



## Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας

---

ΑΡΘΡΟ

«Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία  
της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας»

Συγγραφέας

Μαρία Ιακώβου



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

## 0. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός ενός Αναλυτικού Προγράμματος (εφεξής ΑΠ) είναι πρώτα απ'όλα μια διαδικασία λήψεως αποφάσεων: αποφάσεις σχετικά με το *τι*, τις μονάδες (units) που θα το αποτελούν και το *πότε*, την ακολουθία (sequence) με την οποία αυτές θα εμφανίζονται κατά την εφαρμογή του στο διδακτικό περιβάλλον της τάξης. Τα δύο αυτά στοιχεία με τη σειρά τους επηρεάζουν τόσο τον ρόλο του μαθητή όσο και την αυτενέργεια του διδάσκοντα στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες πολλών διαφορετικών κοινών-στόχων και να καλύψει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά περισσότερες πτυχές της γλώσσας-στόχου.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα καινούργια ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας που προτείνονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε συνεργασία με ερευνητές από διάφορα ακαδημαϊκά ιδρύματα της χώρας, προκειμένου να διαμορφωθεί μια κοινή πρόταση για τον προσδιορισμό των επιπέδων ελληνομάθειας και την υλοποίησή τους σε διαφορετικά διδακτικά πλαίσια.

## 1 Μονάδες σχεδιασμού ΑΠ

Απόπειρες καθορισμού ΑΠ έχουν καταγραφεί πολλές στην προσπάθεια διατύπωσης ολοκληρωμένων προτάσεων σχετικών με τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία εντός ή εκτός των θεωρητικών πλαισίων που προβλέπει η προσέγγιση μιας Γλώσσας ως Δεύτερης. Οι μονάδες που τα συνιστούν έχουν κατά καιρούς βασιστεί είτε σε αναλύσεις του συστήματος της γλώσσας-στόχου με τη μορφή γραμματικών δομών (Ellis 1993, 1997), λεξικών στοιχείων και συμφράσεων (Willis 1990) ή εννοιών και λειτουργιών (Wilkins 1976), είτε στην ανάλυση γλωσσικών συμπεριφορών οι οποίες χτίζουν τις τέσσερις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και δημιουργούν το πλαίσιο για την πραγμάτωση της επικοινωνιακής ικανότητας στη Γ2 (Uso-Juan & Martinez-Flor 2006). Παράλληλα, οι μονάδες αυτές μπορεί να παραπέμπουν σε πράξεις λόγου και ενέργειες του πραγματικού κόσμου οι οποίες προϋποθέτουν χρήση της γλώσσας-στόχου για την υλοποίησή τους. Ειδικά, στην τελευταία κατηγορία ανήκουν δραστηριοκεντρικές προσεγγίσεις (task-based approaches) στον σχεδιασμό ΑΠ, τα οποία, σε αντίθεση με τις γλωσσικά δομημένες μονάδες των προηγούμενων προσεγγίσεων, εισάγουν ως βασική μονάδα περιγραφής τους μια μη γλωσσική κατασκευή, τη «διεκπεραιωτική δραστηριότητα» ή «καθήκον» (task)<sup>1</sup>.

Με τον τρόπο αυτό, ΑΠ περισσότερο εστιασμένα στη γλωσσική χρήση αφενός γεφυρώνουν την εντός με την εκτός τάξης γλωσσική πραγματικότητα, δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο για την εκμάθηση συμπεριφορών που θα κληθεί να ενεργοποιήσει και να υλοποιήσει ο μαθητής στη γλώσσα-στόχο και αφετέρου υποστηρίζουν θεωρητικές

<sup>1</sup> Για την ελληνική απόδοση του όρου task, βλ. «διεκπεραιωτική δραστηριότητα», Μπέλλα (2011: 222), «καθήκον», ηλεκτρονική έκδοση του Λεξικού Δοκιμασιολογίας του ΚΕΓ (<http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=224> τελευταία ανάκτηση 3-4-2015).

παραδοχές σχετικά με την κατάκτηση της Γ2 οι οποίες αποδίδουν πλέον έναν πολύ συγκεκριμένο, αλλά ταυτόχρονα αναγκαίο ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτές, η κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας στηρίζεται πάνω σε προβλέψιμες νοητικές διεργασίες οι οποίες είναι δυνατόν να μεγιστοποιηθούν για να οδηγήσουν σε ταχύτερα και ικανοποιητικότερα μαθησιακά αποτελέσματα, εφόσον ο μαθητής βρεθεί μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από πλούσιο εισαγόμενο, σκόπιμη διεπίδραση με επαρκέστερους γλωσσικά χρήστες, εξωθούμενο εξαγόμενο (pushed output) λόγω πραγματικών συνθηκών χρήσης της γλώσσας και εστιασμένη προσοχή στα γλωσσικά μέσα που του διατίθενται για την επιτέλεση των επικοινωνιακών ρόλων που αναλαμβάνει (Norris 2011: 590)<sup>2</sup>. Αυτό σημαίνει ότι «Οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν πρώτα μια γλώσσα και μετά τη χρησιμοποιούν, αλλά τη μαθαίνουν χρησιμοποιώντας την» (Grabe & Stoller 1997, Lightbown & Spada 1993, Byrnes 2000, Stoller 2002).

Οι άνθρωποι επικοινωνούν για να ανταλλάξουν σημασίες και την ίδια στιγμή οι σημασίες γίνονται το μέσο για να εστιάσουν στα γλωσσικά εργαλεία που τους διατίθενται για την πραγμάτωσή τους. Μια τέτοιου τύπου θεώρηση των ΑΠ μας υπαγορεύει έναν περισσότερο επικοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό που θα επιχειρεί να περιλάβει και να συγκεράσει όλες τις επιμέρους μονάδες/ κατηγορίες. Ικανοποιείται μάλιστα σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο καθορίζεται η κλίμακα των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας που συνιστούν το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ 2001, μτφ στα ελληνικά 2008, βλ. Ενότητα 2).

Ωστόσο, παραμένει θολός ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι μονάδες (γλωσσικές δεξιότητες, επικοινωνιακές καταστάσεις, πράξεις λόγου, έννοιες, λειτουργίες, γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, λεξιλόγιο) που τον συγκροτούν, αφενός ξεφεύγουν από τη λογική του καταλόγου αποκτώντας ένα πληρέστερο σημασιολογικό περιεχόμενο και αφετέρου μπορούν να καταδείξουν με μεγαλύτερη σαφήνεια το πέρασμα από το ένα επίπεδο στο άλλο, διαφορετικά τη διαβάθμισή τους.

Σε σχέση με το πρώτο ζήτημα, η απάντηση θα δοθεί μέσα από την πρότασή μας για την ανάπτυξη των νέων ΑΠ για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα και θα παρουσιαστεί καλύτερα στις ενότητες και τα παραδείγματα που θα ακολουθήσουν. Σε σχέση με το δεύτερο ζήτημα, σε κάθε ενότητα/ μονάδα της εν λόγω πρότασης θα αναφερθούν συγκεκριμένες αρχές διαβάθμισης για την ανάπτυξη του υλικού ενός ΑΠ, οι οποίες θα παραπέμπουν σε γνωστικές διεργασίες ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εκτίθενται και επεξεργάζονται διαφορετικής τάξεως γλωσσικά δεδομένα.

---

<sup>2</sup> Στο σημείο αυτό συμπυκνώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της δραστηριοκεντρικής διδασκαλίας (task-based language teaching, TBLT) με έμμεση αναφορά στην Υπόθεση του Γλωσσικού Εισαγομένου (Input Hypothesis) του Krashen, στην Υπόθεση της Διεπίδρασης (Interaction Hypothesis) του Long, την Υπόθεση περί Κατανοητού Γλωσσικού Εξαγομένου (Comprehensible Output Hypothesis) της Swain και την Εστίαση στον Τύπο (Focus on Form) του Long.

## 2 ΑΠ και Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ)

### Βασική/ διαπροσωπική έναντι γνωστικής/ ακαδημαϊκής ικανότητας

Αν ανατρέξουμε στις αρχικές περιγραφές του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα τρία πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας A1-B1<sup>3</sup>, παρατηρούμε ότι τόσο ο χαρακτηρισμός του χρήστη της γλώσσας όσο και η σχέση του με τον συνομιλητή του μεταβάλλονται στον βαθμό που ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας εξελίσσει τη γλωσσική/ επικοινωνιακή του ικανότητα περνώντας από το ένα επίπεδο στο άλλο:

*A1: το χαμηλότερο επίπεδο λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*

*Η επικοινωνία πραγματοποιείται υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μιλά αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει*

*A2: το επίπεδο του βασικού χρήστη της γλώσσας*

*Η επικοινωνία πραγματοποιείται υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής είναι διατεθειμένος να βοηθήσει*

*B1: το επίπεδο του δυνάμει ανεξάρτητου χρήστη της γλώσσας*

*Η επικοινωνία πραγματοποιείται υπό την προϋπόθεση ότι ο χρήστης της γλώσσας μπορεί να στηριχτεί στη συνεργασιμότητα/ καλή διάθεση του συνομιλητή του.*

Παρά το γεγονός ότι οι θεματικές περιοχές που πραγματεύεται καθένα από τα τρία αυτά επίπεδα δεν διαφέρουν αισθητά, κινούνται, δηλαδή, στο ίδιο πλαίσιο της καθημερινότητας, των ορισμένων και συγκεκριμένων καταστάσεων των οποίων ο μαθητής έχει την άμεση εποπτεία, ο τρόπος πραγμάτευσής τους φαίνεται να μεταβάλλεται από τον απλούστερο δυνατό τρόπο (επίπεδο A1) και τον πολύ απλό τρόπο (επίπεδο A2) για να καταλήξει στον ελάχιστο γλωσσικό εξοπλισμό που μπορεί να διασφαλίσει συνθήκες σχετικής αυτοτέλειας και ανεξαρτησίας (επίπεδο B1). Αναλυτικότερα, οι περιγραφές αυτές εμφανίζονται κατά σειρά στον παρακάτω πίνακα με τους γενικούς στόχους των τριών επιπέδων A1-B1:

Επίπεδο <b>A1</b> :	<b>το χαμηλότερο επίπεδο λειτουργικής χρήσης της γλώσσας</b> , όπου ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί με τον απλούστερο δυνατό τρόπο για ζητήματα της καθημερινής ζωής και των ενδιαφερόντων του, <b>με την προϋπόθεση ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται με συνομιλητή ο οποίος μιλά αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.</b>
---------------------	---

<sup>3</sup> Οι βασικές περιγραφές αποδίδονται όπως ακριβώς απαντούν στην ελληνική μτφρ (2008) του ΚΕΠΑ/CEF (2001), ενώ η έντονη γραφή υποστηρίζει τα σημεία στα οποία θα σχολιαστεί η διαβάθμιση.

Επίπεδο <b>A2</b> :	<b>το επίπεδο του βασικού χρήστη της γλώσσας</b> , όπου ο μαθητής έχει αποκτήσει μια βασική ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο σε ορισμένες και συγκεκριμένες καταστάσεις, σε ένα ευρύ μεν φάσμα γλωσσικών λειτουργιών αλλά <b>με πολύ απλό τρόπο υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.</b>
Επίπεδο <b>B1</b> :	<b>το πρώτο της σειράς των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας στο οποίο ο χρήστης της γλώσσας χαρακτηρίζεται δυνάμει ανεξάρτητος με τον ελάχιστο γλωσσικό εξοπλισμό που του επιτρέπει να ανταπεξέρχεται στις πλέον προβλέψιμες καταστάσεις της καθημερινής του ζωής και επικοινωνίας με έναν σχετικό βαθμό αυτοτέλειας και ανεξαρτησίας υπό την προϋπόθεση ότι μπορεί να στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασιμότητα/ καλή διάθεση του συνομιλητή του.</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΕΠΙΠΕΔΑ Α1-Β1/ΒΑΣΙΚΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Τα στοιχεία, επομένως, που ενοποιούν και τα τρία επίπεδα είναι η **προβλεψιμότητα, η επανάληψη/ τυποποίηση** και η **συνεργασία**. Οι παράμετροι αυτές διατρέχουν στο σύνολό τους όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες αναμένεται να εμπλακούν οι μαθητές και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί η προσδοκώμενη επικοινωνιακή ικανότητα ως «βασική/διαπροσωπική» (basic/ interpersonal communicative skills), όπως την ορίζει ο Cummins (1981, 1984) και επαναπροσδιορίζει η Saville-Troike (2006). Ο συγκεκριμένος τύπος γλωσσικής ικανότητας παραπέμπει, είτε για παιδιά είτε για ενήλικες, **σε ανάγκες προβλέψιμες, εύκολα περιγράψιμες και μηχανιστικά επαναλαμβανόμενες, σε βαθμό που ένα περιορισμένο και άμεσα ελεγχόμενο γλωσσικό ρεπερτόριο μπορεί να τις πραγματώσει**. Στο ρεπερτόριο αυτό καθοριστικό ρόλο παίζει ένα βασικό «πυρηνικό» λεξιλόγιο (core vocabulary, Carter 1998, 2002) που μπορεί να «ντύσει» το μήνυμα με λέξεις υψηλής συχνότητας και οι απλές γραμματικές δομές που συνιστούν τη βασική, την πρώτη γνώση του μαθητή για το σύστημα της γλώσσας-στόχου. Παράλληλα, οι πράξεις λόγου κινούνται με τον ίδιο βαθμό τυποποίησης πάνω στο κανάλι της προφορικής κατά βάση επικοινωνίας, συνεπικουρούμενες τόσο από εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία όσο και από τη μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια και ικανότητα του συν-ομιλητή. Για το συγκεκριμένο είδος γλωσσικής ικανότητας, η σχέση ανάμεσα στον μαθητή και τον συνομιλητή του είναι καθοριστική, καθώς αυτός είτε με τη μορφή του διδάσκοντος είτε του φυσικού ομιλητή είτε του σε υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας συμμαθητή θεωρείται πάντα οιοσδήποτε «παρών» λειτουργώντας εξισορροπητικά στα όποια γλωσσικά κενά και αδυναμίες παρουσιάζονται. Κατ'αυτό τον τρόπο στην ιεράρχηση των γλωσσικών

δεξιότητων, αυτές του προφορικού λόγου, πρόσληψης και παραγωγής (ΚΠΛ & ΠΠΛ), προηγούνται και οι ανάλογες του γραπτού (ΚΓΛ & ΠΓΛ) έπονται. Η ακολουθία αυτή συμφωνεί τόσο με το ηλικιακό προφίλ των ομάδων-στόχων – στο επίπεδο Α1 περιλαμβάνονται παιδιά που η σχέση τους με τον γραμματισμό στη Δεύτερη Γλώσσα χτίζεται παράλληλα με την εισαγωγή τους στην εγγράμματη σχολική κοινότητα της μητρικής τους γλώσσας- όσο και με την επικοινωνιακή ανάγκη την οποία ρητά, όπως προαναφέρθηκε, οι στόχοι των τριών αυτών επιπέδων στηρίζουν πάνω στην αρχή της συνεργασιμότητας. Το κανάλι του προφορικού λόγου μπορεί, επομένως, να υποστηρίξει αυτή την πρώτη επαφή με τη γλώσσα-στόχο και να διασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την ομαλή εξέλιξη της στα επόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας. Με την ίδια λογική, ο γραπτός λόγος προηγείται ως εισαγόμενο σε επίπεδο κατανόησης μέσα από προβλέψιμα, τυποποιημένα κειμενικά σχήματα με βαθμιαία αυξανόμενες προσδοκίες ως προς το γνωστικό φορτίο και τον τρόπο επεξεργασίας τους (ΚΓΛ), ενώ η ανάλογου τύπου παραγωγική διαδικασία (ΠΓΛ) ακολουθεί στην τελευταία θέση ιεράρχησης των γλωσσικών δεξιοτήτων λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας που την χαρακτηρίζει τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και μορφής.

Ωστόσο, η σχέση αυτή αναστρέφεται αν εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στα τρία επόμενα επίπεδα (Β2-Γ2). Κατ'αρχάς σύμφωνα με τις βασικές προδιαγραφές του ΚΕΠΑ (2008), το επίπεδο Β2 (*Vantage level* για την αρχική αγγλική έκδοση, *Επίπεδο Επάρκειας*, σύμφωνα με την ελληνική πρόταση για την απόδοση του όρου, Κοντός κ. άλ. 2002) συνιστά σημείο καμπής για την επίτευξη «επαρκούς ανεξαρτητοποίησης» του μαθητή τόσο ως προς τις προσληπτικές όσο και ως προς τις παραγωγικές του δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Η επιλογή του όρου “Vantage” αποκωδικοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα βασικά χαρακτηριστικά του και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί μέσα στην κλίμακα των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας. Είναι το τέταρτο κατά σειρά επίπεδο (Α1-Β2) που ολοκληρώνει τον χαρακτηρισμό του χρήστη της γλώσσας ως ανεξάρτητου (στα αμέσως επόμενα επίπεδα ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως ικανός και αυτάρκης, στον βαθμό που η γνώση του της γλώσσας δεν προϋποθέτει τη συνεργασιμότητα του συνομιλητή του, γίνεται μια περισσότερο ατομική, «φυσική» διαδικασία), αλλά στην πραγματικότητα το πρώτο (Β2-Γ2) που συνιστά το «σημείο» (*vantage point*) για να γίνει το σύστημα της κάθε γλώσσας πιο ευκρινές και ξεκάθαρο ως προς τα βασικά συστατικά του στοιχεία (δομή, λεξιλόγιο, περιστάσεις επικοινωνίας). Με την έννοια αυτή δικαιολογείται πώς ο μαθητής κάνει το τελικό βήμα στην πορεία πλήρους αυτονόμησής του στη γλώσσα-στόχο και προετοιμάζεται για να εγκαταλείψει τη γενική γνώση της γλώσσας στην κατεύθυνση πιο ειδικών και απαιτητικών λειτουργιών της. Αυτό γίνεται εμφανές από τις περιγραφές των γενικών στόχων και των τριών επιπέδων (Β2-Γ2), όπου ξεχωρίζουν στοιχεία, όπως

(α) η αποστασιοποίηση του μαθητή από την προβλεψιμότητα και την εξοικείωση των προηγούμενων επιπέδων στον βαθμό που ο ίδιος μπορεί να επιλέξει θέματα που «άπτονται των ειδικότερων γνώσεων και προτιμήσεών του» (επίπεδο Β2), «καλύπτουν κοινωνικούς, επαγγελματικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς» (επίπεδο Γ1), «ανήκουν σε όλο το φάσμα της γραπτής ή προφορικής πληροφορίας την οποία μπορεί να χειριστεί ποικιλοτρόπως μέσα από περιγραφή, περίληψη, επιχειρηματολογία, συμπέρασμα» (επίπεδο Γ2)

(β) η αυξανόμενη ικανότητα του μαθητή στο να συνδυάζει ισοδύναμα και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες την ίδια στιγμή που οι παραγωγικές αναλαμβάνουν βασικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο του επιτρέπουν «να διατυπώνει και να αξιολογεί προσωπικές στάσεις και απόψεις» (επίπεδο Β2), «να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ευελιξία, αυθορμητισμό και αποτελεσματικότητα» (επίπεδο Γ1), «να εκφράζεται με αυθορμητισμό, ευχέρεια και ακρίβεια» (επίπεδο Γ2)

(γ) η ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται γλωσσικό υλικό αυξανόμενης γλωσσικής και γνωστικής πολυπλοκότητας, όπως αυτό υλοποιείται μέσα από «εκτεταμένα και σύνθετα εκφωνήματα αυξημένης δομικής πολυπλοκότητας» (επίπεδο Β2), «μακροσκελή κείμενα αυξημένης γλωσσικής και γνωστικής πολυπλοκότητας» (επίπεδο Γ1), «οποιοδήποτε τύπου γραπτή ή προφορική πληροφορία» (επίπεδο Γ2) προβαίνοντας σε «λεπτομερέστερους γλωσσικούς χειρισμούς» (επίπεδο Β2), «έλεγχο ως προς την οργανωτική τους δομή, τους μηχανισμούς συνοχής τους» (επίπεδο Γ1), «οποιοδήποτε τρόπο γλωσσικής ή μη επεξεργασίας τους» (επίπεδο Γ2)

(δ) η μετακίνηση πάνω στον άξονα της σημασιολογικής και υφολογικής διαφοροποίησης προς την κατεύθυνση «του μη ουδέτερου υφολογικά διαφοροποιημένου λόγου» (επίπεδο Β2), «της λιγότερο ή περισσότερο ρητά δηλωμένης ή υπονοούμενης σημασίας» (επίπεδο Γ1), «των λεπτότερων σημασιολογικών αποχρώσεων ακόμα και στις πιο περίπλοκες επικοινωνιακές καταστάσεις» (επίπεδο Γ2)

Συνοπτικά οι περιγραφές των τριών επιπέδων απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Επίπεδο Β2	το επίπεδο της πλήρους αυτονομίας του μαθητή στον βαθμό που ο ίδιος είναι σε θέση να διατυπώνει και να αξιολογεί προσωπικές στάσεις και απόψεις, να επιλέγει θέματα που άπτονται των ειδικότερων γνώσεων και προτιμήσεών του, να παράγει και να κατανοεί εκτεταμένα και σύνθετα εκφωνήματα αυξημένης δομικής πολυπλοκότητας και να προβαίνει σε λεπτομερέστερους γλωσσικούς χειρισμούς σε μια ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων οι οποίες απομακρύνονται από τον ουδέτερο, υφολογικά μη διαφοροποιημένο λόγο.
Επίπεδο Γ1	το επίπεδο του ικανού χρήστη της γλώσσας, στον βαθμό που μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ευελιξία, αυθορμητισμό και αποτελεσματικότητα για την κάλυψη κοινωνικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών σκοπών, να κατανοεί και να παράγει μακροσκελή κείμενα αυξημένης γλωσσικής και γνωστικής

	<p>πολυπλοκότητας και να τα ελέγχει ως προς την οργανωτική τους δομή, τους μηχανισμούς συνοχής τους, τη ρητά δηλωμένη ή την υπονοούμενη σημασιολογική τους δήλωση.</p>
<p>Επίπεδο Γ2</p>	<p>το επίπεδο της ολοκληρωμένης τέλειας γνώσης, του αυτάρκους ικανού χρήστη της γλώσσας ο οποίος είναι σε θέση να χειρίζεται με οποιοδήποτε τρόπο (περιγραφή, περίληψη, επιχειρηματολογία, συμπέρασμα) <b>οποιοδήποτε τύπου γραπτή ή προφορική πληροφορία</b> και να εκφράζεται με <b>αυθορμητισμό, ευχέρεια και ακρίβεια</b> διαφοροποιώντας τις λεπτότερες <b>σημασιολογικές αποχρώσεις</b> ακόμα και στις πιο περίπλοκες <b>επικοινωνιακές καταστάσεις</b>.</p>

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΕΠΙΠΕΔΑ Β2-Γ2/ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Έννοιες οι οποίες διατρέχουν στο σύνολό τους τις περιγραφές αυτές είναι η **επικοινωνιακή αυτοτέλεια**, η **ποικιλία**, η **έλλειψη προβλεψιμότητας**, **εξοικείωσης ή τυποποίησης**, η **υφολογική διαφοροποίηση**, η **εξειδίκευση**, η **γλωσσική και γνωστική πολυπλοκότητα** και κατ'επέκταση η **δημιουργικότητα** και ελευθερία ως προς τον χειρισμό της γλώσσας που καταλήγει από στόχος της μαθησιακής διαδικασίας σε εργαλείο σχολιασμού και ανάλυσης της γλώσσας καθεαυτής (**μεταγλωσσική λειτουργία**).

Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι ο τύπος της γλωσσικής ικανότητας που αντιπροσωπεύει τα επίπεδα αυτά είναι αυτός της «γνωστικής / ακαδημαϊκής επάρκειας» (cognitive/ academic language proficiency) κατά την αρχική διττή διάκριση του Cummins (1984), με δεδομένο ότι η ικανότητα για την παραγωγή και την κατανόηση απαιτητικών τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά κειμένων προϋποθέτει γλωσσική ικανότητα που ξεφεύγει από τη βιωματικότητα των πρώτων μαθησιακών επιπέδων και αναφέρεται σε περισσότερο αφηρημένες και αφαιρετικές χρήσεις που προσιδιάζουν τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού/ επιστημονικού λόγου. Η γλώσσα γίνεται το εργαλείο τόσο για τη μελέτη της ίδιας της γλώσσας (ανάπτυξη μεταγλωσσικής γνώσης) όσο και για την προσέγγιση πιο σύνθετων γνωστικών πεδίων με αυξημένες μαθησιακές απαιτήσεις στο ακαδημαϊκό ή στο επαγγελματικό περιβάλλον των μαθητών (φυσικές επιστήμες, ιστορία, λογοτεχνία, ιατρική...). Η θεώρηση αυτή προβάλλει δύο στοιχεία: α) αφενός ότι το επίπεδο Β2 συνιστά το καθοριστικό σημείο για τη μετάβαση από τη βιωματικότητα και την αμεσότητα της βασικής/ διαπροσωπικής ικανότητας στα τρία πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Β1) στην αφαιρετικότητα και την εξειδίκευση των δύο τελευταίων (Γ1-Γ2) και κατά συνέπεια, ολοκληρώνει τον κύκλο της γενικής γνώσης της γλώσσας-στόχου και β) αφετέρου ότι στην ιεράρχηση των δεξιοτήτων η ακαδημαϊκή ικανότητα υπαγορεύει μια διαφορετική κατανομή τους. Ειδικότερα, οι προσληπτικές διεργασίες της κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου προηγούνται των ανάλογων παραγωγικών, στον βαθμό που η έκθεση



και η επεξεργασία από τους μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερου γλωσσικού εισαγόμενου προερχόμενου από διαφορετικές πηγές, γραπτού και προφορικού λόγου, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην επικοινωνιακή αυτοτέλεια στη γλώσσα-στόχο και να δημιουργήσει ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για την άμεση ενεργοποίηση όλων των δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, ο γραπτός λόγος υπερτερεί στην προσπάθεια του μαθητή να λειτουργήσει στο ακαδημαϊκό περιβάλλον της γλώσσας-στόχου.

Η ιεράρχηση αυτή απεικονίζεται στον πίνακα που ακολουθεί θέτοντας τις βάσεις για τη διαβάθμιση των γλωσσικών δεξιοτήτων που απαρτίζουν και τα έξι επίπεδα ελληνομάθειας:

<b>Βασική/ διαπροσωπική ικανότητα</b>  <b>Επίπεδα Α1-Β1</b>	<b>Γνωστική/ ακαδημαϊκή ικανότητα</b>  <b>Επίπεδα Γ1-Γ2</b>
ΚΠΛ	ΚΓΛ
ΠΠΛ	ΚΠΛ
ΚΓΛ	ΠΓΛ
ΠΓΛ	ΠΠΛ

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

### 3 Προτεινόμενο ΑΠ για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

Είναι γεγονός ότι τόσο ως διδάσκοντες όσο και ως ερευνητές γινόμαστε συχνά αποδέκτες παραπόνων ότι οι περιγραφές των ΑΠ είναι αφηρημένες, απευθύνονται μόνο σε έναν στενό κύκλο μνημένων δασκάλων και στερούνται του δυναμικού χαρακτήρα που απαιτεί η γλωσσική διδασκαλία περιορίζοντας τον ρόλο τους σε μια στατική περιγραφή μονάδων, οι οποίες με τη μορφή καταλόγου θα πρέπει να χωρέσουν μέσα σε κάθε διδακτική πρακτική.

Με την ίδια λογική ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με ερωτήματα του τύπου «τι σημαίνει ότι ο μαθητής κατανοεί και παράγει ‘απλές προφορικές και γραπτές δομές στο επίπεδο Α1’» και τι ότι ‘ο βασικός χρήστης των επιπέδων Α1 και Α2 καλείται στο επίπεδο Β1 να λειτουργεί αυτόνομα και αποτελεσματικά στις πιο συνηθισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις’;», «πώς γίνεται η μετάβαση από το Β1 στο Β2 όπου αναμένεται ‘μεγαλύτερη ευχέρεια και αυθορμητισμός, έτσι ώστε η επικοινωνία του με τους φυσικούς ομιλητές να γίνεται χωρίς πίεση και δυσκολία’;» και τέλος, «ποια η διαφορά ανάμεσα στους ικανούς χρήστες των επιπέδων Γ1 και Γ2, αφού και στις δύο περιπτώσεις ο μαθητής ‘δεν έχει καμιά δυσκολία κατανόησης οποιουδήποτε είδους προφορικού ή γραπτού λόγου και ο ίδιος μπορεί να παράγει σαφή, ρέοντα καλοσηματισμένο λόγο προφορικό ή γραπτό’;». Επομένως, ο βασικός προβληματισμός είναι πώς μπορεί να φανεί η διαβάθμιση στην κατανομή των στοιχείων που χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν έξι διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας και πώς μπορεί να έχει ενδείξεις ο διδάσκων τόσο ότι η διδασκαλία του

πληροί τις ανάλογες προδιαγραφές όσο ότι και η μαθησιακή πορεία των μαθητών του περιλαμβάνει στοιχεία που με ασφάλεια κατατάσσουν τις επιδόσεις τους στη μία ή την άλλη κατηγορία.

Αυτός ο προβληματισμός βρίσκεται στη βάση του προτεινόμενου μοντέλου διαβάθμισης/ κατανομής της ύλης το οποίο θα συνιστά τα καινούργια ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Οι άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η πρόταση αξιοποιεί κατ'αρχάς προγενέστερες περιγραφές. Ειδικότερα, υπάρχει σαφής αναφορά

α. στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ως μια ενιαία κλίμακα περιγραφής για τα επίπεδα γλωσσομάθειας- τις δεξιότητες- την επιλογή των θεματικών εννοιών – τις επικοινωνιακές καταστάσεις - τις πράξεις λόγου)

β. στις ήδη υπάρχουσες περιγραφές της ύλης που αναλογεί σε διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας (είτε ως κατευθυντήριες αρχές εξεταστικών δοκιμασιών, ΚΕΓ, είτε ως οδηγοί διδακτικών πρακτικών, ΕΚΠΑ, είτε ως οδηγοί συγγραφικών δραστηριοτήτων για τάξεις/ σχολεία του εξωτερικού, ΕΔΙΑΜΜΕ)

γ. στα ειδικά χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου (κυρίως ως προς τους τρόπους υλοποίησης της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε επίπεδο μορφοσύνταξης, λεξιλογίου, πραγματολογικών χρήσεων)

δ. σε διδακτικές μεθοδολογίες και μοντέλα που ευνοούν τη θεματοκεντρική και δραστηριοκεντρική διδασκαλία ως μέσα για την παράλληλη ανάπτυξη της μορφής, των γλωσσικών στοιχείων από τη μια πλευρά και της σημασίας, των επικοινωνιακών πλαισίων για τη χρήση της δεύτερης γλώσσας, από την άλλη.

Τα στοιχεία αυτά ενυπάρχουν στο βασικό περίγραμμα του προτεινόμενου μοντέλου ΑΠ, όπως αυτό σχεδιάστηκε στην αρχική του εκδοχή από ερευνητές του ΚΕΓ για να περιλαμβάνει κατηγορίες όπως οι εξής

1. Γενικός Σκοπός
2. Ειδικοί Στόχοι
3. Ενδεικτικές Πράξεις Λόγου
4. Ενδεικτικές Γλωσσικές Πραγματώσεις
5. Ενδεικτικό λεξιλόγιο
6. Ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα
7. Ενδεικτικές δραστηριότητες
8. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης

Η βασική του καινοτομία έγκειται στο ότι όλη η οργάνωση της ύλης που το αποτελεί υποτάσσεται στο θέμα (topic) το οποίο αναδεικνύεται σε πρωτεύουσα οργανωτική αρχή. Με την έννοια αυτή, το θεματικό πλαίσιο διατηρείται σταθερό από το πρώτο (Α1) μέχρι το τελευταίο επίπεδο (Γ2) γλωσσομάθειας, ελέγχοντας και τροφοδοτώντας τις υποκείμενες κατηγορίες (1-8), ενώ την ίδια στιγμή γίνεται το όχημα που επιτρέπει σε όλο το υλικό (δεξιότητες - πράξεις λόγου - γλωσσικά στοιχεία - δραστηριότητες) να συνιστά ένα ενιαίο

όλο που μπορεί να διαβαθμιστεί και να λειτουργήσει εξελικτικά από τη χαμηλότερη στην υψηλότερη επίδοση εντός του ίδιου ή διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας.

Η σχέση της υπερκείμενης κατηγορίας –θέμα- με τα συστατικά στοιχεία του ΑΠ απεικονίζεται στον πίνακα που ακολουθεί με τις ανάλογες επεξηγήσεις για το τι αναμένεται να συναντήσει ο διδάσκων κάτω από κάθε υποκατηγορία. Ειδικότερα:

Σκοπός	Στόχοι	Ενδεικτικές Πράξεις Λόγου	Ενδεικτικές Γλωσσικές Πραγματώσεις
Ο γενικός σκοπός κάθε θεματικής ενότητας: κινείται παράλληλα με τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους των υπαρχόντων ΑΠ και συνιστά μια σύντομη περιγραφή του προσδοκώμενου πλαισίου που θέτει το συγκεκριμένο θέμα	Οι επιμέρους στόχοι κάθε θεματικής ενότητας: κινείται παράλληλα με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους των ΑΠ συνδέοντας τις προσληπτικές ή τις παραγωγικές δεξιότητες με τα προσδοκώμενα που θέτει η συγκεκριμένη θεματική στο κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας	Οι γλωσσικές λειτουργίες είτε σε επίπεδο πρόσληψης είτε σε επίπεδο παραγωγής, ανάλογα και με το είδος της ικανότητας που πραγματώνουν και το επίπεδο στο οποίο απαντούν και αναμένεται να προκύψουν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής	Οι δυνατές πραγματώσεις των γλωσσικών λειτουργιών σύμφωνα με τις γενικότερες προδιαγραφές που θέτει το κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας και υλοποιεί η κάθε θεματική περιοχή. Στην πραγματικότητα εδώ γίνεται για πρώτη φορά εμφανές μέσα από τα ίδια τα γλωσσικά δεδομένα πώς νοείται η διαβάθμιση των διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας στην πραγμάτωση ίδιων ή παρόμοιων λειτουργιών από το ένα επίπεδο στο άλλο

Ενδεικτικό λεξιλόγιο	Ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα	Ενδεικτικές δραστηριότητες	Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης
Το λεξιλόγιο της συγκεκριμένης θεματικής όπως αντιστοιχεί στις προδιαγραφές του κάθε επιπέδου	Γραμματικές επιλογές που υλοποιούν τη συγκεκριμένη θεματική και ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας	Τύποι δραστηριοτήτων κυμαινόμενης δυσκολίας που παραπέμπουν σε συνδυασμό δεξιοτήτων και υλοποιούν τις προδιαγραφές του κάθε επιπέδου ως προς τη συγκεκριμένη θεματική	Τύποι δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τον ίδιο τον μαθητή για την αυτοαξιολόγησή του και εντάσσονται στο πλαίσιο και το επίπεδο αναφοράς της συγκεκριμένης θεματικής

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. ΤΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΑΠ

Το ενδιαφέρον με έναν τέτοιο τρόπο συστηματοποίησης του υλικού για το ΑΠ, είναι ότι ο διδάσκων εύκολα μπορεί να έχει πληροφορίες/ υλοποιήσεις για το κάτι παραπάνω ή παρακάτω, ανάλογα με το επίπεδο που θέλει να κινηθεί, το οποίο θα μπορεί να περιλάβει τόσο στη διδασκαλία όσο και την αξιολόγησή του. Μια διαβάθμιση αυτού του τύπου διευκολύνει τη διαφοροποίηση τόσο των επιπέδων μεταξύ τους στη σχέση με το προηγούμενο ή το επόμενο εντός της ενιαίας κλίμακας γλωσσομάθειας (η οποία μέχρι τώρα δεν ήταν και τόσο ενιαία, αφού σε πολλά σημεία οι περιγραφές είτε επικάλυπτονταν είτε δύσκολα δημιουργούσαν διακριτά μεταξύ τους όρια), όσο και του κάθε επιπέδου ξεχωριστά ως αυτόνομης οντότητας με εσωτερική κλιμάκωση από το περισσότερο στο λιγότερο εύκολο, από το περισσότερο στο λιγότερο απλό, πολύπλοκο κοκ, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλο και πιο ποικίλων ομάδων-στόχων.

Το πρώτο δείγμα της συγκεκριμένης ομαδικής δουλειάς που ανατέθηκε από το ΚΕΓ σε σειρά ερευνητών αναφέρεται στη θεματική ενότητα «Αναγνώριση ταυτότητας». Η ενότητα αυτή εμφανίζεται πρώτη σε όλα τα ΑΠ όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας σύμφωνα με τις γενικότερες προδιαγραφές του Συμβουλίου της Ευρώπης και τα ειδικότερα ΑΠ που έχουν καταρτιστεί για την Ελληνική ως Γ2. Η εφαρμογή που θα ακολουθήσει στοχεύει στο να καταστήσει σαφή την πρόταση για θεματική παρουσίαση των ΑΠ στη Δεύτερη Γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό ελπίζουμε να καταδειχθεί με συγκεκριμένα παραδείγματα πώς για κάθε επιμέρους κατηγορία νοείται το πέρασμα από το ένα επίπεδο στο άλλο και πώς βασικές αρχές διαβάθμισης του υλικού απεικονίζονται μέσα από τις πραγματώσεις των στόχων και των αναγκών της συγκεκριμένης θεματικής.

### 3.1 Διαβάθμιση γενικών σκοπών/ ειδικών στόχων

Οι δύο πρώτες στήλες σε αυτόν τον τρόπο καταγραφής των ΑΠ αντιστοιχούν στους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους που ορίζει η κάθε θεματική, οι οποίοι με τη σειρά τους αποκαλύπτουν τις κατευθυντήριες γραμμές ενός γλωσσικού μαθήματος, όπως ορίζονται από τον Stern (1992) και καλύπτουν ποικίλα μαθησιακά αποτελέσματα

(α) γλωσσικά (proficiency goals): οι γλωσσικές συμπεριφορές που αναλογούν στο επίπεδο γλωσσομάθειας που πραγματώνει κάθε φορά ο μαθητής και αντανακλώνται στον βαθμό που κατέχει και υλοποιεί τις τέσσερις δεξιότητες.

(β) γνωστικά (cognitive goals): οι γνωστικές δομές που καλείται να χτίσει εξ αρχής ή να συνδιαμορφώσει στη γλώσσα-στόχο, ανάλογα με την ηλικία και το γενικότερο προφίλ του ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας.

(γ) συναισθηματικά (affective goals): η συναισθηματική του στάση απέναντι στη γλώσσα-στόχο και ο βαθμός αυτοπεποίθησης που του επιτρέπεται να χτίσει ως μαθητής και χρήστης της γλώσσας.

(δ) με προβολή στο μέλλον (transfer goals): οι μαθησιακές στρατηγικές που μαθαίνει πώς να αναπτύσσει κάθε φορά ο μαθητής προκειμένου να μπορεί να τις ανακαλέσει και να τις εφαρμόσει σε οποιαδήποτε μαθησιακή πρόκληση.

Τα επίπεδα τοποθετούνται με τη σειρά που εμφανίζονται στο ΚΕΠΑ, ξεκινώντας από το Α1 και καταλήγοντας στο Γ2. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο πρώτο επίπεδο Α1 το

οποίο εμφανίζεται με δύο εκδοχές (A1 για 8-12 και A1 για ενήλικους) σε μια προσπάθεια να περιληφθούν εκεί οι «μικροί μαθητές» (young learners), 8-12 ετών, των οποίων η ηλικία, αφενός δεν μας επιτρέπει να μιλάμε για περιπτώσεις διγλωσσίας ή τουλάχιστον ταυτόχρονης κατάκτησης στη δεύτερη γλώσσα<sup>4</sup> και αφετέρου δεν μπορεί να ανταποκριθεί γνωστικά στις απαιτήσεις που δημιουργούν τα αμέσως επόμενα επίπεδα. Για τον λόγο αυτό οι μικροί μαθητές της Δεύτερης Γλώσσας εντάσσονται αρχικά στο «Στοιχειώδες» επίπεδο της κλίμακας γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ και στη συνέχεια ενσωματώνονται στις προδιαγραφές που τίθενται για τους ενήλικες<sup>5</sup>.

Η γενική περιγραφή/ γενικός σκοπός που αντιπροσωπεύει η συγκεκριμένη θεματική «Στοιχεία ταυτότητας» αποδίδεται με μία γενικευτική αναφορά περί «ανταλλαγής βασικών πληροφοριών»<sup>6</sup> πάνω στην οποία προστίθενται ή παραλλάσσονται στοιχεία ανάλογα με τις προδιαγραφές του κάθε επιπέδου (βλ. Πίνακες 1 και 2). Ειδικότερα, τόσο το A1 (παιδιών και ενηλίκων) όσο και το A2, άρα όλο το Επίπεδο του Βασικού Χρήστη (Basic User) ορίζει τα «Στοιχεία Ταυτότητας» ως «ανταλλαγή βασικών πληροφοριών» (οι οποίες εξειδικεύονται ικανοποιητικά στους επιμέρους στόχους που ακολουθούν), ενώ στα δύο αμέσως επόμενα επίπεδα, αυτά του «Ανεξάρτητου Χρήστη» (B1, B2), η βασική συνθήκη της βαθμιαίας ανεξαρτητοποίησης του μαθητή από τον συνομιλητή του υλοποιείται μέσα από δύο προσθήκες:

*“Ανταλλαγή βασικών πληροφοριών + κατάλληλοι χαιρετισμοί-προσφωνήσεις”* (επίπεδο B1)

*“Ανταλλαγή βασικών πληροφοριών + κατάλληλοι χαιρετισμοί- προσφωνήσεις + υφολογική διαφοροποίηση ανάλογα με την ταυτότητα του συνομιλητή”* (επίπεδο B2)

Το διαφορετικό στοιχείο που εισάγεται και στα δύο αυτά επίπεδα είναι η έννοια της καταλληλότητας ως προς τη χρήση γλωσσικών στοιχείων (χαιρετισμοί, προσφωνήσεις, διατύπωση ερωτημάτων/ αιτημάτων προβολής στοιχείων ταυτότητας), τα οποία

<sup>4</sup> Για χαρακτηριστικά και είδη διγλωσσίας, βλ. McLaughlin 1984, Baker 2001, για την ύπαρξη περισσότερων της μιας μητρικών γλωσσών σε έναν δίγλωσσο, βλ. Skutnabb-Kangas 1984/ 2000. Οι ηλικίες των «μικρών μαθητών» που προϋποθέτει το ΚΕΠΑ δεν εμπίπτουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες.

<sup>5</sup> Είναι άλλωστε σαφές ότι ο γνωστικός εξοπλισμός της παιδικής τους ηλικίας δεν τους επιτρέπει να φτάσουν πέρα από το Επίπεδο B2 (Επάρκειας) στις περιπτώσεις που μιλάμε για Δεύτερη Γλώσσα, ως προϊόν καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης (δηλαδή μόνο σε περιβάλλον τάξης και χωρίς την υποστήριξη του ευρύτερου κοινωνικού ή εθνικού περιβάλλοντος). Αυτό για την Ελληνική ως Γ2 προκύπτει από τα αποτελέσματα έρευνας για την επίδοση των μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη (βλ. Τζεβελέκου κ.άλ. 2008) και ενισχύεται από πρόταση για την κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος Διάπολις (βλ. Οδηγός Επιμόρφωσης, Ιακώβου (υπό εκδ.)), όπου η γενική γνώση της γλώσσας δεν υπερβαίνει το επίπεδο B2 και στην πραγματικότητα καλύπτει τις ηλικίες πρωτοβάθμιας και αρχή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

<sup>6</sup> Παρουσιάζει γλωσσικό ενδιαφέρον η οδηγία που έχει δοθεί στους συντάκτες των ΑΠ να αποδίδουν τον γενικό σκοπό με πρωτοπρόσωπη αναφορά (πρβ. ανταλλάσσω, παρουσιάζω την ταυτότητά μου...) και τους επιμέρους στόχους με τριτοπρόσωπες (να κατανοεί... να αναφέρει... να αντλεί... να είναι σε θέση...). Η οδηγία, ωστόσο, υποδηλώνει τον τρόπο που λειτουργεί η κάθε κατηγορία και συμφωνεί με τις κατευθυντήριες αρχές των επιπέδων. Η πρωτοπρόσωπη αναφορά προβάλλει τον θεματικό πυρήνα της κάθε ενότητας του ΑΠ, ενώ οι τριτοπρόσωπες εκφορές εξειδικεύουν τις ικανότητες που αναμένεται να αναπτύξει κατά περίπτωση ο μαθητής.

κατασκευάζονται και προσαρμόζονται πάνω στην ταυτότητα του συνομιλητή. Με άλλα λόγια από την προβολή του “εγώ” που χαρακτηρίζει τη στοχοθεσία των δύο πρώτων επιπέδων, ο μαθητής καλείται να μετακινηθεί στο “εσύ-αυτός” το οποίο θα πρέπει να ανακαλύψει και να λάβει υπ’οψιν του ως σοβαρή παράμετρο για τη δική του γλωσσική κατασκευή (είτε σε επίπεδο κατανόησης είτε σε επίπεδο παραγωγής). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πρέπει να αναπτύξει μια πραγματολογική επίγνωση εξίσου ισχυρή με τη γλωσσική του ικανότητα (χρήση μορφοσυντακτικών ή λεξιλογικών στοιχείων) για να του επιτρέψει να κινείται πάνω σε ένα συνεχές υφολογικής διαφοροποίησης από αυτά που ήδη γνωρίζει βιωματικά και άμεσα από την εμπειρία του στα προηγούμενα επίπεδα [+οικείο], σε αυτά που είναι αποστασιοποιημένα, λιγότερο ουδέτερα και προβλέψιμα [-οικείο/ +/- επίσημο] στα επόμενα. Μια τέτοιου τύπου μετακίνηση συμπαρασύρει και το γλωσσικό του ρεπερτόριο, όπως θα φανεί και από τις αντίστοιχες γλωσσικές πραγματώσεις, καθώς η δήλωση θεμάτων συναφών με την ενότητα “στοιχεία ταυτότητας”, π.χ. οικογενειακή, επαγγελματική, ηλικιακή κατάσταση δεν έχουν πλέον μονοσήμαντες εκφορές<sup>7</sup> (1 σημασία-1 μορφή), αλλά ενισχύουν μια ποικιλία γλωσσικών επιλογών (1 σημασία- 1+ μορφές) δύσκολα προβλέψιμων και εξαιρετικά δημιουργικών, στον βαθμό που ο κάθε μαθητής ως “ανεξάρτητος χρήστης” της γλώσσας γίνεται ο ίδιος δημιουργός του γλωσσικού προφίλ άλλων.

Η στοχοθεσία της συγκεκριμένης θεματικής εξελίσσεται ακόμα περισσότερο στην περιγραφή των δύο τελευταίων επιπέδων, αυτών του “Αυτάρκου Χρήστη” (Γ1, Γ2) από τη στιγμή που η απλή “ανταλλαγή πληροφοριών” (με ή χωρίς τη συνεργασιμότητα του συνομιλητή) παραχωρεί τη θέση της στη δημιουργία και “την προβολή ταυτοτήτων”:

*“παρουσίαση ταυτότητας εντός ακαδημαϊκού/ επαγγελματικού πλαισίου”* (επίπεδο Γ1)

*“παρουσίαση ταυτότητας + αντιδιαστολή με ταυτότητα άλλων + επίλυση προβλήματος/ περιπλοκής (γλωσσικής- κειμενικής-γνωστικής)”* (επίπεδο Γ2)

Είναι σαφές από την ίδια την περιγραφή του σκοπού των επιπέδων αυτών σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική ότι οι προσδοκίες από τον ίδιο τον μαθητή δεν εξαντλούνται στους απλούς ή πιο σύνθετους γλωσσικούς χειρισμούς που επιβάλλει η ανταλλαγή πληροφοριών ταυτότητας. Η μετάβαση από το “εγώ” στο “εσύ-άλλος” που συντελέστηκε στα προηγούμενα επίπεδα επισφραγίζεται από ένα άλλου τύπου “εγώ” και “εσύ-άλλος”, αυτό που προϋποθέτει μια μεταγνωστική επίγνωση για το τι συνιστά μια ταυτότητα και αυτό που περιγράφεται ή έστω οριοθετείται μέσα από συναφή επιστημονικά πεδία, όπως αυτά της ιστορικής, κοινωνικής, νομικής, γλωσσολογικής επιστήμης. Στην πραγματικότητα, η γλώσσα μετατρέπεται σε εργαλείο για να σχολιάσει τον εαυτό της και τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι εκφράζονται μέσω αυτής (ταύτιση ή απόκλιση από μια ομάδα<sup>8</sup>), τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνει ή αντιδιαστέλλει γλωσσικές ταυτότητες ή αναφέρεται στα

<sup>7</sup> Αυτού του τύπου η μονοσημαντικότητα (1 μορφή-1σημασία) έχει χρησιμοποιηθεί κατά βάση για τα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας (βλ. κ. Andersen 1990, Andersen & Shirai 1994). Εδώ αντιστρέφουμε τη σειρά για να αποδώσουμε τον περιορισμένο χαρακτήρα γλωσσικών επιλογών που χαρακτηρίζει τις διάφορες σημασιολογικές δηλώσεις στα πρώτα επίπεδα γλωσσικής εκμάθησης.

<sup>8</sup> Σχετικά με τη δημιουργία ταυτοτήτων μέσω του αφηγηματικού λόγου και τον ρόλο της γλώσσας σε αυτού του τύπου τις κατασκευές, βλ. Αρχάκη & Τσάκωνα (2011).

επιμέρους χαρακτηριστικά της (αρθρωτικά/ φωνητικά, γραμματικοσυντακτικά, λεξιλογικά, πραγματολογικά, κειμενικά). Σε κάθε περίπτωση, η έννοια του προβλήματος/ περιπλοκής που αναφέρεται στις προδιαγραφές του επιπέδου Γ2, προϋποθέτει αυτού του τύπου τη μεταγλωσσική λειτουργία της γλώσσας που οδηγεί τον χρήστη της να κινείται με ασφάλεια σε διαφορετικές ιστορικές, διαλεκτικές ή κοινωνικές ποικιλίες και να διατηρεί σταθερή την επαφή τόσο με το περιεχόμενο του γλωσσικού εισαγόμενου στο οποίο εκτίθεται όσο και με τη γλωσσική μορφή που το υλοποιεί.

Οι επιμέρους στόχοι των έξι επιπέδων συμβαδίζουν τόσο με τις βασικές προδιαγραφές του ΚΕΠΑ όσο και με την εξειδικευμένη στοχοθεσία που υπαγορεύει η συγκεκριμένη θεματική. Στα δύο πρώτα επίπεδα (Α1, Α2) πλεονάζουν οι προσληπτικού τύπου δεξιότητες, ενώ οι παραγωγικές εξαντλούνται στο εύρος απλής αναφοράς. Και οι δύο δεν ξεφεύγουν από το πλαίσιο της βασικότητας, άρα της γλωσσικής ουδετερότητας/ τυποποίησης μη αναλύσιμων γλωσσικών μονάδων οι οποίες επαναλαμβάνονται σε πολλές περιπτώσεις μηχανιστικά συγκροτώντας μια προβλέψιμη ροή γλωσσικών αλληλεπιδράσεων του τύπου

*“να κατανοεί και να αναφέρει βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του”* (επίπεδο Α1)

*“να κατανοεί βασικά στοιχεία σχετικά με τον χαρακτήρα, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα άλλων και να δίνει ανάλογες πληροφορίες για τον εαυτό του”* (επίπεδο Α2)

Οι στόχοι αυτοί εξελίσσονται στα δύο αμέσως επόμενα επίπεδα. Κι ενώ η υπεροχή της κατανόησης έναντι της παραγωγής διατηρείται σε σημαντικό βαθμό και για το στάδιο του Ανεξάρτητου Χρήστη, το κάτι παραπάνω που αναμένεται εδώ είναι ότι ο ομιλητής-μαθητής δεν αρκείται σε μια τυποποιημένη επαναλαμβανόμενη παρουσίαση του εαυτού του, αλλά αναμένεται να έχει την ετοιμότητα να αντλήσει αντίστοιχες πληροφορίες από τον συνομιλητή του *“απευθύνοντάς του τις κατάλληλες ερωτήσεις”* (επίπεδο Β2). Παράλληλα, η λεπτομερέστερη αναφορά σε θέματα σχετιζόμενα και με το πεδίο της επαγγελματικής ενασχόλησης που προστίθεται στο επίπεδο Β2 συνδέεται με τις εξειδικευτικές αναφορές που υπαγορεύει η μετάβαση του μαθητή σε θέματα πιο άμεσα σχετιζόμενα με τα γνωστικά του ενδιαφέροντα και την ακαδημαϊκή/ επαγγελματική του προοπτική στη γλώσσα-στόχο. Η προοπτική αυτή υλοποιείται κατ'εξοχήν μέσω των επιμέρους στόχων που προσυπογράφουν τα δύο τελευταία επίπεδα (Γ1, Γ2), αλλά προχωρά ένα βήμα πιο πάνω από τη στιγμή που ο μαθητής καλείται να αναπτύξει μεταγλωσσική γνώση στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα γλωσσικά στοιχεία λειτουργούν ως εργαλεία για την ανάδειξη πληροφοριών σχετικών με την ταυτότητά του (επίπεδο Γ1) ή δημιουργούν μη ρητές συνυποδηλώσεις (ειρωνεία, χιούμορ, ευφημισμός) σε μια ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων των οποίων ο ίδιος θα πρέπει να έχει τον απόλυτο έλεγχο προσαρμόζοντας το ύφος και το «εγώ» του (επίπεδο Γ2).

Τα στοιχεία αυτά απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί. Με κόκκινα γράμματα παρουσιάζονται οι επιπλέον ικανότητες με τις οποίες θα πρέπει να εφοδιάζεται ο μαθητής σε κάθε μετάβαση από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο, τη χαμηλότερη στην υψηλότερη επίδοση.

Επίπεδα	Σκοπός	Επιμέρους στόχοι
<b>A1</b>	Ανταλλάσσω βασικές πληροφορίες για τον εαυτό μου και τους άλλους.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρει βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του.</li> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρεται σε βασικές συγγενικές σχέσεις.</li> <li>✓ Να κατανοεί απλές περιγραφές ατόμων και να παράγει τις δικές του περιγραφές.</li> </ul>
<b>A2</b>	Ανταλλάσσω βασικές πληροφορίες για τον εαυτό μου και τους άλλους.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρει βασικές πληροφορίες για το άτομό του</li> <li>✓ <b>Να κάνει κοινωνικές επαφές και συστάσεις</b></li> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρεται σε συγγενικούς δεσμούς (οικογενειακή κατάσταση- ηλικιακές διαφορές)</li> <li>✓ Να κατανοεί απλές περιγραφές ατόμων σχετικά με την εξωτερική τους εμφάνιση και να παράγει τις δικές του περιγραφές</li> <li>✓ <b>Να κατανοεί βασικά στοιχεία σχετικά με τον χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις άλλων και να δίνει ανάλογες πληροφορίες για το άτομό του</b></li> </ul>
<b>B1</b>	Ανταλλάσσω βασικές πληροφορίες για τον εαυτό μου και τους άλλους <b>χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες για τον σκοπό αυτό προσφωνήσεις και χαιρετισμούς</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρει βασικές πληροφορίες για το άτομό του</li> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρεται σε συγγενικούς δεσμούς (οικογενειακή κατάσταση- ηλικιακές διαφορές)</li> <li>✓ Να κατανοεί περιγραφές ατόμων σχετικά με την εξωτερική τους εμφάνιση και να παράγει τις δικές του περιγραφές</li> <li>✓ Να κατανοεί στοιχεία σχετικά με τον χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις άλλων και να δίνει ανάλογες πληροφορίες για το άτομό του</li> </ul>
<b>B2</b>	Ανταλλάσσω πληροφορίες για τον εαυτό μου και τους	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να κατανοεί και να δίνει <b>μια ολοκληρωμένη εικόνα</b> για το άτομό του παρουσιάζοντας τα ενδιαφέροντα, τα σχέδια ή</li> </ul>



	<p>άλλους χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες για τον σκοπό αυτό προσφωνήσεις και χαιρετισμούς και διαφοροποιούμαι υφολογικά ανάλογα με την ταυτότητα του συνομιλητή μου (+/- οικειότητα)</p>	<p>τη συναισθηματική του κατάσταση και να προσπαθεί να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες του συνομιλητή του απευθύνοντάς του τις κατάλληλες ερωτήσεις.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να ανταλλάσσει απόψεις σχετικά με τον χώρο και το είδος της επαγγελματικής του ενασχόλησης, εκθέτοντας προθέσεις, σχέδια και επιθυμίες, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της δουλειάς του και της δουλειάς του συνομιλητή του</li> </ul>
G1	<p>Παρουσιάζω την ταυτότητά μου χρησιμοποιώντας τον ακαδημαϊκό τύπο της γλώσσας (+/- επισημότητα) ευέλικτα και αποτελεσματικά μέσα σε ένα επαγγελματικό ή ακαδημαϊκό πλαίσιο.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να αναφέρει προφορικά και γραπτά, λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε επικοινωνιακό και κοινωνικό πλαίσιο, τις σπουδές, τα εργασιακά προσόντα, τα σχέδια, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες του κτλ.</li> <li>✓ Να κατανοούν ότι τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για τη δόμηση της συνοχής μιας προφορικής ή γραπτής παρουσίασης της ταυτότητάς του.</li> <li>✓ Να κατανοεί ότι τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο λειτουργούν ως εργαλεία ανάδειξης κάποιων πληροφοριών, ικανοτήτων ή δεξιοτήτων στη σύνταξη μιας συνοδευτικής επιστολής ή ενός βιογραφικού.</li> <li>✓ Να εντοπίζει, να ιεραρχεί και να συγκρίνει τις πληροφορίες που παρέχουν τα κείμενα των συνοδευτικών επιστολών καθώς και τον τρόπο και τον σκοπό της οργάνωσης αυτών των πληροφοριών.</li> </ul>
G2	<p>Παρουσιάζω την ταυτότητά μου και την αντιπαραβάλλω με αυτήν άλλων με κάθε δυνατό μέσο, με ευελιξία και αποτελεσματικότητα ακόμα και όταν εμπλέκομαι σε περιστάσεις που απαιτούν ιδιαίτερα λεπτούς γλωσσικούς ή γνωστικούς χειρισμούς (π.χ. αφορούν</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να κατανοεί και να αναφέρει πληροφορίες και ατομικά στοιχεία παρουσιασμένα με ιδιαίτερους ή και πολύπλοκους τρόπους (μη ρητά δηλωμένη σημασία, ευφημισμοί, ειρωνεία, χιούμορ...)</li> <li>✓ Να αντλεί πληροφορίες από κάθε είδους κείμενα και να μεταφέρει με άνεση τις πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τις ανάγκες της περίπτωσης</li> <li>✓ Να είναι σε θέση να διατηρεί σταθερό το απαιτούμενο ύφος και τις μορφοσυντακτικές επιλογές ανάλογα με τις ανάγκες της περίπτωσης</li> </ul>

	<p>παλιότερες μορφές της γλώσσας, ειδικές συμβάσεις, εξειδικευμένη ορολογία κ.ά.)</p>	<p>✓ Να μπορεί να μεσολαβεί αποτελεσματικά ανάμεσα σε ομιλητές και κείμενα διαφορετικών κοινωνιογλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών προϋποθέσεων</p>
--	---	--

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5. ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΣΚΟΠΟΥ/ ΣΤΟΧΩΝ**

### 3.2 Διαβάθμιση πράξεων λόγου

Κάθε γλωσσική πράξη αφενός εξειδικεύει με μεγαλύτερη σαφήνεια τη στοχοθεσία κάθε θεματικής περιοχής και αφετέρου λειτουργεί ως το κατ'έξοχην πεδίο για την περιγραφή γλωσσικών λειτουργιών που διαβαθμίζονται αναλογικά με το επίπεδο του μαθητή. Στην πραγματικότητα μία τέτοια θεώρηση παραπέμπει σε αυτού του τύπου τη συνθετική (synthetic)<sup>9</sup> κατανομή της ύλης ενός ΑΠ που ξεκίνησε τη δεκαετία του '80 (Wilkins 1976) με σαφή αναφορά στον καθορισμό της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών ως σειράς από βασικές έννοιες και λειτουργίες που αναζητούν γλωσσική πραγμάτωση και οι οποίες εμφανιζόμενες ανεξαρτήτως γλωσσικού συμβάντος υπό μορφήν καταλόγου οδηγούν σε μια αποπερικειμενοποιημένη μεν αλλά επικοινωνιακά σημαντική γνώση της γλώσσας-στόχου. Όπως είναι σαφές σε κάθε επικοινωνιακά ικανό χρήστη της γλώσσας, οι τρόποι που έχουμε στη διάθεσή μας για να κάνουμε μια πράξη, να χαιρετίσουμε τον συνομιλητή μας ή να συστηθούμε λέγοντας το όνομά μας εν προκειμένω, είναι πολλοί. Κυμαίνονται από μια απλή μονολεκτική δήλωση, μια τυποποιημένη μη αναλύσιμη φόρμουλα και φτάνουν σε ένα πλήθος προβλέψιμων ή μη εναλλακτικών επιλογών που άλλοτε

<sup>9</sup> Τα συνθετικά (synthetic) ΑΠ εστιάζουν σε συγκεκριμένα συστατικά του γλωσσικού συστήματος, τα οποία παρουσιάζονται σε μια εθύγραμμη σειριακή ακολουθία, με τα πιο εύκολα ως προς την εκμάθησή τους, πιο συχνά ως προς την εμφάνισή τους ή πιο λειτουργικά ως προς την επικοινωνιακή τους σημαντικότητα να προηγούνται αυτών που θεωρούνται μαθησιακά πιο δύσκολα, στατιστικά πιο σπάνια, επικοινωνιακά πιο πλεοναστικά. Ο ρόλος του μαθητή είναι να κάνει τη «σύνθεση» ενώνοντας τα κομμάτια του παζλ και ενεργοποιώντας τις αποσπασματικές πληροφορίες τη στιγμή που έρχεται αντιμέτωπος με την πραγματική γλωσσική χρήση. Στον αντίποδα βρίσκονται τα αναλυτικού τύπου (analytic) ΑΠ που προϋποθέτουν ολιστικές θεωρήσεις της γλώσσας ως μέσου για την εκτέλεση συγκεκριμένων επικοινωνιακών πράξεων με τον μαθητή να καλείται να αναλύσει ή να εντοπίσει επιμέρους γλωσσικές λειτουργίες και δομές που ενεργοποιούνται κατά την πραγμάτωση του συνολικού επικοινωνιακού συμβάντος στο οποίο εμπλέκεται, ανάλογα με τη μαθησιακή του ετοιμότητα, το κίνητρο επαφής με τη γλώσσα-στόχο, τον δικό του εξατομικευμένο τρόπο γλωσσικής εκμάθησης. Η πρότασή μας για θεματική κατανομή της ύλης των ΑΠ για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα εμπίπτει σε αυτήν ακριβώς την κατηγορία ΑΠ αναλυτικού τύπου, καθώς κάθε θεματική ενότητα συνιστά μια ολιστική θεώρηση της γλωσσικής πραγματικότητας, ένα πλήρες επικοινωνιακό συμβάν διαβαθμισμένο ως προς τις απαιτήσεις του (γλωσσικές-γνωστικές) και τις δυνατότητες επεξεργασίας του (πρόσληψη-παραγωγή) ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, ωστόσο, το ΑΠ δανείζεται τις μονάδες που πραγματώνουν τα επιμέρους συστατικά κάθε θεματικής από τα συνθετικού τύπου ΑΠ (γραμματικές δομές, γλωσσικές λειτουργίες, λεξιλόγιο).

παραπέμπουν στον πυρήνα της συγκεκριμένης λεκτικής πράξης και είναι άμεσα αναγνωρίσιμες και άλλοτε υπονοούν μη ρητά δηλωμένες σημασίες με τις οποίες επιτελούνται πράξεις διαφορετικές από αυτές που επιφανειακά προϋποθέτει η μορφή τους. Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί κανείς να αναζητήσει απόλυτο ισομορφισμό, 1-1, δηλαδή, πλήρη αντιστοιχία ανάμεσα στη λεκτική ισχύ μιας πράξης λόγου και τη γλωσσική της δήλωση. Αυτό οδηγεί σε υψηλό βαθμό εμμεσότητας σε σχέση με την επιτελεστική<sup>10</sup> σημασία των γλωσσικών πράξεων που συμπαρασύρει με τη σειρά της και τις γλωσσικές τους πραγματώσεις. Κατά συνέπεια, η επικοινωνιακή ικανότητα ως ζητούμενο αυτής της μαθησιακής διαδικασίας είναι απόρροια όχι μόνο της γλωσσικής ικανότητας, της γνώσης, δηλαδή, του συστήματος, αλλά και των κοινωνιοπολιτισμικών συμβάσεων που προϋποθέτει η ένταξη σε συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα, της γνώσης, δηλαδή, που προκύπτει από τη χρήση του<sup>11</sup>.

Το ενδιαφέρον στον προτεινόμενο τρόπο κατανομής της ύλης είναι ότι οι γλωσσικές λειτουργίες «δένονται» με τη θεματική ενότητα με την οποία εμφανίζουν τα περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά, θα τολμούσαμε να πούμε «πρωτοτυπικά» χαρακτηριστικά για την περιγραφή και την οριοθέτησή της. Για παράδειγμα, χαιρετισμοί, συστάσεις ή περιγραφές μπορούν να εμφανίζονται ή να προϋποτίθενται για την υλοποίηση και άλλων διαφορετικών θεματικών. Επιλέξαμε, ωστόσο, να περιλάβουμε στοιχεία τους στη θεματική «Στοιχεία ταυτότητας» σε μια προσπάθεια να αποκαλύψουμε τις περισσότερο συμβατικές και επικοινωνιακά χαρακτηριστικές τους χρήσεις. Επίσης, το γεγονός, ότι η ίδια λεκτική πράξη εμφανίζεται από το πρώτο μέχρι το τέταρτο τουλάχιστον επίπεδο (A1-B2)<sup>12</sup> αποκαλύπτει για τον χρήστη του ΑΠ τη διαφοροποίηση των επιπέδων ως προς το είδος και την ποσότητα των γλωσσικών πραγματώσεων που δίνονται. Παράλληλα, οι βασικές προδιαγραφές που χαρακτηρίζουν τον συνολικό σχεδιασμό του ΚΕΠΑ φαίνεται να ακολουθούνται και εδώ στον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται και διαβαθμίζονται οι γλωσσικές πραγματώσεις των λεκτικών πράξεων.

Δομές υφολογικά ουδέτερες, τυποποιημένες, προβλέψιμες ως προς τον επιτελεστικό τους χαρακτήρα, γειωμένες στο «εδώ» και «τώρα» του χρήστη της γλώσσας, με υψηλή συχνότητα εμφάνισης που τείνουν να τους αποδώσουν στοιχεία «χαρακτηριστικών χρήσεων» επιλέγονται για τα πρώτα τουλάχιστον επίπεδα, αυτά του «Βασικού Χρήστη» της γλώσσας. Αυτό καταλήγει σε μικρό αριθμό εναλλακτικών και σε περιορισμένης έκτασης γλωσσικά εκφωνήματα για την πραγμάτωση της κάθε γλωσσικής λειτουργίας. Γίνεται προσπάθεια να προβληθούν φόρμουλες περαιτέρω μη αναλύσιμες στα δομικά συστατικά τους και να πέσει το βάρος στη λεξική και όχι τη γραμματική σημασία.

<sup>10</sup> Σχετικά με την επιτελεστική σημασία των λεκτικών πράξεων, βλ. Κανάκης 2007: 110-127.

<sup>11</sup> Στην πραγματικότητα γίνεται λόγος εδώ για δύο αλληλεξαρτώμενα είδη συμβάσεων, συμβάσεις της γλώσσας (conventions of the language) και συμβάσεις της χρήσης της (conventions of the usage), πρβ. Morgan (1978).

<sup>12</sup> Για τα δύο τελευταία επίπεδα (Γ1-Γ2) λόγω και του ακαδημαϊκού προσανατολισμού τους δεν γίνεται σαφής μνεία σε πράξεις λόγου και μικρο-λειτουργίες, όσο σε μακρο-λειτουργίες και κειμενικές χρήσεις οι οποίες απαντούν σε περιβάλλοντα αυθεντικού λόγου, συναφούς, ωστόσο, θεματικά με τη συγκεκριμένη περιοχή. Η διαφοροποίηση αυτή απαντά ως επιλογή ήδη από την πρώτη απόπειρα καταγραφής ΑΠ για το Προχωρημένο Επίπεδο στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Ιακώβου & Μπέλλα 2004: 78).

Για παράδειγμα στη γλωσσική πράξη «χαιρετισμός», ενδεικτικές πραγματώσεις εμφανίζονται ως εξής

**A1.1+A1** *Γεια σου!/ Γεια σας!* (ως δομή με την ευκολότερη διαφοροποίηση με βάση την πληθύ και τους κανόνες ευγένειας και ως τύπος με ανύπαρκτους περιορισμούς ως προς την άφιξη ή την αναχώρηση από έναν χώρο)

*Καλημέρα!* (ως ο κατ'εξοχήν επικοινωνιακά σημαντικός και υφολογικά ουδέτερος χαιρετισμός)

**A2** *Καλημέρα!/ Καλησπέρα!/ Καληνύχτα!* (ως μέλη σε παρεμφερούς τύπου γειτνιαστικά ζεύγη (adjacency pairs Schegloff & Sacks 1973, Schegloff 2007), με υψηλή συχνότητα εμφάνισης που παραπέμπουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ενώ παράλληλα εισάγονται περιορισμοί χρήσης του τύπου «Καλησπέρα!» [+είσοδος], «Καληνύχτα!» [-είσοδος])

*Καλό απόγευμα!/ Καλό μεσημέρι!/ Καλό βράδυ!* (ως δείγματα τυποποιημένων εκφράσεων με ταυτόσημο σχηματισμό που παραπέμπουν σε διαφορετικές χρονικές μονάδες)

Αντίστοιχα, στα επίπεδα του «Ανεξάρτητου Χρήστη», το διαφορετικό στοιχείο που προβάλλεται μέσα από τις πραγματώσεις της ίδιας λειτουργίας εστιάζει κατά βάση στην υφολογική διαφοροποίηση που επιτρέπει στον μαθητή/ χρήστη της γλώσσας να μεταβάλλει το ύφος του ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία εμπλέκεται και παράλληλα, του παρέχει ένα σχετικά ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αποστασιοποιηθεί και να δημιουργήσει λιγότερο αναμενόμενες πραγματώσεις ή ακόμα και να ξεφύγει από το πλαίσιο της τυποποίησης μέσα από μη προβλέψιμες συνομιλικές ακολουθίες.

**B1** *Καλημέρα σας!/ Καλησπέρα σας!/ Αντίο σας!* (η δήλωση του χαιρετισμού εξατομικεύεται και τείνει να εισαγάγει το συνομιλικό πλαίσιο μιας πιο προσωπικής επαφής η οποία μπορεί να εξειδικευθεί ακόμα περισσότερο ανάλογα με τα φυσικά, ηλικιακά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του αποδέκτη σε ζεύγη χαιρετισμού-αντιχαιρετισμού του τύπου

*-Καλημέρα! –Και σε σένα κορίτσι μου<sup>13</sup>!/ - Καλησπέρα, Κυρία Παππά! – Καλησπέρα, παιδιά μου!)*

*Χαίρετε Κύριε Παπαδόπουλε/ Κυρία Παπαδοπούλου* (γενικός ως προς τους περιορισμούς χρήσης του χαιρετισμός με υψηλό βαθμό επιστημότητας σε συνδυασμό με τις προσφωνήσεις που λειτουργούν εξειδικευτικά)

**B2** *Πώς πάει;/ Πώς τα πας;*

καλή φυσική/ ψυχική κατάσταση: *Θαύμα!/ Όλα καλά. Δόξα τω Θεώ!*

<sup>13</sup> Η μη επανάληψη του χαιρετισμού στο δεύτερο μέρος του γειτνιαστικού ζεύγους είναι μια καθόλα αποδεκτή πραγμάτωση που οδηγεί, όμως, σε λιγότερο τυποποιημένες δομές τις οποίες θα πρέπει να είναι σε θέση να επεξεργαστεί ως προς τη γλωσσική και την επικοινωνιακή τους λειτουργία ο μαθητής που κινείται στο επίπεδο του Βασικού Χρήστη.

Ουδέτερη ή κακή φυσική/ ψυχική κατάσταση: Καλούτσικα.../ Μην τα ρωτάς.../ Ας'τα να πάνε...Χειρότερα δεν γίνεται

Στάδιο βελτίωσης: Κάπως καλύτερα/ Συνέρχομαι/ Καλύτερεύω...

Για το συγκεκριμένο επίπεδο το γεινιαστικό ζεύγος «χαιρετισμός-ανταπόδοση» παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και ως προς τα δύο σκέλη του: (α) η ερωτηματική εκφορά δίνεται μέσα από μια ιδιωματική έκφραση η οποία υπονοεί σε δεύτερη ανάγνωση μια τυπική εκδήλωση ενδιαφέροντος για την έναρξη μιας συνομιλιακής συνεισφοράς και μπορεί να λειτουργήσει εν είδει χαιρετισμού, (β) όλες οι απαντήσεις απέχουν πολύ από τις ουδέτερες τυπικές δηλώσεις των προηγούμενων επιπέδων και μαρκάρουν στάση του ομιλητή η οποία αφενός απαιτεί υψηλό ακρίβειας στη διαχείριση των γλωσσικών μέσων και αφετέρου εγείρει πολλές πιθανότητες να ξεφύγει από τον τυπικό αποστασιοποιημένο λόγο προκαλώντας περαιτέρω ανάπτυξη της συνομιλίας σε μια αλληλεπίδραση του τύπου: -Α: Πώς πάει; -Β: Καλούτσικα.../ Ας'τα να πάνε... -Α: Γιατί; Τι σου συμβαίνει;

Στο Προχωρημένο Επίπεδο (Γ1, Γ2) οι γλωσσικές πράξεις υποτάσσονται σε ένα ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο, εντός του οποίου οι μικρο-λειτουργίες των προηγούμενων επιπέδων μετατρέπονται σε μακρο-λειτουργίες που αφενός διασφαλίζουν τη ρητορική οργάνωση και κειμενική συνοχή και αφετέρου αφήνουν το περιθώριο ενός μεταγλωσσικού αναστοχασμού στον ίδιο τον μαθητή. Με την έννοια αυτή καλείται να διακρίνει διαφορετικά κανάλια επεξεργασίας του λόγου (γραπτή έναντι προφορικής επικοινωνίας, βλ. για παράδειγμα στη συγκεκριμένη θεματική διαφοροποίηση ως προς το είδος εναρκτήριων προσφωνήσεων σε προφορικά και γραπτά κείμενα), διαφορετικούς τύπους κειμένων (προσωπικές αφηγήσεις, βιογραφικά σημειώματα, ιστορικές αναφορές, επίσημες βιογραφίες), διαφορετικά επίπεδα ύφους (καθημερινό, βιωματικό, περιθωριακό, συντεχνιακό, επίσημο, λόγιο, ακαδημαϊκό, επιστημονικό), διαφορετικές γλωσσικές μορφές (λόγιες, δημώδεις, διαλεκτικές). Σε κάθε περίπτωση βρίσκεται αντιμέτωπος με μια μη προβλέψιμη γλωσσική ποικιλία διαρκώς τροφοδοτούμενη από παλαιότερα και νεότερα στοιχεία, γλωσσικές αποκλίσεις, ρητές και υπονοούμενες σημασίες που ακολουθούν ή παραβιάζουν λεκτικές ή κοινωνικές νόρμες, τις οποίες αναμένεται να είναι ικανός να τις κατανοήσει, να τις ομαλοποιήσει ή ακόμα και να τις παραγάγει αναπαράγοντας ο ίδιος παρόμοιες συνθήκες επικοινωνίας. Με λίγα λόγια, βρίσκεται σε μια πορεία που θα επιτρέψει στην επικοινωνιακή του ικανότητα να λειτουργήσει με τους περιορισμούς και τη δημιουργικότητα του φυσικού ομιλητή.

Μια πρώτη ενδεικτική παρουσίαση της πρότασής μας για τη διαβάθμιση των πράξεων λόγου που αναφέρονται σε «χαιρετισμούς-συστάσεις-προσδιορισμό ταυτοτήτων» και για τα 6 επίπεδα ελληνομάθειας υπάρχει στον πίνακα 6 που ακολουθεί (τα κόκκινα γράμματα αποδίδουν τη διαφοροποίηση από το προηγούμενο στο επόμενο επίπεδο, ενώ οι υπογραμμίσεις στις γλωσσικές πραγματώσεις εντοπίζουν χαρακτηριστικά λεκτικά σχήματα που διαφοροποιούν το κάθε επίπεδο από τα προηγούμενά του:

Επίπεδα	Πράξεις Λόγου	Ενδεικτικές Πραγματώσεις
A1.1 + A1	<p>Να χαιρετάει</p> <p>Να παρουσιάζει τον εαυτό του (όνομα, επίθετο, καταγωγή, τόπος κατοικίας, τηλέφωνο)</p>	<p>Γεια σου/ Γεια σας/ Καλημέρα!</p> <p>Είμαι ο/η.../[ΟΝΟΜΑ] (Μαρία, Διώνη, Πέτρος...)</p> <p>Με λένε...</p> <p>Καλά/ Είμαι καλά...</p> <p>Είμαι από.../[ΧΩΡΑ] (Γαλλία, Ελλάδα, Ιράν)</p> <p>Μένω.. [ΤΟΠΟΣ] (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ζωγράφου, Καλαμαριά)</p> <p>Το τηλέφωνό μου είναι....</p> <p>Αριθμοί 1-10</p>
A2	<p>Να χαιρετά κατά την άφιξη και κατά την αναχώρηση</p> <p>Να παρουσιάζει τον εαυτό του <b>ή κάποιον τρίτο</b></p>	<p>Γεια σου/ Γεια σας!</p> <p>Καλημέρα!/ Καλησπέρα!</p> <p>Καλό μεσημέρι!/ Καλό απόγευμα!</p> <p><u>Είμαι ο Αλέξανδρος Ρήγας. Με λένε Αθηνά.</u></p> <p>Χαίρω πολύ.</p> <p>Γεια σας. <u>Ιάσων Καράς.</u></p> <p>Γεια σας. <u>Πώς είστε;</u></p> <p><u>Αυτή είναι η Άννα.</u></p> <p><u>Αυτός είναι ο αδελφός μου.</u></p> <p>Πού μένεις;</p> <p>Μένω <u>στην οδό...</u></p> <p>Ποιο είναι το τηλέφωνό σου;</p> <p>Πού δουλεύεις; Τι δουλειά κάνεις;</p> <p>Είμαι ηλεκτρολόγος.</p> <p><u>Δουλεύω σε εταιρεία/ σχολείο.</u></p> <p><u>Έχω δύο παιδιά.</u></p>

B1	<p>Να χαιρετάει με τις <b>κατάλληλες προσφωνήσεις ανάλογα με το πρόσωπο</b> στο οποίο απευθύνεται</p>	<p><i>Καλημέρα <u>σας!</u></i>  <i>Καλησπέρα <u>σας!</u></i>  <i>Χαίρετε (κύριε Παπαδόπουλε/ κυρία Παπαδοπούλου).</i>  <i>Αντίο <u>σας!</u></i>  <i>Με λένε... <u>Εσένα;</u></i>  <i>Είμαι <u>η καινούργια μαθήτρια</u>, Σαντρίν Ντιμπουά</i>  <i>Είμαι Ρώσος/ Σέρβα..<u>Εσύ;</u></i>  <i><u>Λέγομαι</u> Ιβάν Κοτοβίσκι.</i>  <i>Αυτή είναι <u>η γυναίκα του αδελφού μου.</u></i></p>
B2	<p>Να χαιρετάει φίλο ή γνωστό και να απαντάει σε διάφορους χαιρετισμούς ή προσφωνήσεις <b>εξατομικεύοντας το ύφος του ανάλογα με την περίπτωση και τον βαθμό οικειότητας που έχει με τον συνομιλητή του</b></p> <p><b>Να κάνει τις απαραίτητες ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας συστάσεις</b></p>	<p><i>Πώς πάει;/ Πώς τα πας;</i>  <i>καλή φυσική/ ψυχική κατάσταση: Θαύμα!/        Όλα καλά. Δόξα τω Θεώ!</i>  <i>Ουδέτερη ή κακή φυσική/ ψυχική κατάσταση: Καλούτσικα.../ Μην τα ρωτάς.../        Ας'τα να πάνε...Χειρότερα δεν γίνεται</i>  <i>Στάδιο βελτίωσης: Κάπως καλύτερα/        Συνέρχομαι/ Καλυτερεύω</i>  <i>Να συστήνει τον εαυτό του <u>Λέγομαι/ Ονομάζομαι Σοφία Μάνου/ Κώστας Παπαδόπουλος</u></i>  <i>Να συστήνει κάποιον σε άλλους <u>Να σας συστήσω την καινούργια μας γραμματέα/ τον νέο συνάδελφο.../ <u>θα ήθελα να σας συστήσω/ παρουσιάσω τον κύριο Παπαδόπουλο/ Από εδώ η φίλη μου η Μαρία</u></u></i>  <i>Να ρωτά αν χρειάζονται συστάσεις: ερωτηματικές δομές με ρήματα παθητικής φωνής αλληλοπαθούς διάθεσης        [Γνωρίζετε;/ Έχετε γνωριστεί;/ Έχετε ξανασυναντηθεί;]</i>  <i>Να απαντά σε συστάσεις: ρήμα δηλωτικό θετικού αισθήματος + που-Π/ για+ΟΦ        [Χάρηκα πολύ για τη γνωριμία/ που τα είπαμε/ που σας γνώρισα...]</i></p>

Γ1

Να παρουσιάζει με σαφήνεια την ταυτότητά τους με το ανάλογο ύφος για τον ανάλογο αποδέκτη σε προφορική, γραπτή, τηλεφωνική ή ηλεκτρονική επικοινωνία.

Να χρησιμοποιεί το κατάλληλο ύφος προσφώνησης γραπτής ή προφορικής για εργασιακούς λόγους.

Να μπορεί να εκφράσει γραπτά και προφορικά σε μια επαγγελματική συνάντηση ή στη σύνταξη μιας συνοδευτικής επιστολής και ενός βιογραφικού: επιθυμία, πρόθεση, ικανότητες /δεξιότητες, βεβαιότητα, συμπεράσματα και συναισθήματα με απώτερο στόχο να ενισχύσει την ταυτότητα του στο αντίστοιχο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

#### Αυτοπαρουσίαση

Είμαι ο/η

Ονομάζομαι, Αποφοίτησα από το Πανεπιστήμιο του ...

Οι σπουδές μου έχουν αντικείμενο ...

Εργάστηκα στην εταιρεία (...) ως ...

#### Προσφώνηση προφορικού λόγου

Κύριε/α (όνομα) θα ...

Κύριε πρόεδρε/δήμαρχε ...

#### Προσφώνηση γραπτού λόγου

Προς : (Εταιρία και πλήρης διεύθυνση)

Υπόψη/ Υπόψιν : (Διευθυντή Προσωπικού ή Ονοματεπώνυμο υπεύθυνου αν είναι διαθέσιμο)

*Αξιότιμη κυρία (επίθετο),*

*Σε απάντηση της αγγελίας σας, θα ...*

#### Ενδιαφέρον / Πρόθεση

*Ενδιαφέρομαι ιδιαίτερα για την προσφερόμενη θέση του ...*

Με την παρούσα επιστολή, θα ήθελα να εκφράσω το ενδιαφέρον μου για ...

#### Συναισθήματα: Ευγένειας και ευχαρίστησης

Ευελπιστώ σε θετική σας απάντηση ...

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για ...

Με ειλικρινή αισθήματα εκτίμησης,

(Υπογραφή)

(Ολογράφως)

Βρίσκομαι πάντα στη διάθεσή σας για ....



		Ευχαριστώ για τον χρόνο σας ...
		Με ιδιαίτερη εκτίμηση,
		(υπογραφή)
<b>Γ2</b>	<p><b>1. Να παρουσιάζει με σαφήνεια την ταυτότητά τους με το κατάλληλο ύφος ανάλογα με τον αποδέκτη και τις συνθήκες επικοινωνίας</b></p> <p><b>2. Να περιγράφει την ταυτότητα άλλων, καθώς και να μεταφέρει και να αξιολογεί τις περιγραφές τρίτων</b></p> <p><b>3. Να ομαλοποιεί και να προσαρμόζει στοιχεία που ξεφεύγουν από τη γλωσσική νόρμα των περιγραφών των άλλων, ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας</b></p>	<p>Κατανόηση, μεταγραφή και μετάδοση των προσωπικών πληροφοριών που περιέχονται σε ιστορικές περιγραφές, βιογραφίες και άλλα κείμενα με λόγια και παλιότερα χαρακτηριστικά:</p> <p><i>Σύμφωνα με έγγραφο του 1952 «επεστρατεύθησαν περισσότεροι κλάσεις εφέδρων</i>  <i>Γράφει «απόφοιτος εξαταξίου γυμνασίου Κοζάνης», που σημαίνει ότι τελείωσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.</i>  <i>Σχετικά με το Πανελλήνιο πρωτάθλημα στίβου γυναικών του 1958 ο κανονισμός όριζε τα εξής: «Των αγώνων δικαιούνται συμμετοχής αθλήτριαι γεννηθείσαι το 1942 και μεγαλύτεραι τούτων. Δύνανται επίσης να μετάσχουν και αθλήτριαι της κατηγορίας κορασίδων (13-15 ετών) αλλά μόνον εις τα αγωνίσματα των 100 μ., 80 μ. μετ' εμποδίων, άλματος εις μήκος και ύψος ως και εις τας σκυταλοδρομίας.»</i>  <i>Εις Ιεροσόλυμα αφίχθη το 1955 και απεφοίτησε της Πατριαρχικής Σχολής και εκάρη μοναχός. Χειροτονηθείς εις Διάκονον το 1957 εχειροτονήθη πρεσβύτερος το 1964.</i>  <i>Εισήλθε στη Σ.Σ.Ε. το 1974 και ονομάσθηκε ανθυπολοχαγός πυροβολικού το 1978.</i></p>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6. ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΠΡΑΞΕΩΝ ΛΟΓΟΥ/ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ**

Ανάλογος είναι και ο επόμενος πίνακας ο οποίος διαβαθμίζει τις λεκτικές πράξεις της δήλωσης προτιμήσεων/ περιγραφών στο περιβάλλον της θεματικής «Στοιχεία ταυτότητας». Τα σημεία που πρέπει να επισημανθούν είναι τα εξής:

(α) η διαφορά ως προς τη δομική έκταση και τη λεξική ποικιλία εκφωνημάτων που επιτελούν την ίδια πράξη λόγου «δήλωση προτίμησης» κατά το πέρασμά τους από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο. Αυτό προϋποθέτει ότι ο μαθητής είναι ικανός όχι απλώς να δηλώσει την επιλογή της προτίμησής του, αλλά να την αξιολογήσει, να την αιτιολογήσει, ακόμα και να δηλώσει αυτή που απέρριψε:

(δεν) μου αρέσει ο .../η... /το... (A2)

Ο.../Η.../Το... μου αρέσει πιο πολύ/ πιο λίγο// Προτιμώ τον.../την.../το... (B1)

Καλύτερα να-Π/ προτιμώ +ΟΦ από ΟΦ/ προτιμώ να-Π/ προτιμότερο να-Ρ παρά να-Ρ (B2)

(β) η δυνατότητα εκμείευσης των αντίστοιχων γλωσσικών λειτουργιών από την πλευρά του αποδέκτη. Με άλλα λόγια, ο χρήστης της γλώσσας δεν αρκείται στο να δηλώσει τη δική του μόνο αξιολογική στάση απέναντι σε πρόσωπα ή καταστάσεις που περιγράφει, αλλά έχει την ικανότητα να αποσπάσει παρόμοιου τύπου πληροφορίες από τον συνομιλητή του. Μάλιστα όσο προχωρά στο επίπεδο B2 αναμένεται να είναι ικανός να ενσωματώσει δείκτες προφορικότητας στη γλωσσική του παραγωγή, με τους οποίους ακόμα και στερεότυπες εκφράσεις αλλάζουν κατευθυντικότητα και γίνονται μέσο εκμείευσης της αντίδρασης του συνομιλητή του (πρβ. *απόλαυση, ε;/ τέλεια, ε;/ το κάτι άλλο, ε;*), ενώ την ίδια στιγμή αποφαιτικού τύπου ερωτηματικές εκφορές μετριάζουν τον απόλυτο χαρακτήρα της κρίσης του (πρβ. *δεν είναι πολύ έξυπνη κοπέλα η φίλη μου;*). Σε κάθε περίπτωση παρατηρείται υψηλή εμφάνιση συνομιλιακών μηχανισμών που επιτρέπουν στον χρήστη της γλώσσας να ανεξαρτητοποιείται αναλαμβάνοντας βασικό ρόλο τόσο απέναντι στη δήλωση του δικών του στάσεων όσο και στη διαχείριση των συνομιλητών του.

Επίπεδα	Πράξεις Λόγου	Ενδεικτικές Πραγματώσεις
A2	<p>Να δηλώνει τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις συνήθειές του</p> <p>Να περιγράφει εξωτερική εμφάνιση και εσωτερικά στοιχεία δικά του ή τρίτου</p>	<p>(Δεν)Μου αρέσει ο Γιάννης</p> <p>.</p> <p>Ο Γιάννης (δεν)είναι καλός άνθρωπος.</p> <p>Πολύ όμορφη κοπέλα!!!</p> <p>Ααααα!/ Ωωωωω!!!/ Ποποπό!!!</p> <p>Ο Άρης είναι ψηλός, ξανθός.</p> <p>Η μαμά μου έχει γαλάζια μάτια.</p> <p>Ο Πέτρος είναι πιο ψηλός από τον Γιάννη.</p>
B1	<p>Να περιγράφει εξωτερική εμφάνιση και εσωτερικά στοιχεία δικά του ή τρίτου, καθώς και να εκφράζει τον θαυμασμό ή την αποστροφή του για τα άτομα που χαρακτηρίζει</p> <p>Να δηλώνει τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τη συμπάθεια ή την αποστροφή του και να αποσπά ανάλογες πληροφορίες από τον συνομιλητή του.</p>	<p>Είναι ψηλός/ κοντός/ χοντρός/ λεπτός/ μελαχρινός/ ξανθός/ όμορφος/ άσχημος/ ευγενικός/ καλός/ έξυπνος/ αντιπαθητικός/ κουτός/ σκληρός.</p> <p><u>Τι</u> ωραία γυναίκα!</p> <p><u>Τι</u> κοντός άντρας!</p> <p><u>Τι</u> αντιπαθητικός άνθρωπος!</p> <p>(Δεν) Μου αρέσει η μουσική/ ο χορός/ αυτός ο άνθρωπος.</p> <p><u>Ποια μουσική σου αρέσει;</u></p> <p><u>Προτιμώ</u> το θέατρο.</p> <p>Το θέατρο <u>μου αρέσει πιο πολύ</u>/ δεν μου αρέσει καθόλου.</p>

B2

Να αποσπά από τον συνομιλητή του τη δική του αξιολογική στάση ή συναισθηματική κατάσταση

Έκφραση θετικών συναισθημάτων (χαρά, ευχαρίστηση, προτίμηση, ενδιαφέρον, ικανοποίηση, επιθυμία, μετάνοια) ευχαριστιέμαι (β' πρόσωπο) που...[Ευχαριστήθηκες που τον είδες;]/ είμαι (β' πρόσωπο) ευχαριστημένος-η που...[Είσαι ευχαριστημένος τώρα που τά είπες;]/ απολαμβάνω (β' πρόσωπο) +ΟΦ...[απολαμβάνεις τον ήλιο;]/ Απόλαυση, ε;/ Τέλεια, ε;/ Το κάτι άλλο, ε;/ Συμπαθέστατος ο Άρης, ε; Είναι πολύ γλυκιά κοπέλα, ε;/ αποφαιτικού τύπου ερωτηματικές εκφορές [δεν είναι πολύ έξυπνη κοπέλα η φίλη μου;/ δεν είναι συμπαθητικός τύπος ο άντρας της;/ με ενδιαφέρει, νοιάζει (β' πρόσωπο) + ΟΦ, να-Ρ, -Π...][σ' ενδιαφέρει η συνέχεια/ να ακούσεις τη συνέχεια;/ Δεν σε νοιάζει τι θα γίνει μετά;/ ενδιαφέρομαι (β' πρόσωπο) + για+ΟΦ...][Ενδιαφέρεσαι για αυτή τη δουλειά;/ είμαι (β' πρόσωπο) ικανοποιημένος από/ με +ΟΦ.../ με (β' πρόσωπο) ικανοποιεί +ΟΦ][Είσαι ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα; Σε ικανοποίησε το αποτέλεσμα;/ (στερεοτυπικά: Ικανοποιήθηκες; Είναι εντάξει; Τώρα τι λές;)/ μετανιώνω (β' πρόσωπο) που/ για +ΟΦ...][μετάνιωσες που του μίλησες άσχημα; μετάνιωσες για αυτά που είπες;] (στερεοτυπικά: έχεις τύψεις τώρα; Νιώθεις τύψεις;)

Να δηλώνει με ευκρίνεια τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του και να είναι σε θέση να αιτιολογήσει τις επιλογές του

δήλωση προτιμήσεων: καλύτερα να-Π/ προτιμώ +ΟΦ από +ΟΦ/ προτιμώ να -Π/ προτιμότερο να -Π παρά να-Π [καλύτερα να μιλήσει ο ίδιος προσωπικά με τον διευθυντή (παρά να πάρει τηλέφωνο)/ προτιμώ το θέατρο από τον κινηματογράφο/ Θα προτιμούσα να ζω στην Αμερική/ Προτιμότερο να παίρνεις λιγότερα χρήματα παρά να χάσεις τη δουλειά σου]

### 3.3 Διαβάθμιση λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο συνιστά συστατικό στοιχείο ενός ΑΠ στο οποίο επίσης μπορεί να φανεί η διαβάθμιση στον τρόπο κατανομής της ύλης ξεκινώντας από το επίπεδο Α1 και καταλήγοντας στο Γ2.

Σύμφωνα με τον Willis (1990), που θεωρείται εισηγητής των λεξιλογικών ΑΠ (lexical syllabus), η έκθεση του μαθητή σε σημασιολογικά πλήρεις γλωσσικές μονάδες μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ωφέλιμη στη μαθησιακή του πορεία, «δεδομένου ότι η εξοικείωσή του με τις πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις τον οδηγεί αναπόφευκτα και στις πιο συχνά εμφανιζόμενες δομές» (Willis 1990, vi). Το στοιχείο αυτό οδήγησε τις επιλογές μας για τα τρία πρώτα επίπεδα (Α1, Α2, Β1), καθώς η επαφή των μαθητών με το μορφοσυντακτικό σύστημα της γλώσσας-στόχου αναμένεται να γίνει μέσα από λεξιλογικά στοιχεία μικρού σημασιολογικού φορτίου, όπως τα κύρια ονόματα και τα ονόματα χωρών για τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή στερεότυπες εκφράσεις που δεν χρήζουν περαιτέρω μορφοσυντακτικής ανάλυσης, όπως η γενική για τη δήλωση της ηλικίας ή το δομικό σχήμα «με λένε» για τη δήλωση της ταυτότητας. Με τον τρόπο αυτό, η λέξη ή η σύμφραση (collocation) εμφανίζονται ως βασικές οργανωτικές μονάδες για τα χαμηλότερα επίπεδα, καθώς η λεξική δήλωση είναι επαρκής για την εκπλήρωση των συναφών επικοινωνιακών λειτουργιών (δήλωση ταυτότητας – όνομα/ ηλικία/ καταγωγή), ενώ την ίδια στιγμή εντάσσονται μέσα σε βασικά δομικά σχήματα (βοηθητικό ρήμα, άρθρο, χρήση πτώσεων/ προθέσεων, συμφωνία ΟΦ/ ΡΦ), με το σημασιολογικό φορτίο των λεξικών μονάδων να είναι τόσο χαμηλό (διαφορετικά οικείο στους μαθητές), ούτως ώστε όλη προσοχή να κατευθύνεται στο μορφολογικό παράδειγμα μέσα στο οποίο εντάσσονται. Αυτή η γενική αρχή βοηθά την εξοικείωση των μαθητών με τη μορφή της γλώσσας-στόχου στα πρώτα στάδια της επαφής τους με αυτή και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επιλογή ενός ελεγχόμενου, εύκολα προσβάσιμου ως προς τη σημασία και σχετικά ουδέτερου ως προς τη χρήση του λεξιλογίου, όπως το ακόλουθο

Επίπεδα	Ενδεικτικό λεξιλόγιο
A1.1 + A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ΟΝΟΜΑ: Κύρια Ονόματα (Μαρία, Διώνη, Ιβάν, Πέτρος...)</li> <li>✓ ΗΛΙΚΙΑ: Αριθμοί (1-20+)</li> <li>✓ ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Ονόματα χωρών (Ελλάδα, Ιράν, Αμερική, Καναδάς, Συρία, Αγγλία, Γαλλία)</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ΟΝΟΜΑ: Είμαι + ΑΡΘ+ κύριο όνομα/ Με λένε + όνομα + επώνυμο</li> <li>✓ ΗΛΙΚΙΑ: Είμαι + απόλυτο αριθμητικό + χρονών</li> <li>✓ ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Είμαι + από + αιτιατική + όνομα ΧΩΡΑΣ/ Είμαι + εθνικό επίθετο (Ελληνας/ Ελληνίδα)</li> </ul>
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ΟΝΟΜΑ: μικρό όνομα, το (πώς είναι το όνομά σου/ το μικρό σου/ σας [όνομα];) Επώνυμο, το/ ονοματεπώνυμο, το Λέγομαι/ ονομάζομαι...</li> <li>Υπογραφή, η</li> <li>✓ ΗΛΙΚΙΑ: είμαι + γενική (χρονών)</li> </ul>

	Ηλικία, η Μικρός-ή-ό/ μεγάλος-η-ο Νεαρός/ γέρος Ως στερεότυπες εκφράσεις Ενός έτους/ τριών-τεσσάρων χρονών Είναι είκοσι τριών/ τριάντα τεσσάρων/ πενήντα ενός ✓ ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Επίθετα δηλωτικά εθνικότητας (Έλληνας-ίδα, Κινέζος-α, Βραζιλιάνος-α, Ιρανό-ή...) Επίθετα δηλωτικά προέλευσης (ελληνικός-ή-ό, κινεζικός-ή-ό, σουηδικός-ή-ό) ξένος, ο/ ξένη, η
--	---

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8.** ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΕΠΙΠΕΔΩΝ Α1/ Α2/ Β1

Η σχέση αυτή μεταβάλλεται στα αμέσως επόμενα επίπεδα με κύριο χαρακτηριστικό τους, αφενός τη λεξιλογική διεύρυνση, η οποία συνεπάγεται ποσοτική αύξηση των λεξικών μονάδων και αφετέρου την υφολογική διαφοροποίηση η οποία συνεπάγεται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τα περιβάλλοντα χρήσης τους. Επομένως, στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας ευνοούνται περισσότερο απαιτητικές λεξιλογικές επιλογές ως προς το μαθησιακό τους φορτίο (learning burden, Nation 2001, Ιακώβου 2009). Αυτό σημαίνει δυσκολότερα ανακλήσιμες σχέσεις μορφής-σημασίας, περισσότερες και διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις, συνθετότερες συνάψεις, διαφορετικά καταστασιακά ιδιώματα (registers), ακόμα και διαφορετικές ιστορικά γλωσσικές αναφορές, οι οποίες υπηρετούν την προσδοκία ο μαθητής να αυτονομηθεί και να αναπτύξει μεγαλύτερο βαθμό ακρίβειας και ευχέρειας ως προς την επεξεργασία της γλώσσας-στόχου. Η πρότασή μας για τη διαβάθμιση του λεξιλογίου της συγκεκριμένης θεματικής στα 3 επόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας απεικονίζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Επίπεδα	Ενδεικτικό λεξιλόγιο
B2	✓ ΟΝΟΜΑ: μικρό, το (+καθημερινό) Βαφτιστικό, το (+καθημ/+λαϊκ) Επίθετο, το Ψευδώνυμο, το Πατρώνυμο, το (+επίσημο)/ μητρώνυμο, το (+επίσημο)  ✓ ΗΛΙΚΙΑ: ενήλικος/ ανήλικος Παλικάρι, το (-επίσημο)/ κοπελιά, η (-επίσημο) Νήπιο, το/ έφηβος,-η Βρέφος, το/ έμβρυο, το Μονολεκτική δήλωση ηλικίας μέσα από επίθετο σε – άρης-άρα: σαραντάρης, πενηντάρη, δεκαοκτάρης, κοκ  ✓ ΚΑΤΑΓΩΓΗ: τόπος καταγωγής, ο Κατάγομαι (+επίσημο) Από πού κρατάει η σκούφια μου/ σου/ του (+ιδιωματισμός)

	Απόγονος, ο Γενιά, η (πρώτη/ δεύτερη...) Αλλοδαπός Ιθαγένεια, η Υπηκοότητα, η
Γ1	✓ ΟΝΟΜΑ: παρατσούκλι, το (+λαϊκό)/ τσούκλι, το (+ δημώδες) παρώνυμο, το (+λόγιο) πατρώνυμο, το/ μητρώνυμο, το ονοματοθεσία, η άρρεν/θήλυ  ✓ ΗΛΙΚΙΑ παις (αρχαιοπρεπές): <i>ίτε παίδες Ελλήνων!</i> / <i>Εμπρός                  παίδες, ώρα να την κάνουμε!</i> (+καθημερινό/ +λαϊκό) παιδάριο, το (+λόγιο) παιδάριο, το/ παιδαρέλλι, το (+μειωτικό) παλικαράκι, το (ευφημισμός) αμούστακος-η-ο[νέος] μεσόκοπος/η μεσήλικας/ μεσήλιξ – υπερήλικας/ υπερήλιξ (+λόγιο) χούφταλο, το (+μειωτικό)  ✓ ΚΑΤΑΓΩΓΗ: αλλοδαπός (+επισημο) Υπήκοος, ο/η +γενική (Υπήκοος Ελλάδας) Γόνος, ο (+επίσημο/ + λόγιο) + γενική: γόνος αστικής οικογένειας Γηγενής, ο/η Ιθαγενής, ο/η Ντόπιος-α (+λαϊκό)/ εντόπιος (+λόγ) Εντοπιότητα, η Βλάχος, ο/ βλαχάκι, το (+μειωτικό)
Γ2	✓ Γ1+ ✓ ΟΝΟΜΑ: φέρουσα την επωνυμία(ν) ✓ ΗΛΙΚΙΑ: κορασίδα, η (σύλλογος απόρων κορασίδων) ✓ ΚΑΤΑΓΩΓΗ: κλάσις, η (για άρρενες: της αυτής κλάσεως...) (αρχαιοπρεπές) Γένος, το (για θήλεις: το γένος Ιακώβου)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9.** ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΕΠΙΠΕΔΩΝ Β2/ Γ1/ Γ2

Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι αυτού του τύπου η διάβαθμιση του λεξιλογίου είναι απλώς ενδεικτική προκειμένου να γίνει σαφέστερη η πρόταση μας για έναν διαφορετικό τρόπο καταγραφής της ύλης που θα αντιστοιχεί στα έξι ελληνομάθειες. Σε κάθε περίπτωση συνάδει με τις βασικές προδιαγραφές των επιπέδων, όπως ορίστηκαν και στην εισαγωγή του συγκεκριμένου άρθρου (βλ. κεφ. 2), αλλά και με τις προτάσεις προηγούμενων ΑΠ για

την Ελληνική ως Γ2 (ΕΚΠΑ, ΚΕΓ). Παράλληλα, λαμβάνεται υπόψη η αντιστοίχιση που επιχειρείται από τον Γούτσο (2006: 26-29) ανάμεσα στα επίπεδα του ΚΕΠΑ και τα επίπεδα λεξιλογίου με παράλληλη ποσοτική αναφορά ως προς τη συχνότητα των λέξεων που θα εμφανίζονται σε αυτά. Συγκεκριμένα:

ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΕΠΑ	ΕΠΙΠΕΔΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΛΕΞΕΩΝ	ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΚΑΛΥΨΗ <sup>14</sup>
A2: Εισαγωγικό	Αρχάριο	Πολύ υψηλή	80%
B1: Βασικό	Βασικό		
B2: Επάρκειας	Επάρκειας	Υψηλή	85%
G1: Προχωρημένο	Ακαδημαϊκό Τεχνικό	Μεσαία	8% σε ακαδημαϊκά κείμενα 3% σε ειδικευμένα κείμενα
G2: Αυτάρκειας	Απαιτητικό	Χαμηλή	2%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10.** ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΛΕΞΕΩΝ (ΓΟΥΤΣΟΣ 2006)

Τέλος, προϋποθέτει τις έννοιες του «μαθησιακού φορτίου» και των επιπέδων «λεξικής γνώσης», μορφή-σημασία-χρήση, όπως ορίζονται από τον Nation (2001) και χρησιμοποιούνται από την Ιακώβου (2009), αφενός για τον καθορισμό ενδολεξικών παραγόντων χαμηλού/ υψηλού μαθησιακού φορτίου για την Ελληνική ως Γ2 (Ιακώβου 2009: 85-86) και αφετέρου για τη σύνδεσή τους με τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Με τον τρόπο αυτό η έμφαση προτείνεται να δίνεται κάθε φορά σε έναν από τους τρεις παράγοντες, μορφή-σημασία-χρήση, ανάλογα με τον βαθμό γλωσσομάθειας των μαθητών και τον διδακτικό στόχο που θα εξυπηρετεί το κάθε γλωσσικό μάθημα. Στα πρώτα επίπεδα, όπου οι μαθητές θα πρέπει να εστιάσουν στη μορφή της γλώσσας-στόχου (είτε για να ανακαλύψουν τον γραφηματικό της κώδικα είτε για να ενσωματώσουν βασικά μορφοσυντακτικά της σχήματα), αναμένεται μέσα από τις λεξιλογικές μας επιλογές να διατηρείται χαμηλό το μαθησιακό φορτίο των λέξεων ως προς τη σημασία και τα περιβάλλοντα χρήσης τους για να μην συσκοτίζουν περισσότερο τον ήδη βεβαρυμένο παράγοντα της μορφής. Στη συνέχεια, όταν οι μαθητές ανεβαίνουν την κλίμακα των επιπέδων γλωσσομάθειας και προσπαθούν να διευρύνουν τον γλωσσικό τους κώδικα για να ανταποκριθούν σε περισσότερα περιβάλλοντα χρήσης με σχετικά, όμως, και πάλι μεγάλη συχνότητα εμφάνισης, το προτεινόμενο λεξιλόγιο θα πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει αυτού του τύπου τη διεύρυνση με παράλληλη εστίαση στο πλέγμα των σημασιολογικών σχέσεων που δημιουργούν τα λεξιλογικά στοιχεία μεταξύ τους (συνώνυμα, αντώνυμα, υπώνυμα, κοκ). Τέλος, στα προχωρημένα επίπεδα, όπου οι μαθητές αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι με τη μορφή και να ρίχνουν το βάρος τους στην ενσωμάτωση απαιτητικότερων γλωσσικών συμπεριφορών, οι επιλογές μας θα πρέπει να τους παρέχουν τη δυνατότητα να κινηθούν σε πιο εξειδικευμένα, άρα και πιο σύνθετα και δύσκολα ανιχνεύσιμα ως προς τη χρήση λεξιλογικά στοιχεία. Η πρόταση αυτή για τον ρόλο της λέξης στο γενικότερο μαθησιακό πλαίσιο των επιπέδων γλωσσομάθειας παραπέμπει σε ένα συνεχές επιλογών του τύπου

<sup>14</sup> Ο δείκτης αυτός αναφέρεται στο ποσοστό που καταλαμβάνουν οι λέξεις που αντιπροσωπεύουν καθένα από τα επίπεδα γλωσσομάθειας επί του συνόλου των λέξεων που απαντούν σε ακαδημαϊκά και δημοσιογραφικά κείμενα προερχόμενα από διαφορετικά σώματα κειμένων. Στηρίζεται δε πάνω σε ανάλογο τύπου μετρήσεις για το λεξιλόγιο της Αγγλικής ως Γ2 (βλ. Nation 2001:11-17).

(A1)+A2+B1	B2	Γ1+Γ2
Η λέξη βοηθάει στην εστίαση στη ΜΟΡΦΗ ΣΗΜΑΣΙΑ: οικεία ΧΡΗΣΗ: ουδέτερη	Η λέξη βοηθάει στη διεύρυνση της ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΜΟΡΦΗ: οικεία ΧΡΗΣΗ: ουδέτερη	Η λέξη βοηθάει στην εξειδίκευση της ΧΡΗΣΗΣ ΜΟΡΦΗ: οικεία ΣΗΜΑΣΙΑ: οικεία

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. ΣΥΝΕΧΕΣ ΜΟΡΦΗΣ-ΣΗΜΑΣΙΑΣ-ΧΡΗΣΗΣ

### 3.4 Διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων

Τα δομικού τύπου ΑΠ (structural syllabi) είναι αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι διδάσκοντες, αφού σε πολλές περιπτώσεις η γλωσσική διδασκαλία εξισώθηκε με τη διδασκαλία της γραμματικής της, την ίδια στιγμή που η θέση της γραμματικής στα ΑΠ αποτελεί ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα θέματα της τελευταίας 30ετίας (Ellis 2002: 17). Παρ' όλα αυτά οι περισσότερες έρευνες στον χώρο της γλωσσικής κατάρτησης και διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα (Norris & Ortega 2000) υποστηρίζουν σθεναρά τη διδασκαλία της γραμματικής, άρα τής αναγνωρίζουν περίοπτη θέση σε όλα τα ΑΠ, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα επάρκειας στη γλώσσα-στόχο και να μην οδηγηθούν σε χαμηλότερης προσδοκίας γραμματική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα ως αποτέλεσμα της «φυσικής» έκθεσης στη γλώσσα-στόχο. (πρβ. Swain 1985, Hammerly 1991).

Η πρόταση μας για τον τρόπο διαβάθμισης των μορφοσυντακτικών φαινομένων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τύπου ΑΠ αποδίδει ρόλο στη διδασκαλία των γραμματικών στοιχείων που πληρούν τις προδιαγραφές της κάθε θεματικής ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλοί ομόκεντροι κύκλοι γύρω από το ίδιο γλωσσικό στοιχείο το οποίο θα μπορεί να επανέρχεται με διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της κάθε θεματικής. Στόχος μας είναι, επομένως, η διαβάθμιση των μορφοσυντακτικών στοιχείων που συνιστούν ένα δομικού τύπου ΑΠ να “παντρευτεί” αφενός με την εξέλιξη των επιπέδων γλωσσομάθειας και αφετέρου με το επικοινωνιακό πλαίσιο που θέτει κάθε θεματική ενότητα, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως μια δεξαμενή μορφών και χρήσεων από τις οποίες ο διδάσκων θα μπορεί να ανασύρει κατά περίπτωση αυτές που αντιστοιχούν στους επικοινωνιακούς στόχους του μαθήματός του και κατ'επέκταση τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση του υλικού του.

Τα στοιχεία αυτά έχουν ληφθεί υπόψιν στη διαβάθμιση των μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών του ρήματος όπως συνδέονται με τους στόχους, τις λειτουργίες, τις λεξιλογικές και κειμενικές επιλογές της συγκεκριμένης θεματικής. Ο πίνακας που ακολουθεί ξεκινάει με τη χρήση βοηθητικών ρημάτων (*είμαι/ έχω*) που μπορούν να πραγματώσουν σειρά από τις απαραίτητες γλωσσικές δηλώσεις της θεματικής «στοιχεία ταυτότητας» (όνομα, εθνικότητα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική ιδιότητα), στα επίπεδα A1+A2, και συνεχίζει με κλιτικά παραδείγματα ρημάτων παρόμοιας σημασιολογικής συνάφειας (*μένω, μιλάω, πάω, γνωρίζομαι, συναντιέμαι, ασχολούμαι...*), στα επίπεδα B1+B2, για να καταλήξει στην εμφάνιση μετοχών ενεργητικού και παθητικού ενεστώτα (*εργαζόμενος, ασκούμενος, φέρων, εξουσιοδοτών*) και ρημάτων αρχαιόκλιτων ή λόγιων ως προς τη μορφολογία τους (*καθίσταμαι, τίθεμαι, πρόσκειμαι, (επί)καλούμαι*), στα



επίπεδα Γ1+Γ2. Με τον τρόπο αυτό, προϋποθέτει ότι για τα τέσσερα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Β2) είναι απαραίτητη η γνώση των βασικών γραμματικών εκφορών που συνιστούν λειτουργικό κομμάτι για την ανάπτυξη επαρκούς επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο, εκφορών που συνδέονται με τα βασικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα της Ελληνικής, όπως παρουσιάζονται σε οποιαδήποτε από τις πιο πρόσφατες γραμματικές περιγραφές της. Αντίστοιχα, για τα δύο τελευταία (Γ1-Γ2) περιλαμβάνει πιο περιθωριακά μεν γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία (αυτό μεταφράζεται σε χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης και υψηλότερο βαθμό δυσκολίας ως προς την επεξεργασία τους), απαραίτητα, όμως, για την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας που θα επιτρέψει στον μαθητή να κινείται με άνεση σε διαφορετικά κειμενικά είδη και γλωσσικά περιβάλλοντα.

### Επίπεδα

### Ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα

#### ΡΗΜΑ

<b>A1.1+A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ΕΙΜΑΙ</li> <li>α' συζυγία: μένω...</li> <li>(κυρίως σε επίπεδο αναγνώρισης)</li> </ul>
<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ΕΙΜΑΙ</li> <li>✓ ΕΧΩ</li> <li>✓ α'+β' συζυγία (ΕΦ): μένω, μιλάω, πάω...</li> <li>✓ ΠΦ (κυρίως σε επίπεδο πρόσληψης): έρχομαι...</li> </ul>
<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Μορφολογία: ΕΦ &amp; ΠΦ όλα τα πρόσωπα και στους 2 αριθμούς α' και β' συζυγίας</li> <li>✓ Μορφολογική διάκριση: -ω,ώ/-ομαι, ιέμαι</li> <li>✓ Δομές-σημασία: μου αρέσει + Ονομαστική/ προτιμώ +αιτιατική/ τύποι χωρίς αντικείμενο (δουλεύω/ ασχολούμαι με...)</li> </ul>
<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Φωνές-Διαθέσεις</li> </ul> <p>αλληλοπάθεια: <i>συναντιόμαστε, γνωρίζεστε, τηλεφωνούνται</i></p> <p>αποθετικά (+/- μεταβατικά): <i>αισθάνομαι, ανέχομαι, ερωτεύομαι, εύχομαι, χρειάζομαι, υπόσχομαι, μιμούμαι, μεταχειρίζομαι...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Σημασία-Χρήση</li> </ul> <p>Πρόσωπο α) τρίτο ενικό ως ένδειξη ευγένειας από υπάλληλο: <i>Τι θέλει η κυρία;</i> β) πρώτο πληθυντικό αντί δευτέρου για επίπληξη ή ένδειξη αλληλεγγύης: <i>Τι κάνουμε τώρα; Δεν ντρεπόμαστε!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Τροπικότητες</li> </ul> <p><b>α) δεοντικοί τύποι να-Ρ:</b> <i>Να σας συστήσω...</i> διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό αμεσότητας δομών σε Προστακτική και δεοντικά ισοδύναμων με -να <i>Μίλα του... [+αμεσότητα] Να του μιλήσεις [-αμεσότητα/+ μετριασμός] Να του μιλούσες</i></p>

[++μετριασμός]

**β) επιστημικοί τύποι** Θα λείπει από το σπίτι και δεν απαντάει το τηλέφωνό του. Θα κατάλαβε το λάθος και θέλει να σου ζητήσει συγγνώμη. Θα περνούσε τις εξετάσεις, αν διάβαζε περισσότερο. Πού να είναι τώρα η Μαρία;/Να ήταν γιος του το παιδί με το καπέλο; Να μίλησε στον διευθυντή του για την άδεια;

**γ) συμφурμός δεοντικών και επιστημικών τύπων** (δήλωση ευχών με αβέβαιη ή αδύνατη έκβαση) (Μακάρι) να ερχόταν μαζί μας!(Μακάρι) να σας είχα ακούσει!

Γ1

- ✓ Μετοχές **παθητικού ενεστώτα** -όμενος, -όμενη, -όμενο/ -ούμενος,-ούμενη,-ούμενο /-μένος,-μένη, -μένο
- ✓ Μετοχές **ενεργητικού ενεστώτα** -ων-ουσα-ον (φέρων-ουσα-ον το όνομα...) -ών-ούσα-ούν (ο εξουσιοδοτών)
- ✓ Μετοχή **παθητικού παρακειμένου με αναδιπλασιασμό** (δεδομένος, -η, -ο)
- ✓ Επιθετικές **χρήσεις της μετοχής σε -μενος/μένος** (ένα ανοιγμένο βιβλίο, οι ομιλούμενες γλώσσες, ο ασκούμενος δικηγόρος, ένας τιμημένος αγωνιστής) και σχηματισμός του «παρακειμένου β'» (έχω διαβασμένο το μάθημα, το βιβλίο είναι τελειωμένο)

Γ2

- ✓ Ρήματα **αρχαιοκλίτα** σε -ω (π.χ. εγκαθιστώ, επιποθώ), και σε -μαι (π.χ. τίθεμαι, καθίσταμαι) καθώς και καταλήξεις λόγιων τύπων (π.χ. εκλήθησαν, απεφασίσθη, εκάρη, συνελήφθη)
- ✓ Μετοχές **ενεστώτα** σε -μενος (τιμώμενος, ασκούμενος, προσκείμενος κτλ.)
- ✓ Αντιδιαστολή μετοχών ενεστώτα και παρακειμένου σε μενος (π.χ. τιμώμενος-τιμημένος, γραφόμενος-γραμμένος)
- ✓ Εντοπισμός **των συντακτικών περιορισμών που διέπουν τη χρήση γνωστών κατά τα άλλα στοιχείων**, όπως, π.χ.: ποικίλες χρονικές διαβαθμίσεις των ήδη γνωστών «χρόνων» του ρήματος: αφηγήσεις για το παρελθόν με διάφορους ρηματικούς τύπους: «Είχε ήδη ολοκληρώσει τις σπουδές της όταν τον συνάντησε. Ο έρωτάς τους υπήρξε κεραυνοβόλος και η σχέση τους θα διαρκούσε συνολικά 25 χρόνια με

πολλά διαλείμματα. Το 1912 ο Θεόδωρος είναι νέος, ωραίος και γαλαζοαίματος. Θα μείνει δίπλα της μέχρι να αντιδράσει το παλάτι.»

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ/ ΡΗΜΑ

### 3.5 Διαβάθμιση δραστηριοτήτων

Το τελευταίο κομμάτι του προτεινόμενου ΑΠ αποτελεί μια δεξαμενή από τύπους δραστηριοτήτων οι οποίες με την κατάλληλη επεξεργασία μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο διδακτικό υλικό για την υλοποίηση των στόχων του κάθε επιπέδου και των αναγκών της κάθε θεματικής. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να μη δοθεί μια απλή περιγραφή τύπων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη συγκεκριμένη θεματική, αλλά να καταγράφονται η δεξιότητα/ οι δεξιότητες (skills) τις οποίες ενεργοποιούν και στις οποίες ο μαθητής εξασκείται κάθε φορά που φέρει εις πέρας μια «επικοινωνιακά προσανατολισμένη» ή «διεκπεραιωτική δραστηριότητα» ή «καθήκον»<sup>15</sup> (task).

Κάθε τέτοιου τύπου δραστηριότητα είναι πρώτα από όλα σημασιοκεντρική, επικοινωνιακά προσανατολισμένη, άμεσα σχετιζόμενη ως προς το αποτέλεσμά της με την εξωτερική πραγματικότητα του χρήστη της γλώσσας, ενώ η γλώσσα μετατρέπεται σε όχημα<sup>16</sup> για την επίτευξή της ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και το επίπεδο της γλωσσομάθειάς του. (Skehan 1998: 95). Επομένως, κάθε τέτοιου τύπου κατασκευή εξυπηρετεί τον αρχικό στόχο του ΑΠ που δεν είναι άλλος από την προώθηση μιας μη ενιαίας αλλά διαβαθμίσιμης γλωσσικής ικανότητας σε σχέση με την ακρίβεια, την ευχέρεια και τη συνθετότητα ως προς την υλοποίηση της κάθε γλώσσας-στόχου. Παράλληλα, όμως, δημιουργεί και ένα όσο το δυνατόν πιο γενικευτικό πλαίσιο για την επιλογή και την ανάπτυξη διδακτικού υλικού ανεξαρτήτως γλώσσας-στόχου, περιβάλλοντος γλωσσικής

<sup>15</sup> Βλ. υποσημείωση 1. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ο όρος «επικοινωνιακά προσανατολισμένη δραστηριότητα» αφενός κατ'αντιδιαστολή του επικοινωνιακού 'task' από το μηχανιστικό 'activity' και αφετέρου γιατί παραπέμπει αμεσότερα στον παιδαγωγικό/ διδακτικό στόχο που προϋποθέτει η συγκέντρωση υλικού με τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται εδώ.

<sup>16</sup> Αυτό σημαίνει ότι ένα task δεν εστιάζει στη γλωσσική χρήση αυτή καθ'εαυτή. Διαχωρίζεται, επομένως, από μηχανιστικού τύπου ασκήσεις επανάληψης ή μετατροπής γλωσσικού υλικού από μια μορφή α σε μια μορφή β (repetition, transformation drills) οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται μέσα σε ένα γλωσσικό μάθημα, αλλά σε καμία περίπτωση δεν συνιστούν δραστηριότητες. Είναι καθαρά δομοκεντρικές και μπορεί να ακολουθούν μια επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητα σε μια προσπάθεια πιο εστιασμένης διδασκαλίας των γλωσσικών στοιχείων (βλ. πλοκάμι (γ) ενός γλωσσικού μαθήματος). Ωστόσο, και αυτού του τύπου οι ασκήσεις μπορούν να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός task από τη στιγμή που θα ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και θα εξυπηρετήσουν έναν πραγματικό στόχο συμβατό και με την εκτός τάξης πραγματικότητα, πρβ. την υφολογική μετατροπή ενός επίσημου γραπτού κειμένου σε ανεπίσημο προφορικό διάλογο με τις μορφοσυντακτικές, λεξικές ή άλλες μετατροπές που θα προκαλέσει.

εκμάθησης και ακολουθούμενης διδακτικής μεθοδολογίας. Αυτό συμβαίνει γιατί τα κριτήρια για τη διαβάθμιση/ διαδοχή τους τείνουν να έχουν καθολική ισχύ και επομένως, εύκολα μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, κοινά, όμως, μαθησιακά επίπεδα.

Περισσότερο απαιτητικές δραστηριότητες είναι αυτές που αναλώνουν μεγαλύτερα αποθέματα προσοχής του μαθητή για την υλοποίησή τους με αποτέλεσμα να μένει μικρότερο διαθέσιμο απόθεμα για εστίαση στον γλωσσικό τύπο. Και αντίστροφα, περισσότερο εύκολες ως προς την πραγμάτωσή τους δραστηριότητες ευνοούν την ανάγκη του μαθητή να στραφεί στο γλωσσικό περίβλημα του μηνύματός του και να αναγάγει σε υψηλότερα επίπεδα ακρίβειας τη διαγλώσσα του, αποσταθεροποιώντας παράλληλα ήδη 'απολιθωμένα' (fossilized) γλωσσικά στοιχεία.

Συγκεκριμένα ο Robinson (2001, 2007) βασιζόμενος στον επιτελεστικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων αυτού του τύπου καθορίζει τον βαθμό πολυπλοκότητάς τους (task complexity) ως μια σειρά από επιλογές οι οποίες παραπέμπουν σε εξωγλωσσικά διαχειρίσιμες μεταβλητές (π.χ. +/- προηγούμενη εξοικείωση των μαθητών, +/- ύπαρξη χρόνου σχεδιασμού, +/- δημιουργία συλλογιστικής διαδικασίας, +/- το «εδώ-και-τώρα» της επικοινωνιακής πράξης). Για παράδειγμα, δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν μια απλή περιγραφή γεγονότων που συμβαίνουν στο «εδώ-και-τώρα» του ομιλητή είναι λιγότερο απαιτητικές σε επίπεδο προσοχής, μνημονικών και αντιληπτικών διεργασιών, άρα και γλωσσικής υλοποίησης, από δραστηριότητες που αφορούν γεγονότα τα οποία συνέβησαν κάπου αλλού (-εδώ/ -τώρα), χωρίς άμεση γνώση (-εξοικείωση) του ομιλητή για αυτές. Ομοίως, δραστηριότητες με διαθέσιμο χρόνο σχεδιασμού (+ χρόνος σχεδιασμού) θα είναι πάντα λιγότερο απαιτητικές ως προς το γνωστικό τους κομμάτι σε σχέση με δραστηριότητες με αρνητικό πρόσημο ως προς αυτή την παράμετρο.

Η πολυπλοκότητα ως γνωστικό μέγεθος και μονάδα διαβάθμισης διδακτικών εργαλείων και πρακτικών μπορεί να ερμηνεύσει την ποικιλία που παρατηρείται στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει δύο διαφορετικές δραστηριότητες ή διαφορετικών επιπέδων/ ικανοτήτων μαθητές μπορούν να φέρουν εις πέρας την ίδια δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό οι γνωστικές απαιτήσεις προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες της κάθε διδακτικής πράξης δημιουργώντας μια ελεγχόμενη δεξαμενή στοιχείων από τα οποία ο κάθε διδάσκων μπορεί να αντλήσει αυτά που αντιστοιχούν στην ομάδα του.

Για να γίνει μάλιστα καλύτερα αντιληπτό πώς ακριβώς η ίδια δραστηριότητα μπορεί να διαβαθμιστεί ως προς την πολυπλοκότητά της, από την πιο απλή στην πιο σύνθετη εκδοχή της και να προσαρμοστεί πάνω στην ιδιαίτερη φυσιολογία και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, αρκεί να ανατρέξουμε στη γνώριμη σε όλους μας διαδικασία της μεταβίβασης πληροφοριών (information transfer) με τη χρήση χάρτη (map task) και να τη σταθμίσουμε ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές<sup>17</sup>: (α) χρόνος σχεδιασμού (πριν την εκτέλεση της δραστηριότητας, την παραγωγή, δηλαδή, προφορικού λόγου), (β) μοναδική ενέργεια (με την επισημείωση της πορείας που πρόκειται να ακολουθηθεί), (γ) προηγούμενη γνώση (με αναφορά σε οικεία περιοχή/ με αναφορά σε παρόμοιο παιχνίδι ρόλων), (δ) μικρός αριθμός στοιχείων (με οριοθέτηση μιας μικρής περιοχής με λίγα σημεία

<sup>17</sup> βλ. Robinson 2001: 314.

αναφοράς). Η γνωστική της πολυπλοκότητα μπορεί να αυξηθεί σταδιακά, πρώτα αν αφαιρέσουμε από τους μαθητές τον χρόνο να προσχεδιάσουν τις γλωσσικές τους παραγωγές, στη συνέχεια αν τους ζητήσουμε να δώσουν κατευθύνσεις επιλέγοντας οι ίδιοι την πορεία που θα ακολουθήσουν, έπειτα τους στρέψουμε στο να μεταβιβάσουν τις πληροφορίες τους χρησιμοποιώντας τη χαρτογράφηση μιας άγνωστης προς αυτούς περιοχής και τελικά, αυξάνοντας το μέγεθος του χάρτη, πράγμα το οποίο προϋποθέτει μεγαλύτερο αριθμό στοιχείων να πρέπει να διαφοροποιήσουν πάνω σε αυτόν και να πρέπει να είναι σε θέση να ορίσουν γλωσσικά.

Επομένως, όσο περισσότερο αυξάνεται η γνωστική πολυπλοκότητα μιας παιδαγωγικά υλοποιήσιμης δραστηριότητας, διαφορετικά όσο περισσότερα αρνητικά πρόσημα εμφανίζονται σε καθεμία από τις προαναφερθείσες μεταβλητές, οι μαθητές τόσο πιο κοντά φτάνουν στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που προσομοιώνουν τον εντός με τον εκτός τάξης πραγματικό κόσμο, σε τόσο πιο μικρές τροποποιήσεις ως προς τη γνησιότητα του υλικού εκτίθενται, σε τόσο πιο απαιτητικές γλωσσικές εκφορές εξωθούνται. Με λίγα λόγια, τόσο περισσότερο η παιδαγωγική δραστηριότητα (pedagogic task) γίνεται πραγματική δραστηριότητα (real world target task) που καλύπτει τις ανάγκες, γλωσσικές και γνωστικές, μαθητών με υψηλότερες επιδόσεις είτε μέσα στο ίδιο είτε σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Αυτού του τύπου η διαβάθμιση απεικονίζεται στο σχήμα που ακολουθεί:

Μεταβλητές πολυπλοκότητας	1 ΑΠΛΟ	2	3	4	5 ΣΥΝΘΕΤΟ
Χρόνος σχεδιασμού	+	-	-	-	-
Μία ενέργεια	+	+	-	-	-
Προηγούμενη γνώση	+	+	+	-	-
Λίγα στοιχεία	+	+	+	+	-
	Απλοποιημένα δεδομένα			Γνήσια/ αυθεντικά δεδομένα	

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΠΛΟΥΣΤΕΡΗ ΣΤΗ ΣΥΝΘΕΤΟΤΕΡΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Σε ανάλογο τύπου διαβαθμίσεις ανάμεσα σε ευκολότερες και δυσκολότερες δραστηριότητες οδηγούν επιλογές που παραμετροποιούν τα εξής στοιχεία:

- Εξωγλωσσική ενίσχυση: ο ρόλος της εικόνας (λειτουργικός ή απλώς συνοδευτικός) και η αναλογία της σε σχέση με το γλωσσικό εισαγόμενο, προφορικό ή γραπτό επηρεάζει τον βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας.
- Τύπος δραστηριότητας ως προς το είδος της ενεργοποιούμενης δεξιάτητας: προσληπτικές (receptive) έναντι παραγωγικών (productive). Ως γενική αρχή η έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο είναι απλούστερη ως διεργασία και προηγείται της εκτέλεσης συγκεκριμένων ενεργειών. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι η πορεία δεν είναι αντιστρέψιμη. Στην περίπτωση που οι παραγωγικές δεξιότητες

- προηγούνται και οι προσληπτικές ακολουθούν, οι πρώτες ενεργοποιούν την καινούργια ή την παλιά γνώση, ενώ οι δεύτερες την παγιώνουν.
- Τύπος δραστηριότητας ως προς τη στοχοθεσία της: συγκλίνουσα (convergent) έναντι αποκλίνουσας (divergent). Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές μοιράζονται έναν κοινό στόχο, πρέπει να λύσουν από κοινού ένα πρόβλημα ή να οδηγηθούν στη λήψη μιας απόφασης (π.χ. να μαντέψουν μέσα από τη ροή απαντήσεων που συγκεντρώνουν σε ερωτήματα ολικής αγνοίας «ποιος είναι ο 'κρυμμένος' συμμαθητής»). Είναι σαφώς ευκολότερος τύπος εκτέλεσης δραστηριότητας σε σχέση με τον δεύτερο, την αποκλίνουσα, στην οποία οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τους στόχους τους και καλούνται ακόμα και να αντιπαρατεθούν μεταξύ τους προκειμένου να επιτύχει ο καθένας τον στόχο που αντιπροσωπεύει η ομάδα του (π.χ. να καλύψουν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις σε σχέση με ένα θέμα, όπως προτιμήσεις θέατρο ή κινηματογράφος, διαμονή με ή χωρίς συγκάτοικο).
  - Τρόπος διαχείρισης πληροφορίας: μονοκατευθυντική (one-way task έναντι αμφίδρομης δραστηριότητας (two-way task). Στην πρώτη περίπτωση, ένα μόνο πρόσωπο είναι ο μοναδικός φορέας της πληροφορίας, ενώ ο αποδέκτης περιορίζεται απλώς στην πρόσληψή της χωρίς να παρεμβαίνει στον τρόπο διαμόρφωσής της. Πρόκειται, κατά συνέπεια, για μια στατική μεταφορά δεδομένων, όπως π.χ σε δραστηριότητες του τύπου «περιγραφή εικόνας και επιλογή», όπου ο ένας περιγράφει ένα πρόσωπο και ο άλλος καλείται να υποδείξει αυτόν για τον οποίο γίνεται λόγος. Η δεύτερη περίπτωση γίνεται πιο απαιτητική και λιγότερο προβλέψιμη από τη στιγμή που ο κάθε συμμετέχων κατέχει και εκθέτει ένα μέρος από την πληροφορία που του επιβάλλει το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και επομένως, η πληροφορία συν-διαμορφώνεται από όλους τους συμμετέχοντες. Χαρακτηριστικά είναι εδώ τα «παιχνίδια ρόλων» στα οποία η λεκτική ανταλλαγή είναι συνάρτηση της δυναμικής και της συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες.
  - Βαθμός βιωματικότητας της πληροφορίας: είναι σαφές ότι στα πρώτα επίπεδα της γλωσσικής εκμάθησης, η βιωματική εμπειρία των μαθητών παραπέμπει σε απλούστερες γλωσσικές εκφορές, κατ'αντιδιαστολή προς τις απαιτήσεις υψηλότερων επιπέδων όπου προβάλλονται και αξιολογούνται στάσεις και στοιχεία που αφορούν τρίτους («μετάβαση από τον 'εαυτό' στον 'άλλο')
  - Βαθμός ελέγχου του μαθητή ως προς την επεξεργασία των δεδομένων: κλειστού (closed) έναντι ανοικτού (open) τύπου δραστηριότητες. Στην πρώτη περίπτωση η επεξεργασία των δεδομένων δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας στον μαθητή ως προς τον τρόπο διαχείρισης του υλικού στο οποίο εκτίθεται (πρβ. τύπους ασκήσεων, όπως σωστό/ λάθος, πολλαπλή επιλογή, αντιστοίχιση). Αντίθετα, στη δεύτερη ο μαθητής διατηρεί μικρότερο ή μεγαλύτερο έλεγχο ως προς τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων του ανάλογα και με το εύρος ή την καθοδήγηση της γλωσσικής του εκφοράς (πρβ. τύπους ασκήσεων, όπως συμπλήρωση κενού/ κενών, σύντομη απάντηση, ελεύθερη απάντηση/ ανάπτυξη)

Τέλος, οι παράμετροι αυτές δημιουργούν το πλαίσιο για τη διαβάθμιση των ενδεικτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται για τη συγκεκριμένη θεματική του ΑΠ και περιλαμβάνονται στον πίνακα που ακολουθεί

Επίπεδα	Ενδεικτικές δραστηριότητες	
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ασκήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου βασισμένες σε επικοινωνιακές καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην καθημερινή του ζωή, (χαιρετισμούς, συστάσεις, αυτο-παρουσίαση και παρουσίαση τρίτων), όπως και μηνύματα στο κινητό τηλέφωνο, ηλεκτρονικά μηνύματα, μηνύματα σε κλειστό χώρο συνομιλίας</li> <li>✓ Παρουσίαση των μαθητών στους συμμαθητές τους</li> <li>✓ Παρουσίαση στην τάξη του τρόπου χαιρετισμού σε άλλες χώρες ανάλογα με τη χώρα καταγωγής και τις εμπειρίες κάθε μαθητή (διαπολιτισμική προσέγγιση)</li> </ul>	<p>ΠΓΛ ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη από συγκεκριμένο δείγμα λόγου με απλή αλλαγή στοιχείων            Π.χ. Πώς σε λένε;            Με λένε _____            Είμαι _____</p>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παιχνίδι «Μάντεψε ποιος». Οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν ποιον/α περιγράφει ο συμμαθητής τους με βάση την περιγραφή που κάνει</li> <li>✓ Συγγραφή ηλεκτρονικών μηνυμάτων στα οποία παρουσιάζονται οι μαθητές προκειμένου να συστήσουν τον εαυτό τους σε κάποιον/α φίλο/η στο εξωτερικού</li> </ul>	<p>ΠΠΛ από ένα κλειστό σύνολο προσώπων (εικόνα)</p> <p>ΠΓΛ από ένα σύνολο κλειστών χαρακτηριστικών που αναφέρονται στο άτομό τους (περιγραφή «εγώ»)</p>
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ο μαθητής φέρνει φωτογραφικό υλικό και δημιουργεί το ατομικό του πορτρέτο για την τάξη.</li> <li>✓ Ο μαθητής αναλαμβάνει να συντάξει ένα σύντομο κείμενο σχετικά με έναν συμμαθητή του για να δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα της τάξης.</li> </ul>	<p>ΠΠΛ + ΠΓΛ+ χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων (εικόνα)</p> <p>ΠΓΛ από ένα σύνολο κλειστών χαρακτηριστικών που αναφέρονται στον άλλον (περιγραφή εκτός του «εγώ»)</p>
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Δημοσιογραφικά κείμενα με έρευνες σχετικές με την εθνική ταυτότητα/ εθνικά χαρακτηριστικά διαφόρων λαών</li> </ul>	<p>ΚΓΛ + ΠΠΛ (χρήση αυθεντικού υλικού, μελέτη διαγραμμάτων, συγκέντρωση πληροφορίας για περιγραφή των</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Παρουσίαση του «εθνικού προσώπου»/ «εθνικής ταυτότητας ανάλογα με την καταγωγή τους.</li> </ul>	άλλων)  ΠΠΛ+ΠΓΛ περιγραφή του 'εμείς' από ένα σύνολο ανοικτών χαρακτηριστικών τα οποία επιλέγει ο ίδιος πώς θα τα παρουσιάσει
Γ1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Επεξεργασία ποικίλων αυθεντικών κειμένων που πραγματεύονται την οργάνωση και τη σύνταξη επαγγελματικών βιογραφικών και συνοδευτικών επιστολών (χρηστικά ηλεκτρονικά κείμενα καθοδήγησης)</li> <li>✓ Εντοπισμός και αλλαγή των μορφοσυντακτικών στοιχείων, του λεξιλογίου και του ύφους των προαναφερθέντων κειμένων.</li> </ul>	ΚΓΛ+ΠΓΛ: εξάσκηση σε γραπτό λόγο και μεταγλωσσική επίγνωση για το κειμενικό είδος και τον τρόπο έκφρασής του
Γ2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ασκήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου για την αντιστοίχιση ισοδύναμων εκφράσεων της καθομιλουμένης και ειδικών λεξιλογίων ή συμβάσεων (π.χ. με βάση αρχειακές πληροφορίες και βιογραφικά στοιχεία άλλων εποχών)</li> <li>✓ Επεξεργασία ατομικών στοιχείων και παρουσίασή τους για συγκεκριμένους σκοπούς με διαφορετικούς τρόπους.</li> </ul>	Δημιουργία μεταγλωσσικής επίγνωσης

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε ότι η τελευταία αυτή κατηγορία μονάδων που περιλαμβάνονται στην πρότασή μας για μια διαφορετική θεώρηση των ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας υποστηρίζει και προωθεί ένα δραστηριοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό επιχειρεί να κάνει τη σύνδεση ανάμεσα στην εσωτερική, γνωστική και την εξωτερική, κοινωνική, διάσταση μιας επικοινωνιακά προσανατολισμένης δραστηριότητας. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στον διδακτικό της στόχο, όπως προσαρμόζεται και δημιουργείται για το περιβάλλον της τάξης, ενώ η δεύτερη έχει σχέση με τον πραγματικό στόχο της κάθε δραστηριότητας, όπως θα εκτυλισσόταν στον πραγματικό κόσμο, χωρίς αλλαγές και περιορισμούς. Αυτά ακριβώς τα παιδαγωγικού τύπου «καθήκοντα» μπορούν να τοποθετηθούν μέσα σε ακολουθίες αυξανόμενης πολυπλοκότητας με τη μορφή βαθμιαίων προσεγγίσεων προς τον πλήρη και τελικό στόχο. Κατά συνέπεια, δικαιολογημένα υποστηρίζεται η άποψη ότι τόσο τα



γλωσσικά μέσα όσο και οι γνωστικές απαιτήσεις για την υλοποίησή τους είναι διαβαθμίσιμα και άμεσα εξαρτώμενα από το επίπεδο στο οποίο θα βρίσκεται κάθε φορά ο μαθητής. Η κατασκευή ΑΠ η οποία λαμβάνει υπόψιν και υποστηρίζει αυτού του τύπου τη διαβάθμιση ως βασική οργανωτική αρχή για την επιλογή και τη διαδοχή του υλικού που θα περιλαμβάνει, δημιουργεί μια συστηματική ακολουθία από τις λιγότερο προς τις περισσότερο απαιτητικές δραστηριότητες, από τους λιγότερο προς τους περισσότερο απαιτητικούς γλωσσικούς τύπους, από τη χαμηλότερη στην υψηλότερη επίδοση στο ίδιο ή σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

## 4 Τελική αξιολόγηση προτεινόμενου ΑΠ

Σε μια προσπάθεια να δοθούν όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένες απαντήσεις προτείνεται εδώ ένα νέο μοντέλο διαβάθμισης/ κατανομής της ύλης για τα ΑΠ της ελληνομάθειας το οποίο αφενός στηρίζεται σε προγενέστερες περιγραφές (Συμβούλιο της Ευρώπης, ΚΕΓ, ΕΚΠΑ), αφετέρου προβάλλει έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης για τις μονάδες - υλικό που θα πραγματώνουν τις προδιαγραφές κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας. Βασική υπερκείμενη κατηγορία γίνεται το θεματικό πλαίσιο, κατ'επιταγήν σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, το οποίο διατηρείται σταθερό από το Α1 μέχρι το Γ2 λειτουργώντας ως το όχημα για την επιλογή δεξιοτήτων, πράξεων λόγου, γλωσσικών στοιχείων και δραστηριοτήτων που μπορεί είτε να προϋπάρχουν είτε να δημιουργηθούν εξαρχής από τον ερευνητή ή τον διδάσκοντα.

Σε κάθε περίπτωση τελική μας επιδίωξη είναι να συνδεθεί η στατικότητα της περιγραφής με τη δυναμικότητα της πραγματικής επικοινωνίας και την εξελιξιμότητα των ανθρώπινων υποκειμένων που αναμένεται να την πραγματώσουν. Και ευελπιστούμε ότι αυτό θα γίνει εφικτό όταν η εφαρμογή των βασικών αρχών που παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή μέσα από την άντληση παραδειγμάτων από μία και μόνη θεματική, γενικευθεί σε όλες τις θεματικές ενότητες που θα συγκροτούν τα καινούργια ΑΠ από το επίπεδο Α1 στο επίπεδο Γ2. Τότε εκφράζουμε την αισιοδοξία μας ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (συντάκτες διδακτικού και εξεταστικού υλικού, συγγραφείς γλωσσικών εγχειριδίων, διδάσκοντες, μαθητές, εκπαιδευτικοί φορείς) θα έχουν στη διάθεσή τους ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη θεωρητική και πρακτική υποστήριξη των όποιων επιλογών τους.

## Βιβλιογραφικές παραπομπές

### Ξένη βιβλιογραφία

- Andersen, R. (1990). "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside of the classroom". Στο B. VanPatten & J. Lee (επιμ.), *Second Language Acquisition-Foreign Language Learning*, (pp. 45-68). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Andersen, R. & Y. Shirai (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156.
- Archakis, A. (2014). Immigrants voices in students essay texts: Between assimilation and pride. *Discourse and Society* 25(3): 297-314.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Byrnes, H. (2000). 'Languages across the curriculum—interdepartmental curriculum construction'. Στο M-R. Kecht & K. von Hammerstein (επιμ.), *Languages across the curriculum: Interdisciplinary structures and internationalized education*. National East Asian Languages Resource Center. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Carter, R. (2002). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. 2<sup>η</sup> έκδοση. New York: Routledge.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). 'The role of primary language development in promoting educational success for language minority students'. Στο California State Department of Education (επιμ.). *Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doughty, C. & J. Williams (επιμ.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). 'The Place of Grammar Instruction in the Second/ Foreign Language Curriculum'. Στο E. Hinkel & S. Fotos (επιμ.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, (pp. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). 'Content-based instruction: Research foundations'. Στο M. A. Snow & D. M. Brinton (επιμ.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, (pp. 5-21). New York: Longman.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Long, M. (1988). 'Instructed second language acquisition'. Στο L. Beebe (επιμ.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, (pp. 113-142). NY: Newbury House.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in childhood*. 1<sup>ος</sup> τόμος. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morgan, J. L. (1978). 'Two Types of Convention in Indirect Speech Acts'. Στο P. Cole (επιμ.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, (pp. 261-280). New York: Academic Press.
- Nation, I. S. P. (2000). Designing and improving a language course. *English Teaching Forum* 27(2): 20-24.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Norris, J. M. (2011). 'Task-based teaching and testing'. Στο M. H. Long & Doughty, C. (επιμ.) *The Handbook of Language Teaching*, (pp. 578-594). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Norris, J. M. & L. Ortega (2000). Effectiveness of L2 instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning* 50: 417-528.
- Robinson, P. (2001). 'Task complexity, cognitive resources and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA'. Στο P. Robinson (επιμ.), *Cognition and Second Language Instruction*, (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2007). 'Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks'. Στο M. P. Garcia Mayo (επιμ.), *Investigating tasks in formal language learning*, (pp. 7-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. & H. Sacks (1973). Opening up closings. *Semiotica* 8: 289-327.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Prime in Conversational Analysis*, 1ος τόμος. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmidt, R. (2001). 'Attention'. Στο P. Robinson (επιμ.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. & Frota, S. N. (1986). 'Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese'. Στο R. R. Day (επιμ.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (1996). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education- Or Worldwide Diversity and*

- Human Rights?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, F. (2002). *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?* Ομιλία στο TESOL 2002.  
(Τελευταία ανάκτηση στις 4-4-2015 από  
<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/Stoller2002/READING1/stoller2002.htm>)
- Swain, M. (1985). 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development'. Στο S. Gass & C. Madden, (επιμ.), *Input in second language acquisition*, (pp. 235-255). Rowley, MA: Newbury House.
- Terrell. T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal* 75: 52-63.
- Uso-Juan, E. & A. Martinez-Flor (2006). "Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills". Στο E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (επιμ.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 3-26). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins.

## Ελληνική βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.
- Γούτσος, Δ. (2006). «Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο». Στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού & Α. Γεωργακοπούλου, (επιμ.), *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, (σσ. 13-92). Αθήνα: Πατάκης.
- Ιακώβου, Μ. (2009). «Εκμάθηση και Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2». *Παρουσία* 76: 1-210.
- Ιακώβου, Μ. (υπό έκδ.) (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*. Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ΔΙΑΠΟΛΙΣ (e-book).
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην Πραγματολογία: Γνωστικές και Κοινωνικές Όψεις της Γλωσσικής Χρήσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ελληνική μετάφραση) (2008). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ, Μπέλλα, Σ. Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Πατάκης.
- Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ. & Λύτρα, Β. (2008). «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας». Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, (σσ. 155-174). Αθήνα: Μεταίχμιο.

---

Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2015

Στο πλαίσιο της Πράξης:

**«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**Επιστημονικός Υπεύθυνος:** Ι. Ν. Καζάζης

**ΔΡΑΣΗ Π2β: Συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης / επιμόρφωσης / κατάρτισης**

**Παραδοτέο:** Π2β1 - Επιμόρφωση/Κατάρτιση από απόσταση των διδασκόντων την ελληνική ως ξένη γλώσσα

**Ερευνήτρια:**

Μαρία Ιακώβου

**Υπεύθυνες Παραδοτέου:** Άννα Κοκκινίδου & Μαρία Δημητρακοπούλου