομογραφίες όπως: <i>π.μ., μ.μ., π.Χ.</i> και να χωρίζει σωστά τις συλλαβές, όταν αλλάζει σειρά.</p> <p>7. Προβλήματα επικοινωνίας</p> <p>B. Καταστάσεις επικοινωνίας</p>	<p>ΚΠΛΔ΄: Συμμετέχουν σε συζητήσεις, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του θέματος με κατάλληλες ερωτήσεις, απαντήσεις και προτάσεις, ακούγοντας προσεκτικά, παίρνοντας τον λόγο με τη σειρά, διατυπώνοντας με αυτοπεποίθηση και εξηγώντας ευγενικά τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους.</p> <p>ΚΠΛΓ΄: Εφαρμόζουν προφορικές οδηγίες.</p> <p>ΚΠΛΓ΄: Αναγνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη και επίπεδα προφορικού λόγου.</p> <p>ΠΠΛΓ΄: Προφέρουν τονίζοντας σωστά.</p> <p>ΚΠΛΓ΄: Αντιλαμβάνονται τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p>ΠΓΛΓ΄: Χρησιμοποιούν τα βασικά σημεία στίξης.</p> <p>Αντιγράφουν με ακρίβεια.</p> <p>Γράφουν ορθογραφήματα.</p> <p>ΚΓΛΔ΄: Διακρίνουν τα δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών τύπων, π.χ. παραγραφοποίηση, επικεφαλίδες, υπερσυνδέσεις, στροφές και στίχοι</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>A. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΧΡΗΣΗ</p> <p>Ο υποψήφιος σε αυτό το επίπεδο πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει και παράγει τα μέρη του ονοματικού και του ρηματικού συστήματος, καθώς και τα άκλιτα μέρη του λόγου που περιγράφονται.</p> <p>1.1 ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>Άρθρο Ουσιαστικό Κλίση ουσιαστικών Επίθετο Τύποι επιθέτων Παραθετικά Αντωνυμίες</p> <p>2.1 ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>Φωνή Συζυγία Διάθεση Έγκλιση Τρόπος ενέργειας του ρήματος Χρόνοι – χρήση των χρόνων της οριστικής</p> <p>2.2 Μορφολογία</p>	<p>ΠΓΛΓ΄: Οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις γραμματικές, τις λεξιλογικές, τις υφολογικές δομές, τη γλωσσική ποικιλία κτλ. που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγμάτωση ενός κειμενικού είδους, για παράδειγμα επιλέγουν τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους στα αφηγηματικά κείμενα, επιλέγουν τις κατάλληλες εγκλίσεις για κείμενα οδηγιών.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</p> <p>3. Επιρρήματα</p> <p>4. Προθέσεις</p> <p>5 .Σύνδεσμοι</p> <p>6. Μόρια</p> <p>7. Αριθμητικά</p> <p>8. Επιφωνήματα</p> <p>9. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ</p> <p>9.1 Σύνθεση</p>	<p>ΠΓΛΓ΄: Οι μαθητές γράφουν ορθογραφημένα αναλύοντας τις λέξεις στα συστατικά τους.</p>
<p>Β. ΣΥΝΤΑΞΗ</p> <p>ΠΡΟΤΑΣΗ Συμφωνία των κύριων όρων της πρότασης</p> <p>Είδη προτάσεων ως προς τη σχέση τους με άλλες προτάσεις</p> <p>Είδη εξαρτημένων προτάσεων-σύνδεση προτάσεων</p> <p>Σχήμα ασύνδετο, παράθεση, εξωτερική σύνδεση</p> <p>ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ</p>	<p>ΠΠΛΓ΄: Οι μαθητές χρησιμοποιούν σταδιακά σύνθετη προτασιακή δομή.</p> <p>ΠΠΛΔ΄: Οι μαθητές χρησιμοποιούν λόγο που αναπτύσσεται με επεξήγηση, αιτιολόγηση, σύγκριση, αναλογία.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<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 (<i>νομίζω, πιστεύω, ξέρω, λέω ότι, χαίρομαι, λυπάμαι</i> κτλ.)</p>	<p>ΠΓΛΔ΄: Οι μαθητές χρησιμοποιούν τυπική, απρόσωπη έκφραση, προκειμένου να περιγράψουν και να εξηγήσουν πληροφορίες και ιδέες, με βάση τον κόσμο της εμπειρίας τους. (<i>Σημείωση συγγραφέα: Η τυπική απρόσωπη έκφραση στην ελληνική αποτελείται από λόγιες λέξεις. Για τον λόγο αυτό συσχετίζω τα δύο χωρία</i>).</p> <p>ΚΓΛΓ΄: Εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις ενός κειμένου και συνάγουν τη σημασία τους από το κειμενικό περιβάλλον ή/και από την επικοινωνιακή περίσταση.</p> <p>ΚΓΛΔ΄: Εξοικειώνονται με τη χρήση λεξικών κατά την αναζήτηση της σημασίας και της ορθογραφίας των λέξεων, συνωνύμων και αντωνύμων, οικογενειών λέξεων, σύνταξης ρημάτων.</p> <p>ΠΓΛΓ΄: Αντιστοίχιση λέξεων και φράσεων με συνώνυμες, αραχνογράμματα με ομογενείς λέξεων.</p> <p>ΚΓΛΔ΄: Κατάρτιση θεματικών λεξιλογίων.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>Δ. ΦΩΝΗΤΙΚΗ</p> <p>Συλλαβισμός</p> <p>Πάθη φωνηέντων και συμφώνων</p>	<p>ΠΓΛΔ΄: Γράφουν ορθογραφημένα αναπτύσσοντας τις εξής δεξιότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αναλύουν τις λέξεις σε συλλαβές και στα συνθετικά τους, • εφαρμόζουν τους κανόνες συλλαβισμού. <p>ΚΠΛΓ΄: Διακρίνουν με ευχέρεια τους φθόγγους μέσα στη λέξη και τις λέξεις μέσα στην πρόταση.</p>
<p>Ε. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ</p>	<p>Οι μαθητές επιδιώκεται να καταλάβουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα) και γνώσεις για τη γλώσσα. (από την ενότητα <i>Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο</i>)</p>

Επίπεδο Ελληνομάθειας Β2

Vs

Πρόγραμμα Σπουδών των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού

ΑΠΕΕ	ΠΣ
I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο
<p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά) 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. 	<p>Οι μαθητές επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κατακτήσουν τον μηχανισμό προφοράς και γραφής της πρότυπης ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να προφέρουν σύμφωνα με τους παραδεκτούς φωνολογικούς κανόνες της ελληνικής, να κωδικοποιούν προφορικά μηνύματα χρησιμοποιώντας τα γράμματα της ΝΕ και να αποκωδικοποιούν γραπτά μηνύματα. • αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος.

ΑΠΕΕ	ΠΣ
I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο
<ul style="list-style-type: none"> έχει επίγνωση των κυριότερων κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στη δική του κοινωνία και αυτήν των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. 	<ul style="list-style-type: none"> κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>1. Κατανόηση προφορικού λόγου</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>2. Κατανόηση γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • διαβάζει σύγχρονη πεζογραφία και να καταλαβαίνει άρθρα και αναφορές. 	<p>1. Κατανόηση προφορικών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες στο περιεχόμενο του κειμένου. • αναπτύσσουν την αίσθηση της γενικής κατανόησης του κειμένου. • αναστοχάζονται και αξιολογούν το περιεχόμενο του κειμένου. • ανατρέχουν στο καταστασιακό περιβάλλον, για να κατανοήσουν δυσνόητα σημεία στο υπό ακρόαση κείμενο. • κατανοούν τη διαφορετική οπτική γωνία των διαφόρων ομιλητών ή πιθανόν τη διαμόρφωση του λόγου τους ανάλογα με τις προθέσεις της επικοινωνίας. • συμμετέχουν σε διάλογο στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. <p>2. Κατανόηση γραπτών κειμένων</p> <p>Βασικά θέματα Περιβάλλον, Ταξίδια, Η ζωή στην πόλη, Διατροφή, Κατοικίδια ζώα, Φιλία, Συγγενικές σχέσεις, Μουσική, Βιβλία, Επιστημονική φαντασία, Παιχνίδια, Κατασκευές,</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<ul style="list-style-type: none"> • έχει την ικανότητα να διακρίνει τους ποικίλους τύπους κειμένων. • αναγνωρίζει την πρόθεση και τον σκοπό αποσπασμάτων που προέρχονται από πηγές όπως εφημερίδες, περιοδικά, κανονισμούς, επίσημα γράμματα και αναφορές. • χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης, όπως π.χ. να διακρίνει τα κύρια από τα δευτερεύοντα σημεία. 	<p>Ραδιόφωνο-Τηλεόραση, Κινηματογράφος - Θέατρο, Μουσεία, Αθλητισμός, Επαγγέλματα, Πόλεμος και Ειρήνη</p> <p>Κειμενικά είδη Λογοτεχνικά κείμενα, Κείμενα-σχόλια σε φωτογραφίες (λεζάντες), Ενημερωτικά κείμενα από ιστοσελίδες, Χάρτες, Ημερολογιακά κείμενα, Μικρές αγγελίες, Μύθοι, Πληροφοριακά κείμενα, Ειδησεογραφικά κείμενα, Θεατρικός διάλογος, Άρθρα εφημερίδων, Ρεπορτάζ, Δελτίο καιρού, Χρηστικά κείμενα (συνταγές, κατάλογοι, προσκλήσεις, χάρτες, προγράμματα, διαφημιστικά φυλλάδια, οδηγίες χρήσης και οδηγίες κατασκευής), Εγκυκλοπαιδικά κείμενα, Διαφημιστικά φυλλάδια, Κείμενα επιστημονικής φαντασίας, Λαϊκά παραμύθια, Παροιμίες, Λαϊκό θέατρο κ.ά.</p> <p>(ενδεικτ. δραστηριότητες) Σύγκριση κειμένων διαφορετικού είδους ή προέλευσης με κοινή θεματολογία.</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • εντοπίζουν την πολυφωνικότητα των κειμένων και διακρίνουν την οπτική του συγγραφέα. • καλλιεργούν αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου).

<p>II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<ul style="list-style-type: none"> • κατανοεί το νόημα ανεξάρτητα από την παρουσία άγνωστων γλωσσικών στοιχείων <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</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. 	<ul style="list-style-type: none"> • καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές ή μη συνεχές (χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κτλ.) ή υπερκείμενο. <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Βλ. δεξιότητα «Κατανόηση γραπτών κειμένων». (ενδεικτ. δραστηρ.) Σύνδεση δομικών στοιχείων π.χ. αφήγησης και δημιουργία μαθητικών κειμένων.</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • τον τρόπο οργάνωσης των υπό δόμηση κειμένων, • τον τρόπο ανάπτυξης και σύνδεσης των πληροφοριών, • το ύφος, • την έκταση, • τα εξωγλωσσικά στοιχεία που αξιολογούνται ως κατάλληλα για στήριξη/ενίσχυση, • τα σημειωτικά μέσα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για στήριξη των υπό δόμηση κειμένων, ανάλογα με τις παραμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας ή/και τις μεταβλητές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>4. Παραγωγή προφορικού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • συνομιλεί με σχετική ευχέρεια και αυθορμητισμό. • διατυπώνει υποθέσεις, συμπεράσματα, ποικιλία συναισθημάτων, αποφάσεις, υποχρεώσεις κτλ. • παράγει συνεχή λόγο με συνοχή και ανάπτυξη επιχειρημάτων. • χρησιμοποιεί στρατηγικές προκειμένου να ανταποκριθεί σε καταστάσεις που υπερβαίνουν τις δικές του γλωσσικές ή μη γλωσσικές ικανότητες. • χρησιμοποιεί κατάλληλα τους τύπους εγκαρδιότητας-τυπικότητας. 	<p>4. Παραγωγή προφορικών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • διατυπώνουν ερωτήματα, προσδιορίζουν προβλήματα, αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί, αναλύουν και συνθέτουν δεδομένα. • μαθαίνουν να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις, παράγουν κείμενα, τα δημοσιοποιούν στην κοινότητα και δέχονται την κριτική της. • αντιλαμβάνονται τους μηχανισμούς συνοχής του κειμένου (σύνδεσμοι, επεξηγήσεις κλπ.) <p>Βλ. δεξιότητα «Κατανόηση γραπτών κειμένων»</p> <ul style="list-style-type: none"> • επιλέγουν γλωσσικά στοιχεία (λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη) ανάλογα με τις επικοινωνιακές/κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και ανάγκες. • (ενδεικτ. δραστηρ.) Συνομιλίες με άτομα με διαφορετικές σχέσεις μεταξύ τους (φίλοι, γνωστοί, επαγγελματικοί συνεργάτες).

III. Επικοινωνιακοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>1. Κοινωνικές επαφές</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 εκφράζει και να δέχεται χαιρετισμούς 1.2 απευθύνεται σε ανθρώπους με τρυφερότητα 1.3 απευθύνεται σε συγγενή 1.4 απευθύνεται σε υπάλληλο, πωλητή κτλ. τυπικά, με οικειότητα 1.5 συστήνει και να συστήνεται 1.6 εκφράζει συγχαρητήρια 1.7 δίνει ευχές 1.8 εκφράζει λύπη 1.9 τραβά την προσοχή 1.10 δίνει τη σειρά του 1.11 ζητά συγνώμη <p>2. Ανταλλαγή πληροφοριών</p> <p>3. Απόψεις και κρίσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> • λέει τη γνώμη του, να ζητά τη γνώμη του άλλου, να υπενθυμίζει κτλ. <p>4. Αισθήματα, συναισθήματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • εκφράζει θετικά συναισθήματα: συμπάθεια, προτίμηση, σεβασμό, ανοχή κτλ. • εκφράζει αρνητικά συναισθήματα: λύπη, δυσαρέσκεια, αδιαφορία, παράπονο κτλ. 	<p>ΠΠΛΔ^{*1} (βλ. υποσ. στο τέλος αυτού του πίνακα): Οι μαθητές εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα και γνώμες με αυτοπεποίθηση και ανάλογα με τον εκάστοτε ακροατή.</p>

III. Επικοινωνιακοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <p>5. Πράξεις λόγου</p> <ul style="list-style-type: none"> εκφράζει υποχρέωση, να προσφέρεται να κάνει κάτι, να κάνει μια πρόσκληση πιστικά κτλ. <p>6. Τεχνικές λόγου</p> <p>6.1 Προφορικός λόγος</p> <ul style="list-style-type: none"> παίρνει τον λόγο σε επίσημη ή μη επίσημη περίπτωση επικοινωνίας, προσπαθεί να συνεχίσει τον λόγο του, δείχνει ότι τελειώνει τον λόγο του κτλ. <p>6.2 Γραπτός λόγος</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να κάνει όσα αναφέρθηκαν στα επίπεδα A2 και B1 και επιπλέον να:</p> <ul style="list-style-type: none"> εισάγει ένα νέο σημείο στο ίδιο θέμα, τονίζει, να δίνει έμφαση, δίνει παραδείγματα, χρησιμοποιεί συντομογραφίες, χρησιμοποιεί τα σημεία στίξεως, <p>7. Προβλήματα επικοινωνίας</p> <ul style="list-style-type: none"> ζητά από τον συνομιλητή του να επαναλάβει, να επιβεβαιώνει ότι άκουσε σωστά κτλ. <p>B. ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> Δημόσιες υπηρεσίες, μετακίνηση/ταξίδια, υγεία/περίθαλψη κτλ. 	<p>ΠΠΛΔ: Οι μαθητές παίρνουν τον λόγο με τη σειρά, διατυπώνοντας με αυτοπεποίθηση και εξηγώντας ευγενικά τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους.</p> <p>ΚΓΛΔ: Οι μαθητές κατανοούν συντομογραφίες και αρκτικόλεξα.</p> <p>ΚΓΛΕ: Οι μαθητές ερμηνεύουν τη λειτουργία βασικών σημείων στίξης.</p> <p>ΠΓΛΓ: Οι μαθητές χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης.</p>

<p>IV. Γλωσσικά στοιχεία</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</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 ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>Γένος Πτώσεις Χρήση των πτώσεων</p> <p>1.2 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>Άρθρο Ουσιαστικό Επίθετο Παραθετικά Πολλαπλασιαστικά αριθμητικά Αντωνυμίες</p>	<p>ΚΓΛΕ’: (Ενδεικτ. δραστηρ.) Εξάσκηση στην κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής αξίας της γραμματικής, π.χ.:</p> <p>α) ρηματικοί χρόνοι, διαφοροποίηση ανάλογα με το είδος του κειμένου, το ύφος και την κατάσταση επικοινωνίας</p> <p>β) λειτουργία ουσιαστικών και επιθέτων (π.χ. διάκριση μεταξύ επιθέτων που περιγράφουν και επιθέτων που δηλώνουν υποκειμενικό σχολιασμό),</p> <p>γ) λειτουργία της σειράς των λέξεων και της εστίασης ανάλογα με το κειμενικό είδος (π.χ. προτίμηση για τη σειρά Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο στον επίσημο/επιστημονικό λόγο και, αντίστροφα, έκφραση υποκειμενικού σχολιασμού με εστίαση σε άλλα είδη).</p> <p>ΚΓΛΕ’: Διευρύνουν τη γραμματική τους ενημερότητα, με σκοπό την κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής αξίας των γραμματικών φαινομένων για τη δομή νοήματος και ύφους</p> <p>ΚΓΛΣτ’ Λειτουργία ουσιαστικών και επιθέτων (π.χ. διάκριση μεταξύ επιθέτων που περιγράφουν και επιθέτων που δηλώνουν υποκειμενικό σχολιασμό).</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>2.1 ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>Διάθεση Έγκλιση Χρόνοι</p> <p>2.2 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>Αύξηση Πρόσωπο Άρνηση</p> <p>ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</p> <p>3. Επιρρήματα</p> <p>4. Προθέσεις</p> <p>5. Σύνδεσμοι</p> <p>6. Μόρια</p> <p>7. Αριθμητικά</p>	<p>ΚΓΛΣτ': (ενδεικτ. δραστηρ.) Ρηματικοί χρόνοι: διαφοροποίηση ανάλογα με το είδος του κειμένου, το ύφος και την περίσταση επικοινωνίας.</p> <p>ΠΓΛΣτ': Οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις γραμματικές, τις λεξιλογικές, τις υφολογικές δομές, τη γλωσσική ποικιλία κτλ. που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγμάτωση ενός κειμενικού είδους, για παράδειγμα επιλέγουν τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους στα αφηγηματικά κείμενα, επιλέγουν τις κατάλληλες εγκλίσεις για κείμενα οδηγιών.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>8. Επιφωνήματα και επιφωνηματικές εκφράσεις</p> <p>9. Σχηματισμός λέξεων</p> <p>9.1 Σύνθεση</p> <p>B. ΣΥΝΤΑΞΗ</p> <p>ΠΡΟΤΑΣΗ Είδη προτάσεων ως προς τη σχέση τους με άλλες προτάσεις</p> <p>Δευτερεύουσα ή εξαρτημένη</p> <p>ΕΙΔΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</p> <p>Ονοματικές Επιρρηματικές</p> <p>ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ</p> <ul style="list-style-type: none"> • συμπλεκτική καταφατική με το σύνδεσμο <i>και</i> • σχέση χρόνου • αιτία και αποτέλεσμα 	<p>ΚΓΛΣτ': Λειτουργία της σειράς των λέξεων και της εστίασης ανάλογα με το κειμενικό είδος (π.χ. προτίμηση για τη σειρά Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο στον επίσημο/επιστημονικό λόγο και, αντίστροφα, έκφραση υποκειμενικού σχολιασμού με εστίαση σε άλλα είδη).</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<ul style="list-style-type: none"> • αντιθετική με τους συνδέσμους <i>ενώ, μόνο, παρά, ωστόσο</i> • συμπερασματική με τους συνδέσμους <i>επομένως, άρα, ώστε</i> 	
<p>Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</p> <p>Λέξεις που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθούν οι εξεταζόμενοι στις γλωσσικές λειτουργίες, όπως ορίστηκαν παραπάνω.</p> <p>Επίσης ιδιωτισμοί και καθημερινές εκφράσεις όπως: <i>τέλος πάντων, ζήτω, κατά τύχη, παρά τρίχα, προς Θεού κ.ά.</i></p>	<p>ΚΓΛΣτ': Οι μαθητές κατακτούν ειδικό λεξιλόγιο σε σχέση με το θέμα του κειμένου και το κειμενικό είδος. (ήδη στη Γ' Δημοτ.)</p> <p>ΠΓΛε': Λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις γραμματικές, τις λεξιλογικές, τις υφολογικές δομές, τη γλωσσική ποικιλία κτλ. που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγμάτωση ενός κειμενικού είδους. (και στην Γ' και Δ' Δημοτ.)</p> <p>ΠΓΛΣτ': (ενδ. δραστηρ.) Πειραματισμοί με εναλλαγή συνωνύμων ή παρεμφερών σημασιολογικά εκφράσεων και επιλογή με βάση το κειμενικό είδος και το πλαίσιο περίπτωσης.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>Δ. ΦΩΝΗΤΙΚΗ</p> <ul style="list-style-type: none"> • συλλαβισμός • συμφωνικά συμπλέγματα: <i>σχ/σκ</i> • ρινικά συμπλέγματα: προφορά • παράλληλοι φωνητικοί τύποι • σημασιολογικά ζεύγη • συντομογραφίες 	

1 Όταν μια συντομογραφία παρουσιάζεται με έντονα γράμματα, αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο στο οποίο παραπέμπει δεν ανήκει στις τάξεις που συγκρίνονται, αλλά σε άλλες, συνήθως προηγούμενες τάξεις.

Επίπεδο Ελληνομάθειας Γ1

Vs

Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου

ΑΠΠΕ	ΠΣ
I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας
<p>(τα παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά)</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • καταλαβαίνει ευρύ φάσμα κειμένων προφορικού ή γραπτού λόγου τα οποία είναι μεγαλύτερα και απαιτητικά και να αναγνωρίζει έμμεσες πληροφορίες που περιέχονται σ' αυτά. • παρουσιάζει με συνοχή επιχειρήματα και αναφορές. • εκφράζεται αυθόρμητα χωρίς να χρειάζεται χρόνο για αναζήτηση των σωστών εκφράσεων. • χρησιμοποιεί συνδετικούς και συνεκτικούς γλωσσικούς μηχανισμούς. 	<p>Στον τομέα των κειμένων περιλαμβάνεται γενικά σωρεία κειμένων, χρηστικών και λογοτεχνικών, τα οποία ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη και περιλαμβάνουν διάφορους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές λειτουργίες. (από την ενότητα <i>περιεχόμενα</i>)</p> <p>ΠΓΛΓ': Οι μαθητές αξιοποιούν τους κατάλληλους δείκτες συνοχής και σχολιασμού για τη σύνδεση προτάσεων αλλά και ευρύτερων τμημάτων του κειμένου.</p>

ΑΠΠΕ	ΠΣ
Ι. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ΝΕ γλώσσας
<ul style="list-style-type: none"> • εκφράζεται με τον βαθμό τυπικότητας ή εγκαρδιότητας που είναι κατάλληλος για τις περιστάσεις. • χρησιμοποιεί τη γλώσσα για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. 	<p>ΚΓΛΑ': Οι μαθητές αξιολογούν το περιεχόμενο (θέμα) και τη μορφή (γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές, συνοχή και συνεκτικότητα) του γραπτού κειμένου και αποτιμούν την αποτελεσματικότητά του.</p> <p>ΠΓΛΓ': Σύνταξη και επεξεργασία κειμένων σε διαφορετικό ύφος (π.χ. λαϊκό και επίσημο ύφος και ενδιάμεσες διαβαθμίσεις).</p> <p>Οι μαθητές επιδιώκεται να κατακτήσουν τους απαραίτητους επικοινωνιακούς κανόνες της ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιούν τον λόγο τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>1. Κατανόηση προφορικού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • αναγνωρίζει τις διάφορες ενότητες μιας ομιλίας, π.χ. βασικές ιδέες, επιχειρηματολογία κ.ά. • συμπεραίνει τη σημασία άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. • χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία, π.χ. γκριμάτσες κτλ. για την κατανόηση. 	<p>1. Κατανόηση προφορικών κειμένων</p> <p>(δραστηριότη.) Προσεκτική παρακολούθηση μιας διάλεξης ή συζήτησης για ένα θέμα και άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών (στόχοι, προσωπικές απόψεις των ομιλητών, ορισμένες πληροφοριακές πτυχές κτλ.).</p> <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - εντοπίζουν υπόρρητα μηνύματα, οπτικές γωνίες, στάσεις και ιδεολογικά στοιχεία με βάση το περιεχόμενο και το ύφος του προφορικού λόγου. - διακρίνουν την προθετικότητα και το ύφος του συνομιλητή και της συνομιλήτριας με βάση μορφοσυντακτικούς, λεξιλογικούς και παραγλωσσικούς δείκτες. - αξιολογούν τις πληροφορίες και τα επιχειρήματα του συνομιλητή και της συνομιλήτριάς τους και εντοπίζουν τα γλωσσικά στοιχεία που κάνουν τον λόγο του/της αποτελεσματικό. <p>ΚΓΛΓ': (δραστηρ.) Ερμηνεία άγνωστων λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα.</p> <p>Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συγκεκριμένα και εξωγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο ομιλητής.</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>2. Κατανόηση γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • διαβάζει σχεδόν όλες τις μορφές γραπτού λόγου. • αναγνωρίζει το ύφος. <p>• προσδιορίζει τον σκοπό των διαφορετικών τύπων των γραπτών κειμένων.</p> <p>• αναγνωρίζει μεταφορικά νοήματα ή νοήματα που κρύβονται πίσω από τα γραφόμενα.</p> <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • γράφει σύνθετα γράμματα, άρθρα ή αναφορές. 	<p>2. Κατανόηση γραπτών κειμένων</p> <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - διακρίνουν τις επιλογές ανάμεσα σε συνώνυμες λέξεις, που διαφοροποιούν το ύφος του κειμένου. - ερμηνεύουν τη χρήση της γεωγραφικής ή κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας ως μηχανισμών ύφους και δήλωσης συνομιλιακών και κοινωνικών ταυτοτήτων ή και οπτικής γωνίας. - αναγνωρίζουν τις λειτουργίες που επιτελεί ένα κείμενο. - εντοπίζουν σημεία ενός κειμένου με τα οποία επιχειρείται να ασκηθεί επίδραση στην κοινή γνώμη. - αποτιμούν την αποτελεσματικότητα των κειμένων. - αξιολογούν την κοινωνική και πολιτισμική λειτουργία ποικίλων γραπτών κειμενικών ειδών. - διακρίνουν τα φαινόμενα πολυσημίας, σημασιακής αλλαγής (μετωνυμίας και μεταφοράς) σε ένα κείμενο. <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Κειμενικά είδη Δοκίμια, διαμαρτυρία, επιστολή, επιφυλλίδες, πολυτροπικά κείμενα, λογοτεχνικά</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<ul style="list-style-type: none"> • γράφει με άνεση. • χρησιμοποιεί μεγάλο αριθμό κατάλληλων υφολογικών τρόπων και στρατηγικών. • επιλέγει κατάλληλα το είδος και το ύφος του γραπτού λόγου. • γράφει κείμενα τα οποία περιλαμβάνουν περιγραφές. • γράφει κείμενα τα οποία περιλαμβάνουν αφηγήσεις. • γράφει προτάσεις με πειστικά επιχειρήματα, εκθέσεις ιδεών. 	<p>κείμενα, επιστημονικά κείμενα, ηλεκτρονικά μηνύματα, διάλογοι μέσω διαδικτύου, άλλα ψηφιακά κείμενα.</p> <p>Οι μαθητές χρησιμοποιούν το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και εντάσσουν λειτουργικά τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία κατά τη σύνταξη κειμένων διαφόρων ειδών.</p> <p>ΠΠΛΑ΄: (δραστηρ.) Αφηγήσεις ή περιγραφές των μαθητών (π.χ. αθλητικών συμβάντων, ιστορικών μαχών κτλ.) από διαφορετικές σκοπιές με ανάλογες προσαρμογές στην οργάνωση της πληροφορίας και τα λεξικογραμματικά, παραγλωσσικά, εξωγλωσσικά μέσα.</p> <p>ΠΠΛΒ΄: (δραστηρ.) Οι μαθητές επιχειρηματολογούν για επίκαιρα θέματα, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα πειθούς ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο.</p>
<p>4. Παραγωγή προφορικού λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • μπορεί να παρουσιάζει περιγραφές (γεγονότων, προσωπικών εμπειριών, προϊόντων κτλ.). • μπορεί να παρουσιάζει διηγήσεις. 	<p>4. Παραγωγή προφορικών κειμένων</p> <p>ΠΠΛΑ΄: (δραστηρ.) Αφηγήσεις ή περιγραφές των μαθητών (π.χ. αθλητικών συμβάντων, ιστορικών μαχών κτλ.) από διαφορετικές σκοπιές με ανάλογες προσαρμογές στην οργάνωση της πληροφορίας και τα λεξικογραμματικά, παραγλωσσικά, εξωγλωσσικά μέσα.</p>

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<ul style="list-style-type: none"> • αναπτύσσει ένα επιχειρημα σε ύφος κατάλληλο προς τα συμφραζόμενα με αποτελεσματική λογική δομή. • παίρνει μέρος σε οποιαδήποτε συζήτηση ή συνομιλία • είναι εξοικειωμένος με ιδιωματικές εκφράσεις και ιδιωτισμούς. • αποδίδει με ακρίβεια λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις. • χρησιμοποιεί διάφορα σχήματα λόγου. 	<p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - εκφράζουν τη συμφωνία τους ή την αντίθεσή τους στις απόψεις που υιοθετούν οι (συν)ομιλητές και αιτιολογούν τη στάση τους με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική ταυτότητα του αποδέκτη και το ευρύτερο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. - παίρνουν τον λόγο για να προσθέσουν ένα νέο στοιχείο στη συζήτηση, τηρούν τα χρονικά πλαίσια της ομιλίας τους, εκφράζουν εντός θέματος απόψεις, μιλούν με επιχειρήματα και δίνουν με τη σειρά τον λόγο στους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές τους. - χρησιμοποιούν κατάλληλα γλωσσικά μέσα για αυξήσουν την αποτελεσματικότητα του μηνύματος.

III. Επικοινωνιακοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ</p> <p>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.</p> <p>1. Κοινωνικές επαφές</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να χαιρετά κάποιον που δεν είναι παρών, κάποιον που έρχεται κτλ.</p> <p>2. Ανταλλαγή πληροφοριών</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να επιτελεί όλες τις γλωσσικές λειτουργίες αυτής της κατηγορίας όπως έχουν περιγραφεί στα προηγούμενα επίπεδα χρησιμοποιώντας σύνθετες δομές και λεξιλόγιο που</p>	<p>ΠΠΛΒ': Οι μαθητές επιλέγουν την κειμενική δομή, το περιεχόμενο και το μονοτροπικό ή πολυτροπικό τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών που ταιριάζει στις περιστάσεις.</p> <p>ΠΠΛΒ': Χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση μορφοσυντακτικές δομές, λεξιλόγιο, παραγλωσσικά στοιχεία και πολυτροπικά μέσα σε διαφορετικά είδη προφορικού κειμένου.</p> <p>ΚΠΛΑ': (δραστηρ.) Εντοπισμός, σε διαφορετικά προφορικά κείμενα, του πλαισίου επικοινωνίας και της κοινωνικής σχέσης όσων συμμετέχουν (λ.χ. φιλική συνομιλία, συνομιλία σε επίσημο πλαίσιο με συνομιλητές που κατέχουν διαφορετικό βαθμό εξουσίας/αυθεντίας ή βρίσκονται σε ισότιμη σχέση/σχέση αλληλεγγύης ή οικειότητας, π.χ. μαθητής-καθηγητής, γιατρός-ασθενής, παρέα ...).</p>

<p>III. Επικοινωνιακοί στόχοι</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<p>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 τον χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο κτλ.)</p> <p>3. Απόψεις και κρίσεις</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση: να λέει τη γνώμη του, να ζητά τη γνώμη του άλλου, να υπενθυμίζει κτλ.</p> <p>4. Αισθήματα, συναισθήματα</p> <p>να εκφράζει θετικά συναισθήματα: συμπάθεια, προτίμηση, σεβασμό, ανοχή κτλ., να εκφράζει αρνητικά συναισθήματα: λύπη, δυσαρέσκεια, αδιαφορία, παράπονο κ.ά.</p> <p>5. Πράξεις λόγου</p> <p>να εκφράζει υποχρέωση, να προσφέρεται να κάνει κάτι, να κάνει μια πρόσκληση πειστικά κτλ.</p> <p>6. Τεχνικές λόγου</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να παίρνει τον λόγο, να διορθώνει κάτι που είπε, να διακόπτει αυτόν που μιλάει κτλ.</p>	

III. Επικοινωνιακοί στόχοι	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>7. Προβλήματα επικοινωνίας</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση: να ζητά από τον συνομιλητή του να επαναλάβει, να ζητά διευκρινίσεις κτλ.</p> <p>B. Καταστάσεις επικοινωνίας</p> <p>δημόσιες υπηρεσίες, μετακίνηση/ταξίδια, υγεία/περίθαλψη κτλ.</p>	

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>A. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΧΡΗΣΗ</p> <p>1.1. ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>Γένος Πτώσεις</p> <p>1.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ Κλίση ουσιαστικών αρσενικά <i>ο μυς, ο πήχυς, ο Ζευς</i></p> <p>ουδέτερα <i>το ύδωρ, το ήπαρ, το μέλι, το φρέαρ, το πέρας, το γήρας, το μηδέν</i></p> <p>διπλόκλιτα διπλοκατάληκτα <i>ο δεσπότης, ο πατέρας, ο γονιός</i></p> <p>παρώνυμα ομώνυμα/ομόηχα ελλειπτικά</p> <p>ΕΠΙΘΕΤΟ Τύποι επιθέτων <i>-είς, -είσα, -έν</i> <i>-ων, -ουσα, -ον</i> <i>-ων, -ον</i> <i>-ην, -εν</i> <i>-ας, -ασα, -αν</i> (σημείωση Α.Σ.: πρόκειται για επιθετικοποιημένες μετοχές)</p>	<p>Αναγνώριση των λειτουργιών της γραμματικοσυντακτικής και λεξιλογικής ποικιλίας, π.χ. κλιτικές πολυτυπίες, επίθετα σε <i>-ης</i>, επιρρήματα σε <i>-ως</i> και σε <i>-α</i>, λόγιες και κοινές προθέσεις, <i>που/ο οποίος</i>, συνώνυμες λαϊκές και λόγιες λέξεις κ.ά.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ λόγια υπερθετικά τιμητικοί τίτλοι προσφωνήσεις</p> <p>ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ περιληπτικά σε -αριά (δεκαριά) σε -άδα (τετράδα)</p> <p>ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ δεικτικές (τούτος)</p> <p>2.1 ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</p> <p>Έγκλιση πιθανολογική</p> <p>ΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ μετοχή παθητικού παρακειμένου με αναδιπλασιασμό μετοχή αορίστου παθητικές μετοχές από ενεργητικά ρή- ματα</p> <p>2.2 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</p> <p>ΠΡΟΣΩΠΟ ιδιαίτερες χρήσεις</p> <p>ΑΚΛΙΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</p> <p>3. ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ Είδη επιρρημάτων ως προς τη σημασία</p> <p>ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ Επιρρήματα με δύο τύπους σε -α και -ως</p>	

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>4. ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ <i>ίσαμε, δια, εκ/εξ, εν, επί, περί, προ, υπό</i> με εκφράσεις όπως π.χ. <i>διά πυρός και σιδήρου</i> σύνθετες με ρήματα, π.χ. <i>διαφεύγω, εκφέρω</i> κτλ.</p> <p>5. ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ</p> <ul style="list-style-type: none"> • αντιθετικοί <i>μολονότι, μολαταύτα, εξάλλου, όχι μόνο, αλλά και</i> • χρονικοί <i>ωσότου, όσο</i> • διαχωριστικοί <i>για... για</i> • συμπερασματικοί, επιρρήματα σε χρήση συμπερασματικών συνδέσμων: <i>και, τώρα, έπειτα, τότε, ύστερα</i> <p>6. ΜΟΡΙΑ <i>δα, καν, έτσι και</i> (υποθετικό)</p> <p>7. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ Παραγωγή παράγωγα ουσιαστικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • περιληπτικά, αριθμητικά από τα αντίστοιχα απόλυτα, σε <i>-αριά, -άδα</i> π.χ. <i>δεκαριά, εικοσαριά</i> • υποκοριστικά σε <i>-ίδιο, -ίσκος, -άριο, -έλι, -τζίκος, -άκας, -όκας, -αράκι, -αράκος</i> <p>Σύνθεση Σύνθετα και παρασύνθετα ρήματα</p>	

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<p>B. ΣΥΝΤΑΞΗ</p> <p>ΠΡΟΤΑΣΗ Είδη προτάσεων ως προς τη σχέση τους με άλλες προτάσεις.</p> <p>Δευτερεύουσα ή εξαρτημένη</p> <p>Είδη εξαρτημένων προτάσεων χρονικές: <i>ωστόσο, όσο</i></p> <p>αιτιολογικές: <i>εφόσον, μια και, μια που</i> τελικές (έλεξη του ρήματος)</p> <p>ενδοτικές/παραχωρητικές: <i>μολονότι, μόλο που, και αν, και ας, και να, παρόλο που</i></p> <p><i>να</i> + οριστική και ως επεξήγηση πλάγιες ερωτηματικές με δυνητική ειδικές που εισάγονται με το <i>να</i> ελλειπτικές αναφορικές</p> <p>ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ αντιθετική με τους συνδέσμους <i>ωστόσο, εντούτοις</i> κ.ά.</p> <p>διαζευκτική <i>για... για</i></p> <p>συμπλεκτική με το <i>και</i> ως ειδική πρόταση ως τελική πρόταση αδιάλειπτη συνέχεια</p> <p>Ο υποψήφιος 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.:</p>	<p>Αναγνώριση των λειτουργιών που εκπληρώνουν σε διάφορα κείμενα ορισμένα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα όπως π.χ. η παθητική διάθεση, η διαδοχική υπόταξη, η απρόσωπη σύνταξη, ο ετερόπτωτος προσδιορισμός, η παρατακτική και η υποτακτική σύνταξη, η συμπλεκτική και διαζευκτική σύνδεση όρων, η σειρά των όρων, οι μηχανισμοί εστίασης κ.ά.</p>

<p>IV. Γλωσσικά στοιχεία</p>	<p>Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</p>
<ul style="list-style-type: none"> • επιλογή της ενεργητικής ή της παθητικής σύνταξης ανάλογα με το είδος λόγου • επιλογή της κατάλληλης για την περίπτωση σύνδεσης προτάσεων (παρτακτική ή υποτακτική) 	
<p>Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</p> <p>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.</p> <ul style="list-style-type: none"> • επιλογή του κατάλληλου για την περίπτωση και το συγκεκριμένο κείμενο λεξιλογίου • ακρίβεια και σαφήνεια στη χρήση των λέξεων • συνώνυμα, αντώνυμα, υπερώνυμα, υπώνυμα κτλ. 	<p>Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν· να είναι σε θέση να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο, όχι μόνο ως απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως ενδείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων. (από την ενότητα <i>Σκοποί και στόχοι του μαθήματος</i>)</p> <p>ΚΠΛΒ΄: (ενδεικτ. δραστηρ.) αξιολόγηση του λόγου του αφηγητή ως προς την αποτελεσματικότητα, την ακρίβεια, τη συνοχή κλπ.</p> <p>ΠΠΛΓ΄: Οι μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικά συνώνυμα ανάλογα με τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές τους, το είδος και το θέμα του λόγου./ΚΓΛΓ΄ Διακρίνουν τις επιλογές ανάμεσα σε συνώνυμες λέξεις που διαφοροποιούν το ύφος του κειμένου.</p>

IV. Γλωσσικά στοιχεία	Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
<ul style="list-style-type: none">• χρήση της κυριολεκτικής ή της μεταφορικής γλώσσας ανάλογα με τον σκοπό του πομπού.	ΠΠΛΓ΄: Οι μαθητές αξιοποιούν τον κυριολεκτικό ή τον μεταφορικό λόγο ανάλογα με τον σκοπό που επιδιώκουν.

Επίπεδο Ελληνομάθειας Γ2 Vs Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου

ΑΠΠΕ	ΠΣ
I. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Γενικοί διδακτικοί στόχοι
<p>Ο υποψήφιος αναμένεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> μπορεί να κατανοεί με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούει ή διαβάζει, συμπεριλαμβανομένων στοιχείων της καθημερινής, αστείων και πολιτισμικών αναφορών. είναι σε θέση να χειρίζεται όλες τις πηγές πληροφοριών, προφορικές ή γραπτές, με άνεση και αξιοπιστία,... 	<p>(ΠΣ Α΄ Λυκείου) Με τους γλωσσικούς στόχους οι μαθητές επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> κατανοήσουν ότι η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών -άρα και της ελληνικής, και μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), να μπορούν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα/ τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών. κατανοήσουν ότι η κειμενική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών και συναρτάται άμεσα με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων, όπου ανήκουν και κατανοούνται τα κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, να είναι σε θέση να κατανοούν, να κρίνουν και να παρά-

ΑΠΠΕ	ΠΣ
Ι. Γενικός εκπαιδευτικός στόχος	Γενικοί διδακτικοί στόχοι
<p>...έτσι ώστε να κάνει περιλήψεις ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και περιγραφές,...</p> <p>...δημιουργώντας έτσι συνεκτικές παρουσιάσεις,...</p> <p>... (να) χειρίζεται αποτελεσματικά οποιοδήποτε θέμα στον γραπτό και στον προφορικό λόγο με αυθόρμητη έκφραση και μεγάλη άνεση και ακρίβεια, διαχωρίζοντας λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις ακόμα και σε ιδιαίτερα σύνθετες περιστάσεις.</p>	<p>γουν με επάρκεια κείμενα (προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά) σε ευρεία έκταση κοινωνικών πρακτικών και περιστάσεων (σχολικών και εξωσχολικών).</p> <ul style="list-style-type: none"> • εξοικειωθούν και να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών (όπως της ερευνητικής εργασίας) και κειμενικών τύπων (όπως του επιχειρηματολογικού, της περιγραφής και της αφήγησης), να μπορούν να τα συνδέουν με τη συνθετότητα των κοινωνικών πρακτικών και να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιούν με επάρκεια, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. • κατανοήσουν ότι τα κείμενα είναι έτσι δομημένα, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, η δε δομή τους εξασφαλίζεται με τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές σε γλωσσικό (συνοχή) και νοηματικό επίπεδο (συνεκτικότητα). • είναι σε θέση να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε καθημερινού και ακαδημαϊκού (επιστημονικού) τύπου κείμενα για την περιγραφή και την υποστήριξη των απόψεών τους.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι

1. Κατανόηση προφορικού λόγου

Ο υποψήφιος αυτού του επιπέδου πρέπει να:

- μην έχει δυσκολία να κατανοεί οποιοδήποτε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανά είτε σε εκπομπή, ακόμα και όταν εκφέρεται με ταχύτητα φυσικού ομιλητή...
- μπορεί να κατανοεί οποιονδήποτε φυσικό ομιλητή είτε ως ακροατής είτε ως συνομιλητής καθώς και οποιαδήποτε συνομιλία μεταξύ φυσικών ομιλητών, η οποία μπορεί να αφορά αφηρημένα, σύνθετα και ίσως εξειδικευμένα θέματα πέρα από τα προσωπικά ή επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει λεπτές διαφορές ύφους, υπονοούμενα και αναφορές σε κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, καθώς και να βγάλει συμπεράσματα για διαθέσεις και προθέσεις των (συν)ομιλητών εντοπίζοντας τις σχετικές ενδείξεις του κειμένου που ακούει.
- είναι σε θέση να παρακολουθεί εξειδικευμένες διαλέξεις και παρουσιάσεις ως μέλος ζωντανού ακροατηρίου, να ακολουθεί και να κατανοεί οδηγίες και ανακοινώσεις, να παρακολουθεί τηλεόραση και κινηματογραφικές ταινίες, να ακούει ραδιόφωνο ή/και κάποιες ηχογραφήσεις που χρησιμοποιούν πολλά στοιχεία της καθομιλουμένης,

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

1. Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου

- ακρόαση και κατανόηση της συζήτησης, πρόσληψη προφορικού λόγου μέσα από τα τεχνικά μέσα επικοινωνίας
- κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες (με στόχο να τις διακρίνουν οι μαθητές και να εντοπίσουν τους λόγους που οδηγούν έναν ομιλητή να επιλέξει ένα συγκεκριμένο επίπεδο λόγου σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση).
- αναγνώριση και ερμηνεία προθέσεων, διαθέσεων, συναισθημάτων στην προφορική επικοινωνία.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι

ιδιωτισμούς και ίσως άγνωστη ορολογία για τον υποψήφιο.

2. Κατανόηση γραπτού λόγου

Στο επίπεδο αυτό ο υποψήφιος αναμένεται να μπορεί να κατανοεί, με πολύ μικρές πιθανότητες παρανόησης, όλα σχεδόν τα είδη γραπτών κειμένων, σύνθετα, εξειδικευμένα, λογοτεχνικά. Πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει αποχρώσεις ύφους καθώς και άρρητες διαθέσεις του συγγραφέα σε οποιοδήποτε κείμενο.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να μπορεί να κατανοεί όλα τα είδη αλληλογραφίας, ακόμα και στον επαγγελματικό τομέα με πιθανότητα μικρής δυσκολίας σε σημεία όπου αναφέρονται τεχνικές λεπτομέρειες. Αναφορές και εξειδικευμένα άρθρα δεν πρέπει να προκαλούν ιδιαίτερη δυσκολία για τον υποψήφιο του επιπέδου Γ2.

Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει γρήγορα μέσα σε κείμενα τις λεπτομέρειες που τον ενδιαφέρουν, να χρησιμοποιεί τις πηγές πληροφοριών αποτελεσματικά για την πλήρη κατανόηση του κειμένου και να αξιολογεί το υλικό του. Πρέπει, τέλος, να μπορεί να κατανοεί λεπτομερείς οδηγίες για το

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

- άσκηση στην κατανόηση των λέξεων από τα συμφραζόμενά τους.

2. Ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου

- Κατανόηση των διαφορών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, απόδοση προφορικού λόγου σε γραπτό, ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων.
- Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της λειτουργίας της γλώσσας με το ύφος του κειμένου.
- Οι μαθητές ανιχνεύουν στα κείμενα τη συγκεκριμένη γλωσσική λειτουργία που χρησιμοποιεί ο πομπός, ανάλογα με την κατάσταση της επικοινωνίας και με τον σκοπό που επιδιώκει κάθε φορά.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Ειδικοί διδακτικοί στόχοι
<p>χειρισμό συσκευών ή μηχανημάτων, ακόμα και αν δεν έχουν σχέση με την ειδικότητά του, καθώς και να μπορεί να ανατρέχει σε λεξικά για μεγαλύτερη βοήθεια.</p> <p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Η συγγραφή οποιουδήποτε κειμένου δεν πρέπει να αποτελεί πρόβλημα για τον υποψήφιο του επιπέδου αυτού. Πρέπει να είναι σε θέση να γράφει σαφή, ρέοντα σύνθετα κείμενα με κατάλληλο και αποτελεσματικό ύφος και με λογική δομή για οποιοδήποτε θέμα και σκοπό.</p> <p>Ο υποψήφιος σε επίπεδο αλληλογραφίας αναμένεται να εκφράζεται με σαφήνεια και επιλέγοντας το ανάλογο ύφος είτε σε προσωπικό (φιλικό) είτε σε επαγγελματικό ή άλλο επίπεδο (επίσημο). Πρέπει να μπορεί, επίσης, να γράφει σημειώματα, μηνύματα και έντυπα, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη κάθε φορά γλώσσα και ύφος, να κρατάει σημειώσεις σε διαλέξεις ή σεμινάρια αξιολογώντας κάθε φορά ποιες πληροφορίες πρέπει να σημειώσει.</p>	<p>3. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 • κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες (Να ασκηθούν οι μαθητές στο να προσαρμόζουν τον γραπτό του λόγο, ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση).

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι

Ο υποψήφιος πρέπει να μπορεί να επεξεργάζεται κείμενα τα οποία θα είναι σε θέση να αναλύει και να επανασυνθέτει με συνοπτικό τρόπο, αλλά και να γράφει αναφορές και δοκίμια για μια ποικιλία θεμάτων. Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να γράφει αναλυτικές περιγραφές και αφηγήσεις, ενσωματώνοντας υποθέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένα σημεία και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.

Τέλος, ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να αποτυπώσει τις απόψεις του μέσα από ένα ρεπερτόριο πολύπλοκων γραμματικών δομών, τις οποίες μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ακρίβεια. Σε επίπεδο λεξιλογίου αναμένεται να χρησιμοποιεί κατάλληλα ένα ευρύ λεξιλογικό φάσμα, το οποίο περιλαμβάνει και ιδιωματικές εκφράσεις καθώς και στοιχεία της καθομιλουμένης, έχοντας πλήρη επίγνωση των κοινωνιογλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών συνεπειών της γλώσσας που χρησιμοποιεί.

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

- παραγωγή περιγραφικών κειμένων (είδη και γλωσσικές ποικιλίες, περιγραφές συναισθημάτων και εικόνων/παραστάσεων, 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)
- 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)
- 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.)

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

4. Παραγωγή προφορικού λόγου

Στην προφορική συναλλαγή, ο υποψήφιος του επιπέδου αυτού πρέπει να μπορεί να ανταποκρίνεται άμεσα στα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται κάθε φορά, λαμβάνοντας υπόψη του τις κοινωνικές συνθήκες, τη σύσταση του ακροατηρίου, τις κοινωνικές σχέσεις του με το συνομιλητή/τους συνομιλητές του. Συνεπώς, αναμένεται να είναι σε θέση να συμμετέχει σε οποιαδήποτε συνομιλία ή συζήτηση έχοντας επαρκή γνώση ιδιωματικών εκφράσεων και όρων της καθομιλουμένης και με δυνατότητα να παράγει σαφή, ρέοντα σωστά δομημένο λόγο με αποτελεσματική λογική δομή.

Ο υποψήφιος, παράλληλα, αναμένεται να έχει πλήρη έλεγχο των γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας καθώς και της φωνολογίας και να είναι σε θέση να ξεπερνάει την οποιαδήποτε γλωσσική δυσκολία αντιμετωπίζει, χωρίς αυτό να γίνεται εύκολα αντιληπτό από τους συνομιλητές του.

Ειδικότερα, πρέπει να μπορεί να συνομιλεί άνετα, είτε σε φιλικό είτε σε επίσημο/επαγγελματικό επίπεδο και να παραθέτει τα επιχειρήματά του για οποιοδήποτε θέμα, χωρίς να υστερεί από έναν φυσικό ομιλητή. Πρέπει να μπορεί άνετα να διαπραγματεύεται για

4. Προφορική έκφραση

Χρήση του προφορικού λόγου (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, διάλογος, προφορικός λόγος ως μέσο δράσης).

- Οργάνωση του προσχεδιασμένου κυρίως προφορικού λόγου.
- Απροσχεδιαστος προφορικός λόγος με σαφήνεια, κατάλληλη χρήση των λέξεων και της σύνταξης.

Α΄ Λυκείου (γνώσεις για τη γλώσσα)

- Τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου σε επίπεδο λεξικογραμματικής και κειμενικής οργάνωσης/κυρίως σε ακαδημαϊκού τύπου κείμενα (π.χ. ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη, υποταγμένος λόγος, είδος παραγράφων και ανάπτυξή τους, οργάνωση της σκέψης).
- Αποφαντικός-κριτικός τρόπος (τρόποι και μέσα πειθούς, επιχειρηματολογία σε αγώνα λόγου, ομαδική εργασία για την παρουσίαση και υποστήριξη θέσεων, προτάσεων κτλ.).

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Ειδικοί διδακτικοί στόχοι
<p>την αγορά αγαθών ή υπηρεσιών παρουσιάζοντας μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα με σαφήνεια και πειστικότητα. Πρέπει να μπορεί να ανταλλάσσει πληροφορίες και συμβουλές για μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων, να κατανοεί λεπτομερείς οδηγίες και να αντεπεξέρχεται με ευχέρεια στις δυσκολίες, που τυχόν θα συναντά (στη διάρκεια μιας συνέντευξης).</p> <p>Ο υποψήφιος πρέπει να μπορεί να εκφράζεται αυθόρμητα και να παρακάμπτει με επιδεξιότητα τις όποιες δυσκολίες σε περιστάσεις μονολόγου για περιγραφή εμπειριών, επιχειρηματολογία, δημόσιες ανακοινώσεις, προσφώνηση ακροατηρίων κτλ.</p>	
<p>ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</p> <p>Οι καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες μπορεί να εμπλακεί ο ομιλητής είναι απεριόριστες και δύσκολα μπορούν να προσδιοριστούν...</p> <p>Μπορούν να χωριστούν σε τέσσερα πεδία δράσης: το προσωπικό, το δημόσιο, το επαγγελματικό και το εκπαιδευτικό.</p>	

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Ο υποψήφιος πρέπει να μπορεί να εκμεταλλεύεται τη σχεδόν τέλεια γνώση ενός πολύ ευρέος φάσματος λεξιλογίου, για να διατυπώνει τις σκέψεις του με ακρίβεια, να δίνει έμφαση, να αποφεύγει την αμφισημία και να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τις συναισθηματικές, μεταφορικές και παιγνιώδεις χρήσεις των λέξεων. Ακόμη, πρέπει να μπορεί να διακρίνει μεταξύ λόγιων και δημοτικών τύπων, να τους χρησιμοποιεί ανάλογα με το επίπεδο ύψους και να ερμηνεύει τη λειτουργία τους.

1. Λεξιλογικά ζεύγη λαϊκής – λόγιας μορφής
2. Δάνεια, δανεισμός
3. Ειδικά λεξιλόγια, επαγγελματικά, επιστημονικά
4. Ουσιαστικά από άλλα μέρη του λόγου (ουσιαστικοποίηση)
5. Ιδιωτισμοί, παροιμίες

Α΄ Λυκείου (Γνώσεις για τη γλώσσα)
Ο ρόλος του γλωσσικού συστήματος στη γλωσσική διαφοροποίηση: ο ρόλος του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση.

Α΄ Λυκείου (Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές)
Προσέγγιση της γλωσσικής ποικιλότητας στον τύπο: έρευνα με τη χρήση σωμάτων κειμένων (π.χ. έρευνα σε δημοσιογραφικό σώμα κειμένων για ανεύρεση λόγιων τύπων, αλλά και στοιχείων του καθημερινού προφορικού λόγου).

Α΄ Λυκείου (καλλιέργεια γραμματισμών και δεξιοτήτων)
Διαδικτυακά λεξικά που αναφέρονται στο λεξιλόγιο γεωγραφικών/κοινωνικών ομάδων.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Ειδικοί διδακτικοί στόχοι
<p>ΦΩΝΗΤΙΚΗ – ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ – ΓΡΑΦΗ</p> <p>Ο υποψήφιος αυτού του επιπέδου πρέπει να έχει πλήρη γνώση του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια σημεία τα οποία πρέπει να κατέχει ο υποψήφιος, όπως:</p> <p>A) τροπές φθόγγων</p> <p>B) επιτονισμός/σχήματα επιτονισμού</p> <p>Γ) τονισμός (διακριτική λειτουργία του τονισμού ως προς το ύφος (δημοτικό – λαϊκό, λόγιο), όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> • καταβιβασμός του τόνου στη γενική των επιθέτων, π.χ. διαφόρων ειδών (λόγιος τονισμός) <p>Δ) σύστημα τονισμού</p> <ul style="list-style-type: none"> • μονοτικό • πολυτονικό, για εξοικείωση με παλαιότερα κείμενα <p>E) ορθογραφία</p> <ul style="list-style-type: none"> • ομόηχων καταλήξεων (π.χ. -αίνω/-ένω) • διακριτική λειτουργία της ορθογραφίας (π.χ. απλώς/απλός) <p>Στ) μεταγραφή ξένων ονομάτων στα ελληνικά</p>	

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η γνώση και η κατανόηση της σχέσης (ομοιότητες και διακριτικές διαφορές) ανάμεσα στην κοινωνία της ιδιαίτερης πατρίδας του υποψηφίου και της ελληνικής κοινωνίας, αναπτύσσει μια διαπολιτισμική επίγνωση.

Συγκεκριμένα ο υποψήφιος πρέπει να είναι βαθύς γνώστης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ελληνικής κοινωνίας... των αξιών (ηθικές) και πεποιθήσεων (θρησκευτικές, πολιτικές ιδέες)...

Ο υποψήφιος πρέπει να:

μπορεί να διακρίνει άνετα το λόγιο επίπεδο ύφους και τις ιδιαίτερες λειτουργίες του.

είναι εξοικειωμένος με την ιστορία της ελληνικής γλώσσας (διαχρονία) και με τη διαλεκτική και κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση (συγχρονία). Δηλαδή, πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει ή/ και να χρησιμοποιεί δείκτες από:

A) παλαιότερες φάσεις της ελληνικής (καταλήξεις της καθαρεύουσας κ.ά.)

A' Λυκείου (Μεθοδολογία)
Δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού, καθώς και στην ανάδειξη του τοπικού, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην εξωστρέφεια σε έναν διεθνοποιημένο κόσμο.

A' Λυκείου (Στόχοι)
Ιδιαίτερα μέσω των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργηθεί ο τομέας των αξιών, της κριτικής και της στάσης απέναντι στην κοινωνία και στον κόσμο τόσο στις διάφορες διαστάσεις του όσο και στις διάφορες κοινωνικές τάσεις και οπτικές.

II. Ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι	Ειδικοί διδακτικοί στόχοι
<p data-bbox="225 473 644 569">Β) νεότερες διαλέκτους και ιδιώματα και τις κοινωνιολέκτους (λαϊκή γλώσσα, γλώσσα των νέων κτλ.)</p> <p data-bbox="225 608 623 705">Γ) τα διαφορετικά επίπεδα ύφους (επίσημο, ουδέτερο, ανεπίσημο, οικείο, προσωπικό).</p>	<ul data-bbox="735 473 1148 531" style="list-style-type: none">• γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)

Τα πορίσματα της έρευνας

3.1 Σύνοψη της αντιστοιχίσης – παρατηρήσεις

Συνοψίζοντας την έρευνα που προηγήθηκε, παρατηρούμε τα εξής:

Το *επίπεδο A1*, το οποίο παρουσιάζεται σε δύο εκδοχές, μία για παιδιά 8-12 ετών και μία για εφήβους και ενήλικους, *δεν συμπεριλήφθηκε στην αντιστοιχίση*, διότι αφορά άτομα με στοιχειώδη γνώση της ελληνικής. Δεν μπορεί να παραλληλιστεί με τα επίπεδα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Σημειώνεται ότι ο υποψήφιος «στο επίπεδο αυτό διαθέτει περιορισμένα μέσα για να αντιμετωπίζει στοιχειώδεις απαιτήσεις των περισσότερων συνηθισμένων καθημερινών περιστάσεων: ένα περιορισμένο ρεπερτόριο ολοφράσεων (λέξεις, φράσεις και προτάσεις που τις έχει μάθει και τις χρησιμοποιεί ως ενιαία σύνολα) και την ικανότητα να κατανοεί και να παράγει σύντομα, απλά κείμενα». Επίσης «ο λόγος του χαρακτηρίζεται από παύσεις για αναζήτηση εκφράσεων, παλινωδίες και λάθη». Αυτή η περιγραφή, από γλωσσική άποψη, αν την αναγάγουμε σε ένα παιδί που μιλάει μια γλώσσα ως μητρική, αντιστοιχεί σε ηλικία μικρότερη των τεσσάρων χρόνων που το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο¹. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε ότι το παιδί του νηπιαγωγείου έχει αρκετά αναπτυγμένο λεξιλόγιο και σύνταξη. Αν και υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ του ΠΣ του νηπιαγωγείου και του A1 για παιδιά 8-12 ετών (όχι όμως και του A1 για εφήβους και ενήλικες) όσον αφορά το πλαίσιο της επικοινων-

¹ Η Κατή (1992: 234) αναφέρει σχετικά: «Πολλές πλέον έρευνες δείχνουν ότι η όλη ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων αργεί να ολοκληρωθεί, κι αυτό σε αντίθεση με τις γλωσσικές ικανότητες που αναπτύσσονται σε μεγάλο μέρος σχετικά νωρίς. Γι' αυτό συναντούμε παιδιά με αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις από άποψη γραμματικής και λεξιλογίου, αλλά χωρίς τις απαιτούμενες ικανότητες χρήσης αυτών των γνώσεων για την εκπλήρωση διαφορετικών επικοινωνιακών σκοπών σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας».

νίας², επέλεξα να μην συμπεριλάβω αυτό το επίπεδο στην αντιστοίχιση θεωρώντας ότι το εύρος της επικοινωνίας που απαιτεί δεν ανταποκρίνεται σε αυτό ενός παιδιού του νηπιαγωγείου, από το οποίο περιμένουμε πολύ περισσότερα σε επίπεδο προφορικού λόγου³, αλλά λιγότερα σε επίπεδο γραπτού⁴.

Εξάλλου, όπως διαπιστώνει όποιος συγκρίνει την παρούσα αντιστοίχιση με την προγενέστερή της, τα αντιστοιχιζόμενα επίπεδα δεν είναι τα ίδια. Στην προηγούμενη έρευνα αντιστοιχίστηκαν το Α΄ επίπεδο ελληνομάθειας (σημερινό Α2) με το ΠΣ των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του Δημοτικού, το Β΄ επίπεδο (σημερινό Β1) με το ΠΣ των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού, το Γ΄ επίπεδο (σημερινό Β2) με το ΠΣ του Γυμνασίου και το Δ΄ επίπεδο (σημερινό Γ1) με το ΠΣ του Λυκείου.

Τι συνέβη και αυτό άλλαξε; Η αλήθεια είναι πως ξεκίνησα την καινούρια αντιστοίχιση στα χνάρια της παλιάς. Όμως σύντομα συνειδητοποίησα πως δεν ήταν δυνατή. Ότι ανέμενα να βρω στο ΠΣ της τρίτης και της τετάρτης Δημοτικού με βάση τα προηγούμενα ΠΣ, το έβρισκα τώρα στο ΠΣ των δύο πρώτων τάξεων. Το περιεχόμενο των σχολικών ΠΣ είναι πολύ διαφορετικό. Η έλλειψη εκτενούς αναφοράς στα γραμματικά φαινόμενα, η μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών, τα οποία τα παιδιά πρέπει να γνωρίσουν και να παραγάγουν, οι υψηλότεροι στόχοι που τίθενται έχουν ανεβάσει το επίπεδο. Δεν θα μπορούσα σήμερα να ισχυριστώ, όπως τότε, ότι η ύλη των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού είναι «μικρή και απλούστατη». Τα σημερινά ΠΣ παρουσιάζονται πιο απαιτητικά και πιο σύνθετα από τα προηγούμενα. Έτσι κατάλαβα πως η νέα αντιστοίχιση έπρεπε να περιλαμβάνει το ΠΣ των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού και πως έπρεπε να διαμορφωθεί διαφορετικά από την αρχική. Το ίδιο το περιεχόμενο των νέων σχολικών ΠΣ υπαγόρευσε τη σύγκριση που πραγματοποιήθηκε του Α2 με τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού, του Β1 με τις Γ΄ και Δ΄, του Β2 με τις Ε΄ και Στ΄, του Γ1 με το Γυμνάσιο και του Γ2 με το Λύκειο.

Η αντιστοίχιση των επιπέδων του ΑΠΠΕ έγινε ξανά ανά δυάδα τάξεων, γιατί, αν και τα νέα σχολικά ΠΣ δεν τη δηλώνουν σαφώς, οι δυάδες αυτές όντως υφίστανται όσον αφορά τη διάρθρωση των ΠΣ. Σαφής είναι η σύνδεση της Α΄ και Β΄ Δημοτικού: τα ΠΣ τους παρουσιάζονται απολύτως συνδεδεμένα ανά γλωσσική δεξιότητα. Ωστόσο, αν δει κανείς λεπτομερώς τα ΠΣ και των υπόλοιπων

2 Π.χ. ανταλλαγή πληροφοριών για τον εαυτό του, τους φίλους και τους συμμαθητές του, επαφές στο οικογενειακό και οικείο περιβάλλον (γειτονιά, σχολείο) και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων (ψυχαγωγία, αθλητισμός), ανταπόκριση σε απλές οδηγίες των γονιών, του δασκάλου κτλ. Αυτό το πλαίσιο βέβαια διευρύνεται αισθητά στο επίπεδο Α1 που απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικους: περιλαμβάνει π.χ. την αγορά αγαθών και την επαφή με υπηρεσίες, καθώς και τη δυνατότητα του υποψήφιου να διατηρεί κοινωνικές και επαγγελματικές επαφές.

3 Πρβλ. στο επίπεδο Α1 στην κατανόηση προφορικού λόγου «ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί αργό προφορικό λόγο, με παύσεις, να καταλαβαίνει οδηγίες, να απαντάει σε απλές ερωτήσεις. Η κατανόηση εξαρτάται από τις συνθήκες επικοινωνίας οι οποίες απαιτούν αργή, προσεκτική εκφορά πρότυπων γλωσσικών μορφών από τον ομιλητή».

4 Στο επίπεδο Α1 οι υποψήφιοι κατανοούν γραπτά «σύντομα κείμενα, μηνύματα και κάρτες, καθημερινά ονόματα, λέξεις και πολύ βασικές φράσεις για καθημερινά θέματα, απλές περιγραφές, απλές σύντομες οδηγίες». Αυτά δεν ισχύουν για παιδιά του νηπιαγωγείου, τα οποία, κατ' αντιστοιχία προς την ηλικία τους, απλώς «συνειδητοποιούν τη σχέση φωνήματος – γραφήματος» (ΠΣ Προσχολικής ηλικίας, σ. 50).

τάξεων, θα διαπιστώσει πως η σπειροειδής διάταξη της ύλης εφαρμόζεται από τη μία τάξη της κάθε δυάδας στην άλλη, από την τρίτη Δημοτικού δηλ. στην τετάρτη, από την πέμπτη στην έκτη κλπ⁵. Για τον λόγο αυτό επέλεξα την αναφορά στο ΠΣ της μεγαλύτερης τάξης κάθε δυάδας, καθώς ό,τι περιλαμβάνεται σε αυτό είναι συνήθως η πληρέστερη εκδοχή όσων αναφέρονται ήδη στο ΠΣ της μικρότερης τάξης της δυάδας. Μονάχα στην περίπτωση που κάτι περιλαμβάνεται μόνο στο ΠΣ της μικρότερης από τις τάξεις της κάθε δυάδας, αναφέρομαι σε αυτό δηλώνοντας όμως τότε την τάξη από το ΠΣ της οποίας άντλησα το υλικό.

Από την αντιστοίχιση του ΑΠΠΕ του Α2 επιπέδου με το ΠΣ των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι είναι δυνατό να παραλληλιστούν σε μεγάλο βαθμό. Και στα δύο προγράμματα οι μαθητές καλούνται να παράγουν και να κατανοούν μικρά απλά κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου, που σχετίζονται με τη ζωή και το άμεσο περιβάλλον τους. Στα κείμενα αυτά αναμένεται να μπορούν να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες, αλλά και, όταν τα παράγουν, να προσαρμόζουν το ύφος τους στην κατάσταση επικοινωνίας. Ιδιαίτερη αναφορά στο σχολικό ΠΣ όλων των τάξεων του Δημοτικού γίνεται στην ευγένεια⁶ με την οποία πρέπει να χειρίζονται τον λόγο οι μαθητές.

Τα μελετώμενα και παραγόμενα κείμενα είναι περιγραφικά και αφηγηματικά στο επίπεδο Α2, αλλά στις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού είναι και επιχειρηματολογικά και επεξηγηματικά, εκτείνονται δηλαδή σε όλα τα είδη λόγου και αυτό συνιστά μια ουσιώδη διαφορά, που καθιστά το Α2 «ευκολότερο» από τις αντίστοιχες τάξεις του Δημοτικού.

Επίσης, και στα δύο προγράμματα οι μαθητές αυτού του επιπέδου επιτελούν παρόμοιες γλωσσικές λειτουργίες (μετάδοση μηνυμάτων, οδηγιών, έκφραση συγχαρητηρίων, ανταλλαγή πληροφοριών κ.ά.) υιοθετώντας συγκεκριμένες στρατηγικές. Στη μορφοποίηση του γραπτού λόγου και στα δύο προγράμματα οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιούν τα βασικά σημεία στίξης.

Μια επιπλέον διαφοροποίηση αφορά το λεξιλόγιο. Η εκμάθηση του λεξιλογίου στις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού περιλαμβάνει τη διάκριση μεταξύ λόγιου και μη λεξιλογίου, γενικού και ειδικού, επίσημου και ανεπίσημου, διαλεκτικού και λεξιλογίου της Κοινής Νεοελληνικής. Οι διακρίσεις αυτές δεν υφίστανται στο επίπεδο Α2 του ΑΠΠΕ. Η συμπερίληψη λόγιων λέξεων στο λεξιλόγιο των μαθητών ξεκινά στο επίπεδο Β1. Στο σχολικό ΠΣ επίσης από τη Β΄ Δημοτικού (στις δραστηριότητες) ξεκινά η ενασχόληση με τις σημασιολογικά συγγενείς λέξεις (συνώνυμα, αντώνυμα). Οι λέξεις αυτές στο ΑΠΠΕ συναντώνται στο επίπεδο Γ1.

Από την αντιστοίχιση του ΑΠΠΕ του Β1 επιπέδου ελληνομάθειας με το ΠΣ των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του Δημοτικού, παρατηρείται επίσης ότι εν πολλοίς μπορούν να παραλληλιστούν. Τα κείμενα που πρέπει να κατανοούν και να παράγουν οι μαθητές είναι και πάλι οικεία, όπως στο προηγούμενο

5 Προς επίρρωση των παραπάνω παραθέτω παράδειγμα σπειροειδούς διάταξης από μια τάξη σε άλλη: Στην κατανόηση προφορικού λόγου της τρίτης τάξης «Οι μαθητές εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες στο περιεχόμενο του κειμένου», ενώ στην ίδια δεξιότητα της τετάρτης τάξης «Ακροώνται σκοπίμως, ώστε να εντοπίζουν πληροφορίες, να κατανοούν νοήματα, να βρίσκουν ή να συνάγουν τα βασικά σημεία των λεγομένων».

6 Η ανάγκη εισαγωγής της έννοιας της 'ευγένειας' στα ελληνικά γλωσσικά ΑΠΣ επισημάνθηκε στο Σακελλαρίου κ.ά. 2009.

επίπεδο, αλλά λίγο δυσκολότερα. Ενδεικτικά αναφέρω ότι οι μαθητές του επίπεδο Β1 πρέπει, επιπλέον των όσων αναφέρονταν στο επίπεδο Α2, να γράφουν γράμματα «τυπικού περιεχομένου που αφορούν αίτηση για δουλειά, έκφραση παραπόνων κτλ. Επίσης, πρέπει να γράφουν προσωπικά γράμματα στα οποία περιλαμβάνονται διηγήσεις, περιγραφές, προσωπικές απόψεις κτλ.» Από τα παραπάνω είναι σαφής ο προσανατολισμός του επιπέδου Β1 σε μεγαλύτερους μαθητές που κινούνται σε εργασιακούς χώρους. Αντίστοιχα στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού συναντούμε και πάλι, πέραν των κειμενικών ειδών που μπορούν να αντιστοιχιστούν, και κείμενα επιχειρηματολογικού λόγου που απουσιάζουν από το επίπεδο Β1 αλλά και λογοτεχνικά κείμενα που επίσης δεν αναφέρονται στο επίπεδο Β1. Ωστόσο, ως προς την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων οι στόχοι είναι και πάλι παρόμοιοι: οι μαθητές πρέπει να «διατρέχουν το κείμενο, για να αντιληφθούν τη βασική πληροφορία και να σαρώνουν το κείμενο, για να εντοπίσουν ορισμένες πληροφορίες» (Κατανόηση γραπτών κειμένων, ΠΣ Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού). Επίσης, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ επίσημου και ανεπίσημου ύφους.

Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού όμως τίθενται επιπλέον οι στόχοι του να «αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου» (ΚΠΛΓ΄) και να «διακρίνουν τα δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών τύπων, π.χ. παραγραφοποίηση, επικεφαλίδες, υπερσυνδέσεις, στροφές και στίχοι» (ΚΓΛΔ΄). Πρόκειται για στόχους γλωσσικής επίγνωσης, που απουσιάζουν από το επίπεδο Β1.

Ως προς τις φωνητικές γνώσεις των μαθητών, παρατηρείται επίσης αντιστοιχία. Οι μαθητές πρέπει να ξέρουν να συλλαβίζουν, καθώς και να διακρίνουν με ευχέρεια τους φθόγγους μέσα στη λέξη. Στο επίπεδο Β1 αναφέρονται επιπλέον τα πάθη των φθόγγων.

Από την αντιστοίχιση του ΑΠΠΕ του Β2 επιπέδου με το ΠΣ των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου, παρατηρείται επίσης ότι είναι δυνατό να παραλληλιστούν. Τα θεματικά πεδία που προσεγγίζονται είναι σαφώς διευρυμένα και υπερβαίνουν τον κύκλο του οικείου. Οι μαθητές αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές προθέσεις των ομιλητών. Στο επίπεδο Β2 μάλιστα εντάσσεται για πρώτη φορά με σαφήνεια ο επιχειρηματολογικός λόγος, καθώς και η σύγχρονη πεζογραφία. Υπενθυμίζεται ότι λογοτεχνικά κείμενα αναφέρονται ήδη στο ΠΣ των τάξεων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, ενώ παραμύθια και ποιήματα ήδη σε αυτό των Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Και στα δύο προγράμματα οι μαθητές διακρίνουν τους ποικίλους τύπους κειμένων και χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης, ενώ καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις. Παράγουν λόγο με συνοχή και συνεκτικότητα και, όπως και στα προηγούμενα επίπεδα, προσαρμόζουν το ύφος τους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

Το λεξιλόγιο των σχολικών τάξεων παρουσιάζεται και πάλι πλουσιότερο από το αντίστοιχο του επιπέδου Β2. Οι μαθητές κατακτούν ειδικό λεξιλόγιο σε σχέση με το θέμα του κειμένου και το κειμενικό είδος. Εξάλλου οι συντομογραφίες και τα αρκτικόλεξα που εντάσσονται στο επίπεδο Β2 συναντώνται ήδη στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού.

Από την αντιστοίχιση του ΑΠΠΕ του Γ1 επιπέδου με το ΠΣ του Γυμνασίου, παρατηρείται και πάλι

ότι είναι δυνατό να παραλληλιστούν. Τα κείμενα αυτού του επιπέδου ανήκουν σε ένα ευρύ φάσμα προφορικού ή γραπτού λόγου και είναι μεγαλύτερα και απαιτητικά, ενώ η γλώσσα χρησιμοποιείται τόσο για κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς όσο και (στο επίπεδο Γ1) για επαγγελματικούς σκοπούς. Από την κατανόηση λόγου, σημειώνεται ιδιαίτερος η παρακολούθηση διαλέξεων, η αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, η εκμείευση υπονοουμένων και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των κειμένων. Οι μαθητές διεξέρχονται με άνεση όλα τα είδη λόγου (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία) και γράφουν δοκιμακό λόγο.

Στο λεξιλόγιο του επιπέδου Γ1 εντάσσονται οι λέξεις που έχουν σημασιολογική σχέση (συνώνυμα, αντώνυμα, υπερώνυμα, υπώνυμα κτλ.) που στο σχολικό ΠΣ συναντώνται ήδη στη Β΄ Δημοτικού.

Τέλος από την **αντιστοίχιση του επιπέδου Γ2 του ΑΠΠΕ και του ΠΣ της Α΄ Λυκείου**, καθώς και του παλιότερου που αφορούσε ολόκληρο το Λύκειο, φαίνεται και πάλι η δυνατότητα παραλληλισμού τους. Οι μαθητές, έχοντας πλήρη έλεγχο των γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας, κατανοούν όλα όσα ακούν ή διαβάζουν, χειρίζονται όλες τις πληροφορίες με άνεση και πραγματεύονται αποτελεσματικά οποιοδήποτε θέμα. Πιο συγκεκριμένα, δίνουν ακριβείς περιγραφές, αφηγούνται υιοθετώντας συγκεκριμένη οπτική γωνία, επιχειρηματολογούν πειστικά ολοκληρώνοντας με το κατάλληλο συμπέρασμα, ακολουθούν ή δίνουν οι ίδιοι λεπτομερείς οδηγίες.

Οι καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες μπορούν να εμπλακούν είναι απεριόριστες και άρα δύσκολα μπορούν να προσδιοριστούν. Ακόμη και το λεξιλόγιο των δύο προγραμμάτων σε αυτό το επίπεδο φαίνεται να συγκλίνει, καθώς περιλαμβάνει λεξιλογικά ζεύγη λόγιας και λαϊκής προέλευσης και ειδικά λεξιλόγια κοινωνικών ομάδων.

Ως προς τα κοινωνιογλωσσικά στοιχεία, στο επίπεδο Γ2 επιδιώκεται η γνώση και η κατανόηση ανάμεσα στην κοινωνία της ιδιαίτερης πατρίδας του υποψηφίου και της ελληνικής κοινωνίας, η ανάπτυξη δηλαδή μιας διαπολιτισμικής επίγνωσης. Παράλληλα στο ΠΣ της Α΄ Λυκείου δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού. Είναι, νομίζω, σαφής η προσέγγιση που μπορεί να γίνει ανάμεσα στα δύο προγράμματα.

Κλείνοντας, καταλήγω στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα του ΑΠΠΕ και των σχολικών ΠΣ, όπως εκτέθηκαν παραπάνω, συγκλίνουν σε πάρα πολλά σημεία και μπορούν εν πολλοίς να θεωρηθούν «αντίστοιχα».

3.2 Παράγοντες που διαφοροποιούν την επίδοση των ομογενών μαθητών

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

α) παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον μαθητή και την οικογένειά του⁷

- 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 διγλωσσία⁸,
- η γλώσσα που προτιμά να μιλάει⁹,

β) παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση που λαμβάνει ο μαθητής¹⁰

- 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 φοιτά¹¹),

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

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

9 Όσον αφορά τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που έχουν την Ελληνική ως 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, επομένως, τον βαθμό ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας. Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου υιοθετήθηκε από τον Krashen (1982) ως μέρος του μοντέλου Monitor που προτείνει.

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

11 Βλ. υποσημείωση 2.

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 ξένους¹².

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

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Ζάγκα Ε., Ιορδανίδου Α., Σπαντιδάκης Γ. & Τάντος, Α. (2012). Τα Προγράμματα Σπουδών: τότε και τώρα. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού-Επετειακού Συνεδρίου 1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/.pdf>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35: 55-66. Και στην ηλεκτρον. διεύθυνση http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG__35_55_66.pdf.
- Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (Επιμ.). (2000). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης Γλώσσας. Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσ/νίκη, 2-3 Απριλίου 1999)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Baker, C. & Prys Jones S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών.
- Βρεττός, Ι. Ε. & Καψάλης, Α. Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Τεχνογνωσία Σχεδιασμού και Αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (1988). Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες δεύτερης γενιάς. Στο *Επιστημονική Πεπραγμένη του ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων*, αρ.1, 273-480.
- Γρίβα Ε. & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Δαμανάκης, Μ. (2001α). Εισαγωγή. Στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σς. 7-13). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001β). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σς. 16-48). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001γ). Ομάδες-στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σς. 70-88). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 1, τεύχος 1: 79-85. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Dulay, H. & Burt. M. K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. Στο M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro (Επιμ.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου, Ν., Μανάβη, Δ. & Βογιατζίδου, Σ. (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.
- Halliday, M. A. K. (2000). Ανοιχτή επιστολή: «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση». Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 2, τεύχος 1-2: 47-55. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Ελληνική μετάφραση. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κωστούλη, Τρ. (2006). Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ* (14-15 Μαΐου 2005), 252-270. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Aquisition*. Pergamon Press Inc.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (Επιμ.). (2001). *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Μήτσης, Ν. Σ. (2002). *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1833-1993): Παράθεση Πηγών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Κριτική μιας Σύγχρονης Παιδαγωγικής Ιδεολογίας*. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.
- Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (Επιμ.). (2007). *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006)*. Θεσσαλονίκη: University Press.
- Nunan, D. (1988/1991). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του Curriculum: Μια κριτική προσέγγιση. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 11: 161-171.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. ΕΣΠΑ 2007-2013/ΕΕ & ΔΒΜ/ Α. Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Σχολείο 21^{ου} αιώνα): Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη "MIS: 295450", ΦΕΚ β' 2334, Υ. Α. 11 3734/3.10.2011. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/news/Γλώσσα - Λογοτεχνία/Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία - Δημοτικό. pdf>. Ανακτήθηκε από το Ψηφιακό Σχολείο στις 30 Απριλίου 2012.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. ΕΣΠΑ 2007-2013/ΕΕ & ΔΒΜ/ Α. Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Σχολείο 21^{ου} αιώνα): Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη "MIS: 295450", ΦΕΚ β' 2334, Υ. Α. 11 3734/3.10.2011. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/news/Γλώσσα - Λογοτεχνία/Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία%2C Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία - Γυμνάσιο.pdf>. Ανακτήθηκε από το Ψηφιακό Σχολείο στις 10 Ιανουαρίου 2015.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄ Λυκείου*. ΦΕΚ 1562/2011.
- Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Εκφραση – Έκθεση) του Ενιαίου Λυκείου*. ΦΕΚ 131β/2002.
- ΥΠΕΠΔ/Π. Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές επιστήμες*. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σακελλαρίου, Α., Καμαρούδης, Στ. & Tambrun, Is. (2009). Το γλωσσικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στην ελληνική και τη γαλλική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας με θέμα «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, Νυμφαίο Φλώρινας. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa3/sakelariouKamarudisTambrun.pdf>
- Τρέσσου, Ευ. & Μητακίδου, Σ. (Επιμ.). (2006). *Οι Εκπαιδευτικοί μιλούν για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Τσολάκης, Χ. Λ. (1995). *Από τα Γράμματα στη Γλώσσα – Πορεία προς τον Επικοινωνιακό Λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο *Γλωσσικός υπολογιστής*, τόμος 2, τεύχος 1-2: 99-110. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Τσοπάνογλου, 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.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (2002). Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Ενιαίου Λυκείου και η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Στο *Φιλολογική* 79: 4-17.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2001). Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμος Α: 66-82. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμος Α: 153-164. Αθήνα: Ατραπός.
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy* 1: 19-34.

