



Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας

ΑΡΘΡΟ

«Η διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων στα θεματικού τύπου ΑΠ: ειδική εφαρμογή στην ενότητα 'Στοιχεία Ταυτότητας'»»

Συγγραφέας

Μαρία Ιακώβου



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

0 Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός ενός Αναλυτικού Προγράμματος (εξής 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 οδηγούν σε προβλέψεις σχετικά με τον τρόπο που μπορεί **να διαβαθμιστεί** το αντίστοιχο υλικό προς όφελος τόσο των μαθητών που θα εκτεθούν σε αυτό όσο και των διδασκόντων που θα το εφαρμόσουν. Επηρεάζουν, επομένως, 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.

1 Τύποι 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)¹.

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 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

¹Για 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).

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)². 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).

Η γλωσσική κατάκτηση, επομένως, ευνοείται από ένα διδακτικό περιβάλλον που θα περιλαμβάνει σε ισόποσες δόσεις και τα «τέσσερα πλοκάμια» (the four strands) ενός γλωσσικού μαθήματος, όπως τα ορίζει ο Nation (2000, 2009):

(α) σημασιολογικά πλήρες γλωσσικό εισαγόμενο, άρα έκθεση του μαθητή μέσω των προσληπτικών του δεξιοτήτων σε κατάλληλο προς το επίπεδό του οπτικό ή ακουστικό υλικό,

(β) σημασιολογικά πλήρες γλωσσικό εξαγόμενο, άρα μεταβίβαση των ιδεών και των μηνυμάτων του σε άλλους γλωσσικούς χρήστες, μέσω των παραγωγικών του δεξιοτήτων

(γ) σημασιολογικά εστιασμένη προσοχή σε γλωσσικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, είτε αυτά σχετίζονται με τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα της γλώσσας-στόχου, το λεξιλόγιο, την προφορά και τις φωνητικές εκφορές (επιτονικά σχήματα, συνεκφορές ή διαλεκτικές ποικιλίες) είτε αναφέρονται σε ρητορικά σχήματα, κειμενικά είδη, συνομιλιακές στρατηγικές ή κανόνες πραγματολογικής χρήσης της υπό εκμάθηση γλώσσας

και (δ) απόκτηση άνεσης και ευχέρειας ως προς τη διαχείριση στοιχείων και συμπεριφορών στα οποία έχει προηγηθεί έκθεση σε προηγούμενα μαθησιακά στάδια, πράγμα το οποίο προϋποθέτει καινούργια σημασιολογική επεξεργασία παλαιότερων γλωσσικών γνώσεων και διεργασιών.

Στην πραγματικότητα, όλα αυτά τα “πλοκάμια” παραπέμπουν στις μονάδες που θα πρέπει να περιλάβει τόσο ως προς την επιλογή όσο και ως προς τη διαδοχή/ ακολουθία τους κάθε ολοκληρωμένη πρόταση ΑΠ για οποιαδήποτε γλώσσα-στόχο και οδηγούν σε πιο πολυδιάστατες “προγραμματικές” περιγραφές. Δεν στηρίζονται, δηλαδή, πια μόνο πάνω στη γραμματική, το λεξιλόγιο, τις επικοινωνιακές λειτουργίες, τις δεξιότητες ή τους τύπους κειμένων, αλλά αναζητούν κάτι πάνω και πέρα από αυτά που θα μπορεί να ενοποιεί και να περιλαμβάνει όλα αυτά. Αν δούμε με προσοχή και τα “τέσσερα πλοκάμια” κάθε διδακτικής πράξης, είναι σαφές ότι πίσω από κάθε στοχευμένη διδακτική παρέμβαση ή έκθεση του μαθητή στη γλώσσα-στόχο, παραγωγή ή πρακτική εξάσκηση σε αυτή, υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός προς τη σημασία, άρα και προς το πραγματικό περιεχόμενο κάθε γλωσσικής επικοινωνίας. Οι άνθρωποι επικοινωνούν για να ανταλλάξουν σημασίες και την ίδια στιγμή οι σημασίες γίνονται το μέσο για να εστιάσουν στα γλωσσικά εργαλεία που

² Στο σημείο αυτό συμπυκνώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της δραστηριοκεντρικής διδασκαλίας (task-based language teaching, TBLT) με έμφαση 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.

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). Παράλληλα δε, μια τέτοιου τύπου θεώρηση των ΑΠ με το να απομακρύνεται από μονοδιάστατους καταλόγους γλωσσικών στοιχείων επιχειρεί για πρώτη φορά να παντρέψει τις δομικές πληροφορίες με τις γλωσσικές μικρο- (επίπεδα Α1-Β2) ή μακρο- (επίπεδα Γ1 και Γ2) λειτουργίες που υλοποιούν και αποτελεί ένα απαραίτητο εργαλείο για τον διδάσκοντα ως προς τις γραμματικές επιλογές που θα κληθεί να διδάξει. Ένα τέτοιου τύπου παράδειγμα παρουσιάζεται στην εφαρμογή της παρούσας μελέτης.

2 Δομικού τύπου ΑΠ: η διδασκαλία της Γραμματικής στη Δεύτερη Γλώσσα

Τα δομικού τύπου ΑΠ (structural syllabi) είναι αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι διδάσκοντες, αφού σε πολλές περιπτώσεις στο παρελθόν 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 κατάκτησης και διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα (Norris & Ortega 2000) υποστηρίζουν σθεναρά τη διδασκαλία της γραμματικής, άρα της 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) Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η ρητή διδασκαλία της Γραμματικής μπορεί να υλοποιηθεί είτε (α) με τη σταθερή και προκαθορισμένη δομή ενός γραμματικοκεντρικού μαθήματος ή αντίστοιχα ΑΠ που υποστηρίζει και προωθεί μια αποπερικειμενοποιημένη προσέγγιση για τη “δομή της ημέρας” (εστίαση στους τύπους/ focus on forms), είτε (β) με την «ευκαιριακή» ανάλυση γραμματικών στοιχείων τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος, όπου η προσοχή των μαθητών είναι στραμμένη στη σημασία και τη χρήση της γλώσσας για την κάλυψη πραγματικών αναγκών επικοινωνίας (εστίαση στον τύπο/ focus on form)³.

Η πρόταση μας για τον τρόπο διαβάθμισης των μορφοσυντακτικών φαινομένων στο πλαίσιο ενός θεματοκεντρικού ΑΠ, άρα η ύπαρξη ενός πιο παραδοσιακού τύπου δομικού ΑΠ μέσα σε ένα κατ'εξοχήν εστιασμένο στη γλωσσική χρήση ΑΠ, συνάδει ακριβώς με τη δεύτερη προσέγγιση, την εστίαση στον τύπο. Αποδίδει ρόλο στη διδασκαλία των γραμματικών στοιχείων που πληρούν τις προδιαγραφές της κάθε θεματικής ανάλογα με το

³ Η διάκριση ανήκει στον Long (1988), αναφέρεται αναλυτικά από τις Doughty & Williams (1998) και αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία της γραμματικής κάνει πλέον την εμφάνισή της σε όλα τα επικοινωνιακού τύπου ΑΠ με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ισόρροπη ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

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. Για παράδειγμα, η συμφωνία επιθέτου με ουσιαστικό στο πλαίσιο ΟΦ μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στη θεματική με τα “Στοιχεία ταυτότητας” ακολουθώντας μάλιστα τους περιορισμούς του φυσικού γένους, προκειμένου οι μαθητές των πρώτων επιπέδων να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους ή τους άλλους ανθρώπους γύρω τους (ανάλογα με τις προδιαγραφές επιπέδων A1+A2), αλλά και στη θεματική “Τοποθεσίες-Περιβάλλον”, όπου ο μαθητής του ίδιου επιπέδου θα κληθεί να περιγράψει τον άμεσο χώρο του, ακολουθώντας πιο στενά τους περιορισμούς του γραμματικού γένους. 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.

3 Δεύτερη Γλώσσα και διδασκαλία Γραμματικής

Με βάση την παραδοχή αυτή ότι σε ένα επικοινωνιακού τύπου ΑΠ ενσωματώνουμε ρητά στοιχεία από τη μορφοσυντακτική δομή της γλώσσας-στόχου, ερχόμαστε αντιμέτωποι με τα εξής ερωτήματα:

1. Πόσο εντατικά και μέχρι ποιο βάθος επιδιώκεται η διδασκαλία της γραμματικής, διαφορετικά τι μέρος από τους συνολικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος και από τις προδιαγραφές του κάθε επιπέδου θα καλύπτουν οι προτεινόμενες γραμματικές μορφές;
2. Με ποια κριτήρια θα γίνει η διαδοχή των φαινομένων από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας, διαφορετικά ποια κριτήρια καθορίζουν τον “βαθμό δυσκολίας” που μπορεί να συνοδεύει τη γνώση συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου;

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα έρχεται από τις ίδιες τις προδιαγραφές των ΑΠ του ΚΕΠΑ.

Σε μια κλίμακα επιπέδων όπου η αναφορά στην έννοια της γλωσσικής ακρίβειας, με το περιεχόμενο της γραμματικής ακρίβειας (accuracy), εμφανίζεται μόνο στο τέλος, δηλαδή στα επίπεδα του Ικανοποιητικού Χρήστη (Γ1, Γ2), γίνεται σαφές ότι η στάση μας απέναντι στη διδασκαλία της γραμματικής είναι περισσότερο γνωστικού και λιγότερο συμπεριφοριστικού τύπου. Αυτό πιο απλά σημαίνει ότι στόχος του γλωσσικού μαθήματος δεν είναι να δημιουργήσει “αντίγραφα” φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου, αλλά “διαγλωσσικούς” χρήστες⁴ οι οποίοι θα λειτουργούν ως αυτόνομες οντότητες με τις δικές τους γλωσσικές ιδιαιτερότητες και ταχύτητες απέναντι στο προς εκμάθηση γλωσσικό σύστημα. Επομένως, με αυτή τη λογική το δομοκεντρικό κομμάτι του ΑΠ που προτείνεται

⁴ Βλ. Αρχάκης 2014 για μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση του όρου εντεταγμένη σε ένα περισσότερο κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο.

εδώ, δεν σκοπεύει στο να διδάξει στους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν τη γραμματική, αλλά να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η γραμματική σε συνδυασμό με το επικοινωνιακό αποτέλεσμα που επιφέρει. Για αυτό και οι προτάσεις μας για τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που αντιστοιχούν στο κάθε επίπεδο ελληνομάθειας θα είναι απλώς ενδεικτικές σεβόμενοι το εσωτερικευμένο ΑΠ (built-in syllabus) του κάθε μαθητή και τον δικό του ατομικό ρυθμό ανάπτυξης. Σε κάθε περίπτωση, θα αντιστοιχούν με τους γενικότερους στόχους του κάθε επιπέδου, οι οποίοι και αποτελούν αντικειμενικές περιγραφές (σύμφωνα με το ΚΕΠΑ), αλλά δεν θα προϋποθέτουν ότι ο μαθητής που ανταποκρίνεται σε αυτούς ως προς το σύνολο των άλλων επιδόσεών του στη γλώσσα-στόχο (π.χ. έλεγχος δεξιοτήτων), θα έχει και απαραίτητα εσωτερικεύσει τις προτεινόμενες γραμματικές δομές. Με άλλα λόγια, δεν θεωρούμε αυτονόητο ότι η ρητή γνώση των γραμματικών φαινομένων που υλοποιούν τις προδιαγραφές του κάθε επιπέδου μετατρέπονται μονοσήμαντα σε κομμάτι της μη ρητής γνώσης του μαθητή ή αναμένεται η εμφάνισή τους στη γλωσσική του παραγωγή με την ακρίβεια και την ευχέρεια που προσιδιάζει στον φυσικό ομιλητή. Η ρητή γνώση, ωστόσο, εμπίπτει σε συνθήκες γλωσσικής διδασκαλίας και σχεδιαστικής πρόβλεψης, στο πλαίσιο της κατασκευής ΑΠ, με τον ίδιο τρόπο που παρουσιάζεται η χρονολογική σειρά των γεγονότων στην ιστορία ή τα στοιχεία της προπαίδειας στα μαθηματικά. Είναι χαμηλότερου επιπέδου μαθησιακός στόχος, αν αναλογιστούμε το σύνολο των κανόνων που μπορεί να είναι σε θέση να γνωρίζουν ρητά οι μαθητές μας, αλλά αδυνατούν να πραγματώσουν σε συνθήκες πραγματικής χρήσης της γλώσσας εντός ή εκτός του περιβάλλοντος της τάξης. Από την άλλη πλευρά, ο χαμηλός μαθησιακός στόχος εξισορροπείται από την υψηλή μαθησιακή ωφέλεια που προκύπτει από το γεγονός ότι η ρητή γνώση παίζει έναν σημαντικά διευκολυντικό ρόλο⁵, στον βαθμό που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίζουν στοιχεία στο εισαγόμενο τα οποία υπό άλλες συνθήκες θα περνούσαν απαρατήρητα (noticing, Schmidt 2007), όπως επίσης και να εντοπίζουν το κενό ανάμεσα στο εισαγόμενο και τη δική τους διαγλώσσα (noticing the gap, Schmidt & Frota 1986). Αν για παράδειγμα οι μαθητές ξέρουν ότι η παρουσία του -ς είναι δείκτης αρσενικότητας για το ονοματικό σύστημα της Ελληνικής είναι αρκετά πιο πιθανό να προσπαθήσουν να εντοπίσουν το στοιχείο αυτό στο εισαγόμενο στο οποίο εκτίθενται και να το συνδέσουν με τη σημασία «αρσενική οντότητα» με βάση το φυσικό ή το γραμματικό γένος. Παράλληλα, η ίδια γνώση εφοδιάζει ακόμα καλύτερα τον μαθητή προκειμένου να εντοπίσει τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό το χαρακτηριστικό στο εισαγόμενο και την απουσία του στο δικό του γλωσσικό εξαγόμενο.

Όλα αυτά τα στοιχεία συνηγορούν υπέρ του σημαντικού ρόλου που αποδίδεται στο δομοκεντρικό αυτό κομμάτι του ΑΠ στο πλαίσιο μιας συνολικής πρότασης για τον σχεδιασμό και την κατασκευή των νέων ΑΠ για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Μας οδηγούν δε στην απάντηση του δεύτερου ερωτήματος, δεδομένου ότι ο βαθμός δυσκολίας δεν σχετίζεται πλέον με το τι θα κατακτήσει τελικά ο μαθητής, πράγμα το οποίο είναι

⁵ Πρβ. τη λειτουργία της ρητής γνώσης ως «προχωρημένου οργανωτή» (advanced organizer, Terrell 1991: 58), με τη διαφορά ότι η έννοια του “προχωρημένου” δεν ταυτίζεται με την έννοια του επιπέδου γλωσσομάθειας. Αυτή η προσέγγιση απέναντι στην ανάγκη ρητής διδασκαλίας της γραμματικής ξεκινά από τα πρώτα στάδια έκθεσης του μαθητή σε περιβάλλον τάξης προκειμένου να οδηγηθεί σε ταχύτερα και ικανοποιητικότερα αποτελέσματα ως προς τη συνολική του γλωσσική επίδοση.

δύσκολο να προβλεφθεί για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, όσο με το τι είδους δομικά συστατικά της γλώσσας-στόχου αναμένεται να συναντήσει ως ρητή γνώση σε μια διαδοχή που θα πρέπει να λαμβάνει υπ'οψιν της παράγοντες, όπως οι εξής⁶

α) **μορφική πολυπλοκότητα και αξιοπιστία κανόνων**: μια δομή που προϋποθέτει τη γνώση και τον έλεγχο περισσότερων στοιχείων για την πραγμάτωσή της είναι σαφώς δυσκολότερη από μια άλλη που προϋποθέτει λιγότερες παραμέτρους για την υλοποίησή της και πρέπει να προηγηθεί. Αυτό σημαίνει ότι για τα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας προτιμώνται γλωσσικοί τύποι περισσότερο ομοιογενείς (με λιγότερες ή ανύπαρκτες εξαιρέσεις) ως προς το μορφολογικό τους παράδειγμα, περισσότερο συμπαγείς ως προς τον σχηματισμό τους (με μικρότερη ποικιλία καταλήξεων), περισσότερο χαρακτηρισμένοι (πιο πρωτοτυπικοί) ως προς τη δήλωση συγκεκριμένης γραμματικής λειτουργίας

Η θεώρηση αυτή δίνει μια ερμηνεία γιατί π.χ. (α) αναφορικές δομές με το 'που' προηγούνται των αντίστοιχων προτάσεων με "ο οποίος-η οποία-το οποίο", (β) περιφραστικά παραθετικά επίθετων (πιο+ επίθετο σε απλή μορφή) προηγούνται των αντίστοιχων μονολεκτικών (επίθετο+κατάληξη -τερος/ -τατος...), (γ) το μόρφημα [+ς] στην κατάληξη των ουσιαστικών λειτουργεί ως δείκτης αρσενικού γένους και προηγείται του αντίστοιχου μορφήματος για τη δήλωση του ουδετέρου.

β) **λειτουργική πολυπλοκότητα και εύρος σημασίας**: ο ισομορφισμός (1 μορφή-1 σημασία) που χαρακτηρίζει τα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης μεταφράζεται εδώ με όρους σημασιολογικής διαφάνειας σε πλήρη και μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα στη γραμματική δομή και το σημασιολογικό περιεχόμενο που της αποδίδεται. Για παράδειγμα, τα μορφήματα για τη δήλωση του παρωχημένου στο ρηματικό σύστημα της Ελληνικής (-α, -ες...) σύνδεονται στα χαμηλότερα επίπεδα με την έννοια της χρονικότητας, της απόστασης στον χρόνο και μόνο από το Επίπεδο Επάρκειας και μετά, τα ίδια ακριβώς μορφήματα αποκτούν άλλη σημασία, αυτή της τροπικότητας, ως δείκτες μετριασμού με τη δημιουργία αποστάσεων από την αλήθεια του εκφωνήματος. Πρβ. *όταν ήμουν μικρός έλεγα ψέματα* [+παρωχημένο, +χρονικότητα] επίπεδο B1

έλεγα να πηγαίναμε σινεμά [+παρωχημένο, +τροπικότητα] επίπεδο B2

Η ίδια ακριβώς σχέση δικαιολογεί την προτίμηση για χρήση του 'θα' ως δείκτη για τη δήλωση της χρονικής διάστασης του μέλλοντα στα χαμηλότερα επίπεδα και την επιλογή του ως τροπικού δείκτη για τη δήλωση επιστημικών αναγνώσεων από το Επίπεδο Επάρκειας και εξής.

Πρβ. *αύριο θα έρθει στο σπίτι μας* [-παρωχημένο, +χρονικότητα] επίπεδο A2/B1

⁶ Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται αναλυτικά στον Ellis 2002: 28-29, όπου μάλιστα τα κριτήρια δυσκολίας καθορίζονται ως 6: μορφική πολυπλοκότητα, λειτουργική πολυπλοκότητα, αξιοπιστία, εύρος, μεταγλώσσα, αντίθεση Γ1/Γ2. Για τις ανάγκες της δικής μας διαβάθμισης τους περιορίζουμε στους δύο πρώτους (μορφή και σημασία), μορφολογικό παράδειγμα και σημασιολογική λειτουργία ως υπερκείμενες κατηγορίες και εντάσσουμε την αξιοπιστία του κανόνα στον πρώτο και το εύρος της σημασίας στον δεύτερο. Με τον τρόπο οδηγούμαστε σε μια οικονομικότερη πρόταση για τον τρόπο επιλογής και τη σειρά εμφάνισης των γραμματικών στοιχείων που καλύπτουν την ίδια θεματική σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

θα λείπει από το σπίτι και δεν απαντάει στο τηλέφωνο [-παρωχημένο, +τροπικότητα] επίπεδο B2

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 και εμφανίζονται πιο συστηματικά στην εφαρμογή που ακολουθεί για τη διαβάθμιση των γλωσσικών στοιχείων που σχετίζονται με τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του ρήματος της Ελληνικής.

4 Εφαρμογή: η ΡΦ στη θεματική ενότητα «Στοιχεία Ταυτότητας»

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται αφενός οι γλωσσικές μικρο-λειτουργίες που αντιστοιχούν στη θεματική ενότητα «Στοιχεία ταυτότητας» ανά επίπεδο γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ και αφετέρου οι τυπικές γλωσσικές πραγματώσεις τους με έμφαση στα δομικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων ρηματικών στοιχείων, όπως τα βοηθητικά ρήματα (*είμαι/έχω*) και τα ρήματα δήλωσης προτίμησης (*μου αρέσει/προτιμώ κοκ*).

Με τον τρόπο αυτό, προϋποτίθεται ότι για τα τρία πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1-B1) είναι απαραίτητη η γνώση των βασικών γραμματικών εκφορών που συνιστούν λειτουργικό κομμάτι για την ανάπτυξη επαρκούς επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο σε επίπεδο μικροδομής, όπως αυτή παρουσιάζεται σε οποιαδήποτε από τις πιο πρόσφατες γραμματικές περιγραφές της Ελληνικής. Ειδικά, στο επίπεδο B2 με τα τυπικά χαρακτηριστικά του ως προς την ολοκλήρωση της γενικής γνώσης της γλώσσας και την αποστασιοποίηση από τη συνεργασιμότητα του φυσικού ομιλητή ή του επαρκέστερου γλωσσικά χρήστη, γίνεται ρητή αναφορά σε δομές που επιτρέπουν μια υποκειμενικότερη ερμηνεία του εκφωνήματος (δείκτες τροπικότητας, εστίαση στη σημασιοπραγματολογική ερμηνεία των ρηματικών συνδυασμών). Τέλος, στα δύο τελευταία επίπεδα (Γ1-Γ2) περιλαμβάνονται 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 και παράλληλα, υπογραμμίζεται ο ρόλος της γραμματικής μορφής ως στοιχείου οργανωτικού για τη μακροδομή ενός κειμένου (πρβ. μια αφήγηση στο μέλλον).

ΕΠΙΠΕΔΑ	ΣΤΟΧΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ «ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ» σε επίπεδο επιμέρους μικρο-μακρο-λειτουργιών	ΤΥΠΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΕΙΣ: ενδεικτικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα ως προς τη ΡΦ στη διαβάθμισή τους

<p>A1</p>	<p>✓ Να αναγνωρίζει την ταυτότητα προσώπων και να αποδίδει τη βασική τους ιδιότητα</p> <p>✓ Να αναγνωρίζει την προτίμηση ή το ενδιαφέρον του προς συγκεκριμένα αντικείμενα ή καταστάσεις</p>	<p>ΕΙΜΑΙ [-ΑΡΘ, +ΟΥΣ/ +ΕΠΙΘ]</p> <p>ΕΙΜΑΙ [+ΑΡΘ,+ΟΥΣ, κύριο όνομα] ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ</p> <p>ΕΙΜΑΙ (σε όλα τα πρόσωπα)</p> <p>Είμαι Έλληνας/ Είμαστε οικογένεια/ Ο Άρης είναι μαθητής/ μεγάλος,</p> <p>Είμαι ο Γιάννης/</p> <p>ΕΧΩ [-ΑΡΘ, +ΟΥΣ] ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ</p> <p>Έχω παιδιά/οικογένεια</p> <p>ΕΙΜΑΙ και ΕΧΩ σε όλα τα πρόσωπα</p> <p>ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ [+ΑΡΘ+ΟΥΣ] ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ, μόνο πρώτο πρόσωπο</p> <p>Μου αρέσει ο χορός/ το διάλειμμα.</p> <p>(τυποποιημένη εκφορά σε επίπεδο γλωσσικής πρόσληψης)</p>
<p>A2</p>	<p>✓ Να περιγράφει εξωτερική εμφάνιση και εσωτερικά στοιχεία δικά του ή τρίτου</p> <p>✓ Να δηλώνει τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις</p>	<p>ΕΙΜΑΙ [-ΑΡΘ, +/-ΕΠΙΘ, +/- ΟΥΣ]</p> <p>ΕΙΜΑΙ [+ΑΡΘ, +ΟΥΣ απλό]⁷ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ</p> <p>ΕΧΩ [-ΑΡΘ, +ΕΠΙΘ+ΟΥΣ] ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ</p> <p>Ο Άρης είναι ψηλός, ξανθός/ <u>ο πατέρας μου</u></p> <p>Ο Άρης είναι <u>ξανθό αγόρι</u></p> <p>Η μαμά μου έχει <u>γαλάζια μάτια</u>/ Έχω <u>τρία παιδιά</u>/ Έχω <u>μεγάλη οικογένεια</u></p> <p>Ο Πέτρος είναι πιο ψηλός από τον Γιάννη</p> <p>ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ +ΑΡΘ+ΟΥΣ (ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ)</p> <p>(Δεν)Μου αρέσει ο Γιάννης.</p>

⁷ Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τις προτεινόμενες λειτουργίες για τα δύο πρώτα επίπεδα A1, A2, η ακολουθία ΕΙΜΑΙ +ΑΡΘ+ΟΥΣ διαβαθμίζεται και ως προς το είδος των ουσιαστικών κατά περίπτωση. Ειδικότερα, προϋποθέτει τη χρήση μόνο κύριων ονομάτων (π.χ. είμαι η Μαρία) για το χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας και γενικεύει στη χρήση όλων των ουσιαστικών δηλωτικών συγγένειας ή απόδοσης ιδιότητας στο αμέσως επόμενο (π.χ. είναι ο πατέρας μου/ ο δάσκαλός μου).

	συνήθειές του προς πρόσωπα ή καταστάσεις	Ο Γιάννης (δεν)είναι καλός άνθρωπος.
B1	Να δηλώνει τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τη συμπάθεια ή την αποστροφή του, να αποσπά ανάλογες πληροφορίες από τον συνομιλητή του και να τις ιεραρχεί κατά σειρά, να εκφράζει θετικά/ αρνητικά συναισθήματα, όπως ενδιαφέρον, προτίμηση, απέχθεια.	<p>ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ/ΟΥΝ +ΑΡΘ+ΟΥΣ (όλα τα πρόσωπα και διαφορετικές εκφορές) ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ, ενικός/ πληθυντικός</p> <p>(Δεν) Μου αρέσει η μουσική/ ο χορός/ Μας αρέσουν τα παιδιά και η οικογένεια.</p> <p><u>Ποια μουσική σου αρέσει;</u></p> <p>ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ +να-ΡΗΜΑ[-Συνοπτικό] ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ σε όλα τα πρόσωπα</p> <p>Μου αρέσει να διαβάζω/ να γράφω/ να ακούω μουσική... Σου αρέσει να...εις...</p> <p>ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ + ΟΦ + ΠΟΣΟΔΕΙΚΤΗΣ.</p> <p>Το θέατρο <u>μου αρέσει πιο πολύ</u>/ δεν μου αρέσει <u>καθόλου</u>.</p> <p>ΠΡΟΤΙΜΩ/ ΜΙΣΩ +ΟΦ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ</p> <p>Προτιμώ το θέατρο/ Μισώ τα ταξίδια</p> <p>Προτιμώ +ΟΦ από +ΟΦ</p> <p>Προτιμώ το θέατρο από τον κινηματογράφο</p> <p>ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ + ΑΡΘ + ΟΥΣ (ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ, ΕΝΙΚΟΣ)</p> <p>Με ενδιαφέρει η Ιστορία</p>
B2	Να δηλώνει με ευκρίνεια τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του και να είναι σε θέση να αιτιολογήσει τις επιλογές του ή να εικάσει σχετικά με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα δικά του ή άλλων ή να εκφράσει ενδιαφέρον για κάποιον/κάτι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ καλύτερα να-Ρ [+/-Συνοπ]/ ✓ προτιμότερο να –Ρ [+/-Συνοπ] παρά να-Ρ [+/- Συνοπ] ✓ μου αρέσει που –Ρ (δήλωση γεγονοτικότητας) ✓ θα μου άρεσε/ θα προτιμούσα + να [-Συνοπ/+Παρωχ, είχα –ει]: τροπικές αναγνώσεις μέσω συμφυρμού δεοντικών και επιστημικών τύπων <p><u>θα μου άρεσε να άκουγα κλασική μουσική/ να γύριζα όλο τον κόσμο/ να είχα σπουδάσει γιατρός/</u></p> <p><u>Θα προτιμούσα να (μη) ζω στην Αμερική/</u></p>

		<p><u>Προτιμότερο να παίρνεις [-Συνοπ] λιγότερα χρήματα παρά να χάσεις [+Συνοπ] τη δουλειά σου]</u></p> <p>Επιστημικοί τύποι:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Θα + [-Συνοπ/-Παρωχ], ✓ Θα + [+Συνοπ/+Παρωχ] <p>σε διαφορετικές του πρώτου προσώπου δομές: θα σου/ του αρέσει, θα προτίμησε</p> <p>*θα μου αρέσει/ *θα προτίμησα</p> <p>Αφού αγαπάς τόσο πολύ το διάβασμα, <u>θα σου αρέσει</u> αυτό το βιβλίο.</p> <p>Για να μην τον βλέπεις στη φωτογραφία, <u>θα προτίμησε</u> να μείνει σπίτι.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αποθετικά + Αιτιατική: <p>Νοιάζομαι, απεχθάνομαι</p> <p>Σε νοιάζομαι!</p>
Γ1	<p>Να εκφράζει το ενδιαφέρον ή τις προτιμήσεις του για κάποιον/κάτι στον γραπτό λόγο και σε ύφος που απομακρύνεται πλήρως από το καθημερινό γλωσσικό επίπεδο</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Αποθετικά + ΟΦ σε ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ: <p>Νοιάζομαι, απεχθάνομαι, αποστρέφομαι</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αρέσκομαι + να-Ρ (-Συν/-Παρωχ)/ +σε +ΟΦ, Είναι άνθρωπος που αρέσκεται σε φιλοφρονήσεις και κολακείες/ Ο Όμηρος καταδεικνύει ότι οι άνθρωποι αρέσκονται να καταλογίζουν στους θεούς όποια ατυχία τους κατατράχει. ✓ Μετοχή παθητικού παρακειμένου με αναδιπλασιασμό (ουσιαστικοποίηση) (δεδομένος, σεσημασμένος) Νομοθεσία για τα προσωπικά δεδομένα ✓ Επιθετικές χρήσεις της μετοχής σε μενος/μένος, -ων-ουσα, -ον (οι ομιλούμενες γλώσσες, ο ασκούμενος δικηγόρος, ένας τιμημένος αγωνιστής) <p>Η ανθρωπολογία είναι ενδιαφέρουσα επιστήμη</p>

		<p><i>Βρίσκω ενδιαφέρουσα την πρότασή σου.</i></p> <p><i>Ενδιαφέρων άνθρωπος!</i></p> <p><i>Σχηματισμός του «παρακειμένου β' (η υπόθεση είναι τελειωμένη...)</i></p>
Γ2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Να ομαλοποιεί και να προσαρμόζει στοιχεία που αφορούν τη συγκεκριμένη θεματική και ξεφεύγουν από τη γλωσσική νόρμα, ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας</i> ✓ <i>Να έχει αναπτύξει μεταγλωσσική επίγνωση για τη λειτουργία των γραμματικών στοιχείων και τον ρόλο τους στην οργάνωση ενός κειμένου</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Αντιδιαστολή ρηματικών επιθέτων σε – τός/ -τέος (αρεστός/ προτιμητέος) ✓ Εντοπισμός των συντακτικών περιορισμών που διέπουν τη χρήση γνωστών κατά τα άλλα στοιχείων, όπως ποικίλες χρονικές διαβαθμίσεις των ήδη γνωστών «χρόνων» του ρήματος: αφηγήσεις για το παρελθόν σε βιογραφίες προσωπικοτήτων με διάφορους ρηματικούς τύπους, π.χ. Μια αφήγηση στο μέλλον!! <p>Αληθινή ή επινοημένη, η φράση του Χαρίλαου Τρικούπη θα συμβολίσει την αρχή του τέλους της πολιτικής του καριέρας. Οι εκλογές του 1895 θα εξελιχθούν σε πρωτοφανή πανωλεθρία για τον Έλληνα εκσυγχρονιστή, ο οποίος δεν κατορθώνει να εκλεγεί βουλευτής. Απογοητευμένος και απαλλαγμένος από βουλευτικές υποχρεώσεις, ο Τρικούπης θα κάνει ένα μεγάλο ταξίδι στην Ευρώπη που θα κρατήσει 10 ολόκληρους μήνες για να καταλήξει στις Κάννες τον Μάρτιο του 1896. Πίσω στην Ελλάδα, μια επαναληπτική εκλογή στην επαρχία Βάλτου, όπου <i>εκλέγεται</i> σχεδόν παμφηφεί, θα τον επαναφέρει στο πολιτικό προσκήνιο αλλά, <u>όπως παρατηρεί</u> η κ. Λύντια Τρίχα, για τον ίδιο θα είναι αργά. Ενώ η Αθήνα ζει με την έξαψη της αναβίωσης των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων, η Σοφία Τρικούπη <i>λαμβάνει</i> από τον αδελφό της ένα τηλεγράφημα. Άρρωστος με ποδάγρα, που <i>είχε προκαλέσει</i> το αυξημένο ουρικό οξύ, και επιπλοκές στην καρδιά και στα νεφρά του, την <i>καλούσε</i> κοντά του. Στις 30 Μαρτίου του 1896 το απόγευμα ο Χαρίλαος Τρικούπης θα αφήσει την τελευταία του πνοή σε ένα δωμάτιο του ξενοδοχείου Gray et d' Albion. (ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 07/06/2015)</p>

5 Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας η πρότασή μας για την ενσωμάτωση ενός δομικού τύπου ΑΠ στο συνολικό σχεδιασμό των ΑΠ συνοψίζεται στα εξής σημεία:

- Η γραμματική συνδυάζεται με τις βασικές σημασιολογικές επιλογές που προκύπτουν από την κάθε θεματική ενότητα μέσα στην οποία εντάσσεται.
- Η διαβάθμιση των γραμματικών φαινομένων ακολουθεί τον τυπικό βαθμό δυσκολίας που συνοδεύει την εμφάνιση και τη λειτουργία τους μέσα στο σύστημα της κάθε γλώσσας-στόχου.
- Η διδασκαλία της γραμματικής προϋποθέτει την ενεργοποίηση της ρητής γνώσης του μαθητή για τη δημιουργία επίγνωσης ως προς τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες μορφές επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες.
- Η προσοχή του μαθητή στρέφεται στο μορφικό περίβλημα της γλώσσας, όταν αισθάνεται εξοικείωση και ασφάλεια σε σχέση με το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος στο οποίο εκτίθεται.

Η ένταξη των γραμματικών στοιχείων σε ένα συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο και η σχεδιαστική τους πρόβλεψη ήδη από το πρώτο στάδιο της κατασκευής των ΑΠ επιχειρεί να διευκολύνει τόσο τις δυνατότητες εκμάθησης των μαθητών όσο και τις επιλογές διδασκαλίας των διδασκόντων τους.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ξενόγλωσση 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.
- 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.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- Nation, I. S. P. (2000). Designing and improving a language course. *English Teaching Forum* 27(2): 20-24.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge
- Nation, I.S.P. & J. Newton (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Norris, J. M. (2011). 'Task-based teaching and testing'. Στο M. H. Long, & C. Doughty (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.

- 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.
- 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. & Martinez-Flor, A. (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.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (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.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- 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.

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