



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

«Η σειρά ΚΛΙΚ και το ΚΕΠΑΓ: Μία συγκριτική ανάλυση»

της

ΜΑΧΙΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα

Εξεταστές: Νάκας Αθανάσιος, Ομότιμος καθηγητής

Ντίνας Κωνσταντίνος, καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος, 2019

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας μου στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που με βοήθησαν να φτάσω στην ολοκλήρωση του στόχου μου. Ειδικότερα, την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Τις ευχαριστίες μου, επίσης, εκφράζω και στους καθηγητές κ. Νάκα Αθανάσιο και κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, για την τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη της εξεταστικής επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος και τη γραμματεία, για την υποστήριξη και τη συνεργασία σε όλο το χρονικό διάστημα των σπουδών μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον γιο μου Δανιήλ και στον Πέτρο που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν σε κάθε μου προσπάθεια.

Copyright © Μαχιά Αναστασία, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα

συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαχιά Αναστασία

A.E.M.: 690

Ηλεκτρονική διεύθυνση: natassamaxia@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2016-2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η σειρά ΚΛΙΚ και το ΚΕΠΑΓ: Μία συγκριτική ανάλυση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 9/6/2019

Η δηλούσα



Μαχιά Αναστασία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να αναζητήσει, να μελετήσει και να παρουσιάσει τα τελευταία Προγράμματα Σπουδών που προορίζονται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση τόσο εντός όσο και εκτός των ορίων της χώρας. Ειδικότερα, μελετήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) που συντάχτηκαν για την διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ ξένης γλώσσας από το έργο Παιδεία Ομογενών, καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας που ακολουθείται στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σημεία αναφοράς αποτέλεσαν η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Η θεώρηση αυτών των Προγραμμάτων Σπουδών γίνεται κριτικά, ώστε να εντοπιστούν τα κοινά στοιχεία και οι διαφορές τους που διαμορφώνουν τη δομή τους. Προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό, γίνεται ειδική αναφορά στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Απώτερος σκοπός της συγγραφέουσας είναι η παρούσα μελέτη να λειτουργήσει βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και για του εκπαιδευόμενους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι δεν μελετώνται τα Προγράμματα Σπουδών εν γένει, αλλά η εργασία εστιάζει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στις ηλικίες 6-12 χρονών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ελληνομάθεια, Πρόγραμμα Σπουδών, ΚΛΙΚ, Πρωτοβάθμια

ABSTRACT

This study aims to research, study and present the latest curricula for Greek-language education both inside and outside the country. In particular, the curriculum for the teaching of Greek as a second/foreign language from the Homogeneous Education project as well as the curriculum of the Greek language in the current Greek educational system were studied. Reference points were comprehension and production of written and oral speech.

The study of these curricula is critical in order to identify the common elements and their differences that formulate their structure. In order to make this possible, reference is made specifically to the Common European Framework of Reference for Languages. The ultimate aim of the paper is to assist the teachers who are teaching the Greek language but also for the trainees. At this point, it is worth noting that the study programs are not being studied in general, but the work focuses on Primary Education, especially between the ages of 6-12.

KEY WORDS: Greek Studies, Curriculum, KLIK, Primary

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	13
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	13
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	13
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	13
1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	14
1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	17
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.....	17
2.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ»	17
2.2 ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΕ	19
2.3 ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΕ.....	20
2.4 ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ-ΧΑΡΑΞΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	22
2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2020.....	24
2.6 ΚΟΙΝΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ (ΚΕΠΑΓ)	26
2.6.1 Για ποιες χρήσεις προορίζεται το ΚΕΠΑΓ για τις γλώσσες	28
2.6.2 Ποια κριτήρια πρέπει να ικανοποιεί το ΚΕΠΑΓ	29
2.6.3 Η συμβολή του ΚΕΠΑΓ.....	30
2.6.4 Από το ΚΕΠΑΓ στη γλωσσομάθεια	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	33
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	33
3.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
3.2 ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ	36
3.3 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΔΕΥΤΕΡΗ»-«ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ».....	37
3.4 ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Η΄ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	38
3.5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	40
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	43
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	43
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ 2 ^{ΗΣ} /ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	43
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.....	43
4.2 ΜΟΡΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	45

4.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	46
4.4 Η ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (σκοπός, επισημάνσεις, μέσα)	47
4.5 ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ	50
4.6 Η ΣΕΙΡΑ ΚΛΙΚ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	56
ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΚΛΙΚ ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΚΕΠΑΓ	56
5.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ	56
5.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	57
5.2.1 Ηλικία 6-8 ετών	59
5.2.2 Ηλικία 8-10 ετών	61
5.2.3 Ηλικία 10-12 ετών	62
5.2.4 Συμπεράσματα σύγκρισης	63
5.3 Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΣΕΙΡΑ	65
5.3.1 ΚΠΛ	66
5.3.2 ΠΠΛ	68
5.3.3 ΚΠΛ & ΠΠΛ στη σειρά ΚΛΙΚ	71
5.4 Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΣΕΙΡΑ	72
5.4.1 ΚΓΛ	72
5.4.2 ΠΓΛ	75
5.4.3 ΚΓΛ & ΠΓΛ στη σειρά ΚΛΙΚ	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	81
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	87

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Το εξώφυλλο του Α1 της σειράς ΚΛΙΚ	52
--	----

Εικόνα 2 Το εξώφυλλο του Α2 της σειράς ΚΛΙΚ.....	55
Εικόνα 3. Τα εξώφυλλα του Β1 και Β2 της σειράς ΚΛΙΚ.....	55
Εικόνα 4. Οι υποδεξιότητες που συναποτελούν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου (Saville και Hargeaves, 1999)	69
Εικόνα 5. Αποσπάσματα από τη σειρά ΚΛΙΚ του Α1 επιπέδου για την ΠΓΛ.....	76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Εξέλιξη των ορισμών της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού σχεδιασμού	17
Πίνακας 2. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ	50
Πίνακας 3. Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση προφορικού λόγου	67
Πίνακας 4. Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση γραπτού λόγου	74

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αφορμή για την επιλογή του θέματος «Η σειρά ΚΛΙΚ και το ΚΕΠΑΓ: Μία συγκριτική ανάλυση» αποτέλεσε η κυκλοφορία μιας νέας –σχετικά- σειράς για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η σειρά αυτή ονομάζεται ΚΛΙΚ και επαγγέλλεται τη συμμόρφωσή της με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑΓ). Άλλωστε, από το 2010 ισχύει επισήμως και για την ελληνική – όπως και για όλες τις γλώσσες της ΕΕ – η εξάβαθμη κλίμακα ελληνομάθειας (Α1-Γ2), κατά το ΚΕΠΑΓ. Η σειρά αυτή καλύπτει τις ανάγκες έξι διαφορετικών επιπέδων (Α1-Γ2) έτσι που να ανταποκρίνεται στο Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα. Η ανάγκη για υιοθέτηση του ΚΕΠΑΓ προέκυψε από τη δέσμευση του Συμβουλίου της Ευρώπης «να επιτύχει μεγαλύτερη ενότητα ανάμεσα στα μέλη του» και να επιδιώξει αυτόν το στόχο «με την υιοθέτηση κοινής δράσης στον τομέα του πολιτισμού».

Για να επιτευχθεί η σύγκριση ήταν ανάγκη να υιοθετηθούν εξαρχής τα σημεία αναφοράς της σύγκρισης, όπως αυτά περιέχονται στο ΚΕΠΑΓ. Εδώ, υιοθετήθηκαν ο σκοπός, οι στόχοι, η παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.

Εστία ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν τα δύο πρώτα επίπεδα (Α1-Α2) που απευθύνονται στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να καταστεί αυτό δυνατό, θεωρήθηκε αναγκαία η μελέτη και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής ως πρώτης, που ακολουθείται στα σχολεία εντός της χώρας. Τα υπόλοιπα επίπεδα σκοπίμως δεν αναφέρονται, καθώς ο μαθητής έχει ήδη καταστεί ανεξάρτητος στη χρήση της ελληνικής και κατά συνέπεια μπορεί να παρακολουθήσει απρόσκοπτα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι η παρούσα μελέτη δεν έχει σκοπό να κάνει αναφορά σε σημεία των προγραμμάτων σπουδών που είναι ή δεν είναι σύννομα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα ή την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Δεν μελετώνται δηλαδή κριτικά τα προγράμματα σπουδών. Αντίθετα, η αναφορά σε αυτά γίνεται με αποκλειστικό σκοπό να γίνουν κατανοητές οι διαφορές, αλλά και οι ομοιότητες των προγραμμάτων σπουδών μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αφότου γίνουν κατανοητά αυτά, θα είναι πιο εύκολη η κατανόηση του τρόπου κατάκτησης της γλώσσας για τη διευκόλυνση

της καθημερινότητας του μαθητή και την ευκολότερη πρόσβαση στην όποια κοινωνική πραγματικότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αναπτύσσεται υπό μορφή δύο μερών συγγραφής:

Στο Α' μέρος εμπεριέχονται τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται το ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας και τα ερωτήματα που ανακύπτουν κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μεθοδολογική επιλογή για την απάντηση των ερωτημάτων. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει το πλαίσιο γλωσσικής πολιτικής σε θεωρητικό επίπεδο και ιδιαίτερα σε ευρωπαϊκά όρια. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή για να καταλάβουμε πώς φτάσαμε στην υιοθέτηση ενός πλαισίου αναφοράς για τις γλώσσες έτσι που να είναι κοινό στην ευρωπαϊκή οικογένεια και όχι μόνο. Το τρίτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διγλωσσία κάνοντας αναφορά σε όλα εκείνα τα στοιχεία που σχετίζονται με το θέμα μας και αποτελούν απαραίτητους κρίκους σύνδεσης.

Στο Β' μέρος περιέχονται δύο κεφάλαια όπου στο ένα γίνεται εστιασμένη αναφορά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τις μορφές που αυτή μπορεί να λάβει, τα προγράμματα σπουδών που υποστηρίζουν τους σκοπούς της και τα μέσα που διευκολύνουν την επίτευξη των τιθέμενων σκοπών. Επιπλέον, προσδιορίζονται τα επίπεδα ελληνομάθειας και παρουσιάζεται η σειρά ΚΛΙΚ που είναι και το αντικείμενο μελέτης της συγκεκριμένης εργασίας. Η παρουσίαση του ΚΛΙΚ γίνεται σε σχέση με το ΚΕΠΑΓ και διερευνάται κατά πόσο είναι μια σειρά που μπορεί με επιτυχία να ανταποκριθεί στα προαπαιτούμενα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε κάθε επίπεδο. Τέλος, συνάγονται συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως είχαν τεθεί στο 1^ο κεφάλαιο.

Η εργασία συμπληρώνεται από την αναγκαία ανάλυση των βιβλιογραφικών αναφορών, ενώ στο τελευταίο μέρος της εργασίας, στο Παράρτημα, δίνονται τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Α' ΜΕΡΟΣ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) αποτελεί την πυξίδα των εκπαιδευτικών ως προς το είδος των μορφωτικών αγαθών που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. Ιδιαίτερα μετά τις εκπαιδευτικές αλλαγές που σημειώθηκαν την περίοδο 1997-2003 τα ΑΠΣ απέκτησαν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων για να αντιμετωπιστεί η μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997).

Επιδιώκοντας το Συμβούλιο της Ευρώπης να «επιτύχει μεγαλύτερη ενότητα ανάμεσα στα μέλη του» και να επιδιώξει αυτόν το στόχο «με την υιοθέτηση κοινής δράσης στον τομέα του πολιτισμού» θέσπισε το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Το ΚΕΠΑΓ εφαρμόστηκε από το ευρωπαϊκό συμβούλιο, ώστε οι γλωσσικές δεξιότητες, η γλωσσική εφαρμογή και η γλωσσική ικανότητα των σπουδαστών να είναι προσαρμόσιμες στις ανάγκες, διαφανείς και συγκρίσιμες. Το ΚΕΠΑΓ ταξινομεί όλες τις ευρωπαϊκές εξετάσεις γλώσσας σε έξι βαθμούς δυσκολίας (από Α1 μέχρι Γ2-αναλυτικά στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), ώστε προσφορές διαφόρων παρόχων να γίνουν συγκρίσιμες. Αυτή η ταξινόμηση ισχύει για όλους όσους ασχολούνται με τη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών (καθηγητές, σπουδαστές, γονείς, οργανισμούς πιστοποίησης κ.ά.).

Στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, είτε ως δεύτερης είτε ως ξένης, με βάση τις αρχές του ΚΕΠΑΓ βοηθά η σειρά ΚΛΙΚ που κυκλοφόρησε από το 2015 (έτσι τουλάχιστον ισχυρίζονται οι συγγραφείς). Ως σειρά είναι σχετικά πρόσφατη και για το λόγο αυτό θεωρείται αυτονόητο ότι δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία αρκετές

μελέτες για το βαθμό συμμόρφωσης της σειράς με τις προϋποθέσεις του ΚΕΠΑΓ. Παρ' όλα αυτά, η συγγράφουσα προέβη σε σχετική αναζήτηση, όμως απέβη άκαρπη- όπως ακριβώς είχε υποτεθεί στην αρχή.

Αυτόματα, λοιπόν, υπάρχει η ανάγκη για διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης της σειράς στους στόχους κάθε επιπέδου του ΚΕΠΑΓ. Αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο η διερεύνηση θα πρέπει να γίνει σε θεωρητικό επίπεδο διά της αναλυτικής μελέτης των κεφαλαίων και των στόχων που καλύπτει η σειρά. Σε ένα μεταγενέστερο επίπεδο θα είχε ενδιαφέρον η αξιολόγηση του βαθμού ανταπόκρισης και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της σειράς σε σχέση με τους στόχους κάθε επιπέδου του ΚΕΠΑΓ.

Η μελέτη αυτή θεωρείται αναγκαία από τη στιγμή που η σειρά ΚΛΙΚ έχει ήδη εισαχθεί για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είτε ως ξένης είτε ως δεύτερης. Είναι ανάγκη, έτσι, να γνωρίζει ο εκπαιδευτής, αλλά και ο εκπαιδευόμενος σε τι βαθμό μπορεί η σειρά να καλύψει την ανάγκη γλωσσομάθειάς του – με βάση το επίπεδό του – κι αν μπορεί να ανταποκριθεί στα προαπαιτούμενα της πιστοποίησης. Στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο καθίσταται σαφές τι είναι αυτό που πρέπει να μάθει για να γνωρίζει όταν διδάσκεται την ελληνική είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη. Έχοντας, λοιπόν, αυτή την εικόνα που είναι σαφής για το επίπεδο που βρίσκεται και για το επιθυμητό επίπεδο ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει πώς και ποιο σημείο της σειράς θα αξιοποιήσει για να βελτιωθεί.

1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης της σειράς ΚΛΙΚ στους τιθέμενους στόχους του ΚΕΠΑΓ, είναι ανάγκη να μελετηθεί η σειρά ως προς τον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα θεωρείται ο βαθμός κατανόησης και ο βαθμός παραγωγής καθενός από αυτούς τους δύο, όπως προωθούνται και αναπτύσσονται μέσα από τη διαδοχή κεφαλαίων της σειράς. Άλλωστε, και στο ΚΕΠΑΓ αυτά τα δύο -ο προφορικός και ο γραπτός λόγος- είναι οι στόχοι σε προτεραιότητα που αξιολογούνται (βλ. Παράρτημα). Η επικοινωνία, ως στόχος, δεν μελετάται στην παρούσα εργασία, αφού θεωρείται καταρχήν μέρος του προφορικού

λόγου και κατόπιν στο Α επίπεδο (επίπεδο αρχάριου μαθητή) δεν αναμένεται να έχει κατακτηθεί αυτή η δεξιότητα επαρκώς ή μερικώς επαρκώς.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η παρούσα μελέτη επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο Α1 (Στοιχειώδεις-Αρχάριου χρήστη) επίπεδο, μιας και αυτό είναι που απευθύνεται στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (6-12 χρονών), καθώς και στο Α2 (Βασικό-Αρχάριου Χρήστη).

1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μελετήθηκαν τα ΠΣ του έργου της Παιδείας Ομογενών που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης κι ως ξένης καθώς επίσης, και το ΑΠ που αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρική. Η μελέτη αυτή επιχειρήθηκε σε 3 επίπεδα:

- Η ηλικία 6-8
- Η ηλικία 8-10
- Η ηλικία 10-12

Επιπλέον, αναζητήθηκε και μελετήθηκε το πλαίσιο ΚΕΠΑΓ για τις γλώσσες.

Μετά τη μελέτη τους πραγματοποιήθηκε μία διαδικασία εντοπισμού τόσο των κοινών όσο των και διαφορετικών τους στοιχείων. Στη συνέχεια αντλήσαμε πληροφορίες, από την επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, προκειμένου να ερευνήσουμε-προσεγγίσουμε το αντικείμενο μελέτης μας. Πηγές της ερευνάς μας ήταν διάφορα άρθρα που δημοσιεύτηκαν από τους υπεύθυνους υλοποίησης του συγκεκριμένου έργου της Παιδείας Ομογενών, πρακτικά συνεδρίων, αναφορές και εκθέσεις, επιστημονικές μελέτες. Ειδικότερα, κι ενώ για το ΚΕΠΑΓ έχουν υπάρξει αναφορές σε επιστημονικές εργασίες, για τη σειρά ΚΛΙΚ δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστεί σχετική έρευνα. Ωστόσο, μελετήθηκαν παρόμοιες εργασίες που ως αντικείμενα μελέτης είχαν ΑΠ γραμμένα από άλλους φορείς και αξιοποιήθηκαν όσο

και όπου ήταν δυνατόν. Τα πορίσματά μας, αναφέρονται ως αποτελέσματα της σύγκρισης και των τριών Αναλυτικών Προγραμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

2.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ»

Ο όρος γλωσσική πολιτική ορίζεται ως η στάση μιας εξουσίας, κρατικής συνήθως, απέναντι στα γλωσσικά ζητήματα που εκδηλώνονται μέσα στις κοινωνικές ομάδες της επικράτειάς της, καθώς και τις αποφάσεις αυτής της εξουσίας που παίρνουν συντεταγμένη μορφή, δηλαδή τις συνταγματικές ρυθμίσεις ή τους νόμους – πλαίσια (Τοκατλίδου, 2003: 115).

Διαφοροποίηση σημειώνεται στον όρο «γλωσσικός σχεδιασμός», καθώς αυτός αναφέρεται στο σύνολο συγκεκριμένων μέτρων, στα πλαίσια άσκησης αντίστοιχης γλωσσικής πολιτικής, ώστε να εξυπηρετείται η γλωσσική επικοινωνία μιας κοινότητας (Bugarski, 1992: 18).

Ιστορικά η εξέλιξη της διάκρισης των όρων απεικονίζεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1) που δημοσιεύεται από την Καρυολαίμου (2010):

Πίνακας 1. Εξέλιξη των ορισμών της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού σχεδιασμού

Γλωσσική πολιτική (language policy)	Γλωσσικός σχεδιασμός (language planning)
Haugen, 1959	
	Η πράξη του να ορίζει κανείς την ορθογραφία, τη γραμματική και το λεξικό μιας γλώσσας με σκοπό να καθοδηγήσει τους συγγραφείς και τους ομιλητές σε μια ανομοιογενή γλωσσική κοινότητα.
Cooper, 1989	
Στόχοι, προτεραιότητες ,αρχές που θέτει	Σχεδιασμένες ενέργειες που έχουν

<p>μια κοινωνία σε σχέση με τη γλώσσα και τη γλωσσική επικοινωνία.</p>	<p>στόχο να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων σε ότι αφορά την εκμάθηση, τη δομή και τη λειτουργική κατανομή των γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούν.</p>
<p>Bugarski, 1992</p>	
<p>Το σύνολο των τοποθετήσεων, στόχων, προτεραιοτήτων, αρχών που θέτει μια κοινωνία σε σχέση με τη γλώσσα και τη γλωσσική επικοινωνία.</p>	<p>Μέτρα που λαμβάνονται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης γλωσσικής πολιτικής για να ρυθμίσουν τη γλωσσική επικοινωνία κατευθύνοντας την ανάπτυξη των γλωσσικών επιλογών.</p>
<p>Kaplan and Baldauf, 1997</p>	
<p>Ένα σώμα ιδεών, νόμων, κανονισμών, κανόνων και πρακτικών που έχουν στόχο να επιτύχουν μια σχεδιασμένη γλωσσική αλλαγή σε μια κοινότητα, μια ομάδα ή ένα σύστημα.</p>	<p>Δραστηριότητα που αναλαμβάνουν κατά κύριο λόγο οι κυβερνήσεις (...) και αποσκοπεί στην προώθηση συστηματικών γλωσσικών αλλαγών σε συγκεκριμένες ομάδες ομιλητών.</p>
<p>Ager, 2001</p>	
<p>Επίσημος σχεδιασμός που αναλαμβάνουν όσοι βρίσκονται στην εξουσία.</p>	<p>Οι τρόποι με τους οποίους οργανωμένες κοινότητες με θρησκευτικούς, εθνικούς ή πολιτικούς δεσμούς επιχειρούν συνειδητά να επηρεάσουν την/τις γλώσσα/ες που μιλούν τα μέλη τους, τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ή με τους οποίους Ακαδημίες, εκδότες ή δημοσιογράφοι ενεργούν για ν' αλλάξουν μια γλώσσα.</p>

Οι γλωσσικές πολιτικές συχνά συγκροτούνται προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση διαμάχης ή ρήξης κατά την οποία οι υπάρχοντες κανόνες αδυνατούν να ρυθμίσουν σωπηρά τις σχέσεις γλωσσικής επικοινωνίας των χρηστών (Ρογάρη, 2010). Εδώ, εμπίπτουν θέματα που σχετίζονται με πολιτικές αποφάσεις για γλωσσικές αλλαγές και ρυθμίσεις όπως είναι η επιλογή ή επιβολή

γλώσσας ή ιδιώματος προς χρήση ή διδασκαλία, η εκπόνηση γραμματικής, ζητήματα γραφής, ορθογραφίας, καθώς και αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης (Παπαρίζος, 2004: 156)

Αλλά, βέβαια, οι γλωσσικές πολιτικές δεν διαμορφώνονται μόνον από κρατικές οντότητες, αλλά και από άλλου τύπου οργανωμένες οντότητες. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η Εκκλησία όπου ασκεί πολιτική όπως συμβαίνει με την περίπτωση της ονοματοθεσίας, καθοδηγώντας τους πιστούς να δίνουν ονόματα στα παιδιά τους όπως προστάζει η ορθόδοξη θρησκευτική παράδοση (Καρυολαίμου, 2010).

Στην παρούσα, ωστόσο μελέτη, κάθε φορά που θα γίνεται αναφορά στον όρο «γλωσσική πολιτική» θα νοείται αυτή που εκπορεύεται από την επίσημη κρατική οντότητα.

2.2 ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΕ

Ο ευρωπαϊκός χώρος χαρακτηρίζεται από γλωσσική πολυμορφία και ανομοιογένεια. Αυτά, εντούτοις, τα χαρακτηριστικά αποτελούν και το «συγκριτικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της Ευρώπης» (Ασδεράκη & Γκούσιος, 2011: 14). Το πλήθος των γλωσσών εντός της Ε.Ε. συμβάλλουν στην ενίσχυση των διεθνών σχέσεων της Ένωσης, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών της και τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης στο μυαλό των αυριανών Ευρωπαίων πολιτών (Ευσταθίου, 2017).

Το 1952 συστάθηκε ένα πρωτόκολλο σχετικά με το γλωσσικό καθεστώς της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) σύμφωνα με το οποίο «οι αποφάσεις, οι συστάσεις και οι ατομικές απόψεις της Κοινότητας πρέπει να είναι στη γλώσσα των αποδεκτών» δηλ., τη γερμανική, τη γαλλική, την ιταλική και την ολλανδική. Αν και η αγγλική δεν αποτελούσε γλώσσα της ΕΚΑΧ, ωστόσο λόγω του ότι διευκόλυνε την επικοινωνία με τις Η.Π.Α. και τη Μεγ. Βρετανία συμπεριλήφθηκε στον τομέα μετάφρασης και διερμηνείας.

Λίγο αργότερα, το 1958, ο κανονισμός της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας εξομοιώνει τις επίσημες γλώσσες με τις γλώσσες εργασίας των οργάνων

της Ένωσης, αλλά και διαφυλάσσει το δικαίωμα κάθε κράτος-μέλος να απευθύνεται προς τα όργανα της κοινότητας στην επίσημη γλώσσα του κράτους αυτού. Το τελευταίο επικυρώνεται και στη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1996 προκειμένου να προστατέψει τα γλωσσικά δικαιώματα των μειονοτήτων της Ευρώπης θέσπισε τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για τις τοπικές και μειονοτικές γλώσσες. Αργότερα (το 2000) με το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. απαγορεύεται οποιαδήποτε διάκριση προέρχεται από τη διαφορετικότητα της γλώσσας που ομιλείται.

Η πολυγλωσσία της Ε.Ε. επισφραγίζεται με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας το 2007, όπου καθορίζεται το δικαίωμα των κρατών-μελών να δηλώνουν τις επίσημες γλώσσες τους και σε αυτές να μεταφράζονται οι Συνθήκες.

2.3 ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΕ

Η γλωσσομάθεια αναφέρεται στην εκμάθηση μιας ή περισσοτέρων ξένων γλωσσών, εκτός της μητρικής μας. Τα επίπεδα της γλωσσομάθειας διαβαθμίζονται. Στο πρώτο επίπεδο έχουμε συνήθως τη γνώση του καθημερινού απλού λεξιλογίου. Στο δεύτερο επίπεδο η γνώση της γλώσσας αναφέρεται στη γνώση επιστημονικής ορολογίας, ενώ στο τρίτο επίπεδο η ξένη γλώσσα είναι σχεδόν ίση με τη μητρική, καθώς ο γλωσσομαθής την κατανοεί εξίσου. Ο σκοπός εκμάθησης μιας γλώσσας είναι και αυτός που ορίζει το επίπεδο στο οποίο θα φτάσει ο γλωσσομαθής.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) προωθείται ο γλωσσικός πλουραλισμός όχι μόνο ως στοιχείο πολυπολιτισμού του χώρου, αλλά και ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η αναγνώριση και των έντεκα γλωσσών (αγγλική, γαλλική, γερμανική, ισπανική, ιταλική, ελληνική, δανική, ολλανδική, πορτογαλική, σουηδική και φινλανδική) ως επίσημες και ισότιμες, καθώς και ως γλώσσες εργασίας των οργάνων της. Κατά συνέπεια, οι πολίτες της Ε.Ε. μπορούν ελεύθερα να ομιλούν τη γλώσσα τους δίχως διάκριση εξαιτίας της γλώσσας που επιλέγουν να εκφραστούν. Από το 2004 μέχρι το 2007 η προσθήκη νέων μελών

στην Ε.Ε. είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί σε 23 ο αριθμός των επίσημων γλωσσών της Ε.Ε.

Για την προώθηση της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών η Ε.Ε. χρηματοδοτεί προγράμματα που συμμετέχουν τουλάχιστον δύο μέλη της. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των προγραμμάτων είναι το Comenius (που αφορούσε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), το Erasmus (πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών και καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), το Leonardo da Vinci (πρόγραμμα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση), καθώς και το Grundtvig (που αφορούσε στην εκπαίδευση ενηλίκων).

Επιπλέον, η Ε.Ε. ενισχύει τις εκπαιδευτικές πολιτικές κάθε κράτους μέλους για την εκμάθηση δύο τουλάχιστον επιπλέον γλωσσών από μικρή ηλικία. Αυτός, άλλωστε, είναι κι ένας από τους στόχους της Ε.Ε. για την πολυγλωσσία¹. Αντίστοιχα στην Ελλάδα οι μαθητές μαθαίνουν υποχρεωτικά την αγγλική, ως πρώτη γλώσσα, και τη γαλλική ή γερμανική ως δεύτερη.

Στην ανακοίνωση της η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών (Βρυξέλλες, 18.09.2008/COM(2008)-566 τελικό) με τίτλο «Πολυγλωσσία: πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση» τονίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής μιας ευρύτερης πολιτικής για την πολυγλωσσία. Στο πλαίσιο αυτό η Επιτροπή συνεργάστηκε με τα κράτη μέλη από το 2002 για την επίτευξη του στόχου της Βαρκελώνης, σύμφωνα με τον οποίο οι πολίτες πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν σε δύο γλώσσες πέραν της μητρικής τους. Επίσης, η γνώση ξένων γλωσσών συμπεριλήφθηκε στις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση. Κύριος στόχος της ανακοίνωσης αυτής είναι να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της αξίας και των ευκαιριών που προσφέρει η γλωσσική πολυμορφία της ΕΕ και να ενθαρρυνθεί η εξάλειψη των εμποδίων που παρακωλύουν το διαπολιτισμικό διάλογο. Βασικό μέσο προς την κατεύθυνση αυτή είναι ο στόχος της Βαρκελώνης-επικοινωνία στη μητρική γλώσσα συν δύο ακόμη γλώσσες.

¹ Περισσότερα για τις γλωσσικές πολιτικές στην Ε.Ε. στο https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_el

Οι βασικές πτυχές αυτής της ολοκληρωμένης προσέγγισης που προάγει την πολυγλωσσία σε σχέση με την κοινωνική συνοχή, την ευημερία και τη δια βίου μάθηση περιλαμβάνουν επιγραμματικά:

1. Αξιοποίηση όλων των γλωσσών
2. Υπερνίκηση των γλωσσικών εμποδίων στο τοπικό περιβάλλον
3. Γλώσσες και ανταγωνιστικότητα
4. Γλώσσες και απασχολησιμότητα
5. Περισσότερες ευκαιρίες για εκμάθηση περισσότερων γλωσσών
6. Αποτελεσματική διδασκαλία γλωσσών

Χρήσιμα εργαλεία για την πολυγλωσσία στα χέρια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι το βραβείο «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών (European Language Label)», που ενθαρρύνει νέες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών, και το νέο πρόγραμμα “Erasmus +”, που παρέχει ευκαιρίες κατάρτισης και βελτίωσης γλωσσικών γνώσεων με τη συμμετοχή νέων και εργαζομένων σε πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα του εξωτερικού, ενισχύοντας την ευρωπαϊκή κινητικότητα.

2.4 ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ-ΧΑΡΑΞΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι ο κορυφαίος οργανισμός της ηπείρου για τα ανθρώπινα δικαιώματα (με 47 κράτη μέλη και έδρα το Στρασβούργο της Γαλλίας). Σκοπός του είναι η δημιουργία ενός κοινού δημοκρατικού και νομικού χώρου σε ολόκληρη την ήπειρο όπου θα διασφαλίζεται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η δημοκρατία και το κράτος δικαίου. Όλες οι δράσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης διαπνέονται από αυτές τις αξίες και από μια διαρκή μέριμνα για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα.

Από το 1957 η Μονάδα Γλωσσικής Πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης μελετά τον τρόπο προώθησης της γλωσσικής πολυμορφίας και τη μάθηση γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Σύμβασης που υπεγράφη στο Παρίσι το 1954. Στο άρθρο 2 αυτής της Σύμβασης αναφέρεται η προσπάθεια μελέτης των γλωσσών, της ιστορίας και του πολιτισμού των άλλων συμβαλλόμενων μερών, καθώς και την παροχή διευκολύνσεων για τη διεξαγωγή τέτοιων μελετών.

Στις επόμενες δεκαετίες, ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα του Συμβουλίου εστιάζει στη χάραξη πολιτικής και κατευθυντήριων γραμμών για την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας, καθώς και στην ανάπτυξη μέσων αναφοράς για την υποστήριξη του σχεδιασμού πολιτικής και προγραμμάτων σπουδών στα κράτη μέλη. Έτσι, μελετάται και διασφαλίζονται οι τρόποι ίσης πρόσβασης στην εκμάθηση γλωσσών, ώστε η ικανότητα αυτή να μην ανήκει μόνο σε λίγους.

Σεβόμενο την εθνική κυριαρχία, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου οι εθνικές παραδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει φροντίσει ώστε τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν διάφορες μορφές πολιτικής ως βάση για τη συνεργασία τους σε αυτήν την περιοχή. Έτσι, αναπτύχθηκαν ειδικά προγράμματα για την κατάκτηση μιας γλώσσας είτε διά της κινητικότητας είτε διά της παροχής ευκαιριών αλληλεπίδρασης. Για περίπου 6 δεκαετίες τα προγράμματα αυτά ουσιαστικά επισφραγίζουν την Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα στον εκδημοκρατισμό των πολιτών σε μια Ευρώπη που κι επισήμως έχει αναγνωριστεί σε πολυγλωσσική.

Ημερομηνία ορόσημο είναι το 2001 που καθιερώθηκε ως ευρωπαϊκό έτος γλωσσών και την καθιέρωση εφεξής εορτασμού της 26ης Σεπτεμβρίου ως ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών. Η απόφαση καθιέρωσης ευρωπαϊκού έτους γλωσσών σχετίζεται με την ανάδειξη του γλωσσικού πλούτου και την προώθηση εκμάθησης ξένων γλωσσών και ιδιαιτέρως των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών των Κρατών – Μελών της Ε.Ε. Το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών προβλέπει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων σε όλη την Ευρώπη που στοχεύουν να προβάλλουν τα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους πολίτες από την εκμάθηση ξένων γλωσσών καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους. Συγκεκριμένα οι στόχοι τους είναι οι εξής:

- Ευαισθητοποίηση των πολιτών σχετικά με τον πλούτο της γλωσσικής ποικιλομορφίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

- Γνωστοποίηση των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από τη γνώση πολλών γλωσσών για την προσωπική ανάπτυξη, τη διαπολιτισμική κατανόηση, την Ευρωπαϊκή ιθαγένεια και την ενίσχυση των οικονομικών δυνατοτήτων των ατόμων, των επιχειρήσεων και της κοινωνίας.
- Ενθάρρυνση της δια βίου εκμάθησης γλωσσών και της ανάπτυξης των σχετικών ικανοτήτων και
- συλλογή και διάδοση των πληροφοριών, σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών, καθώς και σχετικά με τα προσόντα, τις μεθόδους και τα μέσα που τη στηρίζουν και που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών διάφορων γλωσσών.

Το πρόγραμμα του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών προσπαθεί να διαρθρωθεί γύρω από τα προγράμματα Socrates και Leonardo da Vinci, τόσο με σκοπό να αποφευχθούν οι επικαλύψεις ενεργειών όσο και με σκοπό τη δημιουργία συνεργειών. Πάντως ενώ τα προγράμματα Socrates και Leonardo συγκεντρώνουν την προσπάθεια σε ειδικές ομάδες στόχους, το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών απευθύνεται στο ευρύ κοινό.

2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2020

Η Ευρώπη 2020 είναι μια στρατηγική δέκα ετών, από το 2010 ως το 2020, που παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατόπιν της στρατηγικής της Λισαβόνας, που διήρκεσε από το 2000 έως το 2010. Πρόκειται για μια στρατηγική για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη που προτάθηκε στις 3 Μαρτίου 2010 (Θεοδώρου, 2017). Η στρατηγική παρουσιάζει πολλές προτεραιότητες, στόχους και προκλήσεις, καθώς και εμβληματικές πρωτοβουλίες, που περιγράφουν με πιο συγκεκριμένο τρόπο το πώς η Ευρωπαϊκή Ένωση θα ασχοληθεί με δεδομένο ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2017· Hopker, 2013: 6).

Οι τρεις τομείς προτεραιότητας της στρατηγικής Ευρώπη 2020 καθορίζονται ως εξής (European Commission, 2010):

- **Έξυπνη ανάπτυξη:** ανάπτυξη μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση και την καινοτομία
- **Βιώσιμη ανάπτυξη:** προώθηση μιας πιο αποδοτικής χρήσης πόρων και μιας πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας
- **Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς:** ανάπτυξη μιας οικονομίας με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή.

Οι τομείς αυτοί μετατράπηκαν σε στόχοι και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου να δώσει έμφαση στους στόχους αυτούς πρότεινε να μετατραπούν σε εθνικοί. Στην παρούσα εργασία δε γίνεται αναφορά στους υπόλοιπους στόχους παρά μόνον σε αυτούς που αφορούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση:

- Το 75% του πληθυσμού ηλικίας 20-64 ετών θα πρέπει να είναι εργαζόμενοι
- Το 3% του ΑΕΠ της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να επενδύεται στην Έρευνα και την Ανάπτυξη
- Οι στόχοι του οράματος «20/20/20» για το κλίμα και την ενέργεια (περιλαμβανομένης της αύξησης κατά ένα 30% της μείωσης των εκπομπών εφόσον οι συνθήκες είναι κατάλληλες) θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί
- Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο θα πρέπει να είναι κάτω από 10%, ενώ τουλάχιστον το 40% της ηλικιακής ομάδας 30-34 ετών θα πρέπει να έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- 20 εκατομμύρια λιγότεροι άνθρωποι θα πρέπει να είναι σε κίνδυνο φτώχειας.

Η στρατηγική Ευρώπη 2020 έχει, επίσης, ως στόχο την αντίδραση στην επιδεινωμένη κατάσταση της αγοράς εργασίας, όπου το ποσοστό απασχόλησης για τα άτομα ηλικίας μεταξύ 20-64 ετών είναι σημαντικά χαμηλότερα από ότι σε άλλα μέρη του κόσμου και στην δημογραφική γήρανση, όπου ο αριθμός των ατόμων ηλικίας άνω των 60 ετών αυξάνεται πλέον δύο φορές πιο γρήγορα από ότι το 2007 (European Commission, 2010).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σημασία της εκπαίδευσης είναι κρίσιμη και στην παρούσα στρατηγική μέσα από την οριοθέτηση του στόχου, που προειπώθηκε, αναφορικά με τα ποσοστά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και με τα άτομα της νέας γενιάς που θα πρέπει να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2017).

Ταυτόχρονα, στα πλαίσια της στρατηγικής Ευρώπη 2020, εισήχθη από το 2009 η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», που αποτελεί το πλαίσιο για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την περίοδο 2010-2020. Το συγκεκριμένο πλαίσιο 2020 είναι στην πραγματικότητα ένα φόρουμ για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, αμοιβαίας μάθησης, συλλογής και διάδοσης πληροφοριών και αποδεικτικών στοιχείων για το τι λειτουργεί και τι όχι, καθώς και συμβουλών και στήριξης για πολιτικές μεταρρυθμίσεις (European Commission, 2017).

Το πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» έθεσε τέσσερις κοινούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι το 2020 (European Commission, 2017):

- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη
- Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

2.6 ΚΟΙΝΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ (ΚΕΠΑΓ)

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑΓ) για τις γλώσσες ισχύει για την Ευρώπη και παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. Περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει να μάθει να κάνει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει, ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά. Η περιγραφή καλύπτει, επίσης, και το πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο εντάσσεται η γλώσσα.

Το Πλαίσιο, επίσης, καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης και σε όλη τους τη ζωή.

Με την παροχή μιας κοινής βάσης για τη ρητή περιγραφή των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων, το Πλαίσιο ενισχύει τη διαφάνεια των μαθημάτων, των αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας και των τίτλων γλωσσομάθειας, προωθώντας έτσι τη διεθνή συνεργασία στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών. Η θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων για την περιγραφή της γλωσσικής επάρκειας διευκολύνει την αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων γλωσσομάθειας που απονέμονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και συνακόλουθα βοηθά την κινητικότητα στην Ευρώπη.

Η ανάγκη για υιοθέτηση του ΚΕΠΑΓ προέκυψε από τη δέσμευση του Συμβουλίου της Ευρώπης «να επιτύχει μεγαλύτερη ενότητα ανάμεσα στα μέλη του» και να επιδιώξει αυτόν το στόχο «με την υιοθέτηση κοινής δράσης στον τομέα του πολιτισμού».

Το έργο του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης, που αφορά τις σύγχρονες γλώσσες, αντλεί τη συνοχή και τη συνέχειά του από την προσήλωσή του σε τρεις βασικές αρχές που τίθενται στο προοίμιο της Σύστασης (82) 18 της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης:

- ✚ ότι η πλούσια κληρονομιά των ποικίλων γλωσσών και πολιτισμών στην Ευρώπη είναι ένα πολύτιμο κοινό αγαθό που πρέπει να προστατευθεί και να αναπτυχθεί, και ότι χρειάζεται μια σημαντική εκπαιδευτική προσπάθεια για τη μετατροπή αυτής της ποικιλότητας από εμπόδιο στην επικοινωνία σε πηγή αμοιβαίου εμπλουτισμού και κατανόησης·
- ✚ ότι μόνο μέσα από την καλύτερη γνώση των ευρωπαϊκών σύγχρονων γλωσσών θα είναι δυνατή η διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συναλλαγής μεταξύ Ευρωπαίων που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, έτσι ώστε να προωθηθεί η κινητικότητα στην Ευρώπη, η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, και να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις·
- ✚ ότι τα κράτη μέλη, όταν υιοθετούν ή αναπτύσσουν εθνικές πολιτικές στον τομέα της εκμάθησης και διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών, μπορούν να

επιτύχουν μεγαλύτερη σύγκλιση στο ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω κατάλληλων διαδικασιών συνεχούς συνεργασίας και συντονισμού της πολιτικής τους.

2.6.1 Για ποιες χρήσεις προορίζεται το ΚΕΠΑΓ για τις γλώσσες

Το ΚΕΠΑΓ αποβλέπει στην υπέρβαση των εμποδίων στην επικοινωνία μεταξύ των ειδικών που εργάζονται στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών, τα οποία προκύπτουν από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Παρέχει στους υπεύθυνους εκπαίδευσης, στους σχεδιαστές μαθημάτων, στους διδάσκοντες, στους επιμορφωτές των διδασκόντων και στις εξεταστικές αρχές τα μέσα για να αναλογιστούν την τρέχουσα πρακτική προσέγγισή τους, με σκοπό να καθορίσουν και να συντονίσουν τις προσπάθειές τους και με σκοπό να εξασφαλιστεί η ανταπόκρισή τους στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών για τους οποίους είναι υπεύθυνοι. Συγκεκριμένα, οι χρήσεις του ΚΕΠΑΓ περιλαμβάνουν:

Το σχεδιασμό προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης, αναφορικά με:

- τις παραδοχές τους σχετικά με τις προηγούμενες γνώσεις και την αρθρωτή σύνδεσή τους με την προηγούμενη μάθηση, ιδιαίτερα στα σημεία επαφής ανάμεσα στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και ανώτατη/ανώτερη εκπαίδευση·
- τους γενικούς μαθησιακούς στόχους τους·
- το περιεχόμενό τους.

Το σχεδιασμό της πιστοποίησης γλωσσομάθειας, αναφορικά με:

- την αναλυτική παρουσίαση των περιεχομένων των εξετάσεων·
- τα κριτήρια αξιολόγησης, με όρους θετικής επίδοσης και όχι αρνητικών αποτελεσμάτων.

Το σχεδιασμό της αυτο-καθοδηγούμενης εκμάθησης, που συμπεριλαμβάνει:

- την ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών ως προς την τρέχουσα κατάσταση των γνώσεών τους·
- τον καθορισμό από τον ίδιο τον μαθητή εφικτών και αξιόλογων στόχων·
- την επιλογή των υλικών·
- την αυτο-αξιολόγηση.

Τα προγράμματα εκμάθησης και η πιστοποίηση μπορεί να είναι:

- *Σφαιρικά*, όταν βελτιώνουν το μαθητή από όλες τις απόψεις της γλωσσικής επάρκειας και της επικοινωνιακής ικανότητας·
- *Τμηματικά*, όταν αυξάνουν την επάρκεια του μαθητή σε μια περιορισμένη περιοχή για έναν συγκεκριμένο σκοπό·
- *Ετεροβαρή*, όταν κατά την εκμάθηση δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις και δημιουργούν ένα «προφίλ» στο οποίο κάποιες περιοχές της γνώσης και των δεξιοτήτων βρίσκονται σε επίπεδο ανώτερο από άλλες·
- *Επιμέρους*, όταν αφορούν μόνο συγκεκριμένες δραστηριότητες και δεξιότητες (π.χ. κατανόηση) και δεν ασχολούνται με τις άλλες.

Το ΚΕΠΑΓ έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει όλους αυτούς τους τύπους.

2.6.2 Ποια κριτήρια πρέπει να ικανοποιεί το ΚΕΠΑΓ

Τρία είναι τα κριτήρια που πρέπει να πληροί το ΚΕΠΑΓ για να εκπληρώσει την αποστολή του: πρέπει να είναι διαφανές, περιεκτικό και συνεκτικό. Με τον όρο «διαφανές» εννοούνται οι πληροφορίες που πρέπει να είναι ρητά διατυπωμένες και εύκολα κατανοητές για τους χρήστες.

Ως «περιεκτικό» εννοείται ο καθορισμός ενός πλήρους φάσματος γνώσεων, δεξιοτήτων και χρήσης της γλώσσας. Το ΚΕΠΑΓ πρέπει να διαφοροποιεί τις ποικίλες διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας και τον ορισμό βημάτων/επιπέδων για τη βαθμονόμηση της προόδου εκμάθησης.

Τέλος, ως «συνεκτικό», εννοείται η ανυπαρξία εσωτερικών αντιφάσεων στην αναγνώριση των αναγκών, στον καθορισμό των στόχων, στον προσδιορισμό του περιεχομένου, στην επιλογή ή δημιουργία υλικού, στην καθιέρωση προγραμμάτων διδασκαλίας/εκμάθησης, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην αποτίμηση, έλεγχο και αξιολόγηση.

Το ΚΕΠΑΓ πρέπει να είναι ανοιχτό και ευέλικτο για να μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε περίπτωση. Έτσι, πρέπει να είναι:

- *παντός σκοπού*: να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλους τους στόχους που μπορεί να περιλαμβάνονται στον προγραμματισμό και στην παροχή μέσων γλωσσικής εκμάθησης
- *ευέλικτο*: να μπορεί να προσαρμόζεται για χρήση σε διαφορετικές περιστάσεις
- *ανοιχτό*: να μπορεί να δεχτεί περαιτέρω επέκταση και επεξεργασία
- *δυναμικό*: διαρκώς εξελισσόμενο, ανταποκρινόμενο στα αποτελέσματα της χρήσης του
- *φιλικό προς το χρήστη*: να παρουσιάζεται σε μια μορφή εύκολα κατανοητή και χρησιμοποιήσιμη από αυτούς στους οποίους απευθύνεται
- *μη δογματικό*: να μην είναι αμετάκλητα και αποκλειστικά προσηλωμένο σε κάποια από τις ανταγωνιστικές θεωρίες ή πρακτικές της γλωσσολογίας ή της εκπαίδευσης.

2.6.3 Η συμβολή του ΚΕΠΑΓ

Το ΚΕΠΑΓ δημιουργήθηκε υπό την πίεση των πολύγλωσσων περιβαλλόντων εντός του κόλπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σημείο αναφοράς κατά τη συνάντηση των πολιτισμών. Ωστόσο, χρησιμοποιείται και σε άλλες ηπείρους. Αποτελεί το μέσο, το εργαλείο που αποβλέπει σε μια καλά οργανωμένη και συγκροτημένη «άσκηση ενιαίας γλωσσικής πολιτικής» για την ενίσχυση και ανάπτυξη της πολυγλωσσίας, η οποία είναι αναγκαία πλέον, λόγω των πιο στενών και συχνών συνεργασιών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, αλλά και της μετακίνησης πληθυσμών που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες (Κοκκινίδου κ.ά., 2013).

Το ΚΕΠΑΓ διατυπώνει ένα γενικό και συνολικό πλαίσιο, κατάλληλο για ενιαία εφαρμογή σε πολλές διαφορετικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες, με αποκορύφωμα την καθιέρωση της γνωστής κλίμακας σε έξι κοινά επίπεδα γλωσσομάθειας.

Παρέχει, ακόμη, μια αντικειμενική, διαφανή, συνεκτική και μεταφέρσιμη βάση για εξασφάλιση τρόπων περιγραφής γλωσσικών δεξιοτήτων. Για αυτό και μπορεί από τους ασκούντες γλωσσική πολιτική για την εκπόνηση γλωσσικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών, για τον σχεδιασμό διδακτικού και διδακτικών εγχειριδίων, και για την αξιολόγηση της επάρκειας των ξένων γλωσσών (Πετρέλα, 2015). Η δυναμική του υπόστασης το καθιστά πλαίσιο αναφοράς (όπως είναι και η ονομασία του) για την ανάπτυξη άλλων εργαλείων όπως ο Ευρωπαϊκός Δείκτης Γλωσσικών Γνώσεων (European Indicator of Language Competence).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, το ΚΕΠΑΓ χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την εκπόνηση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες το 2011 καθώς και του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) που θεσμοθετήθηκε το 1999.

Το ΚΠΓ αποτελεί ένα σύστημα εξετάσεων με στόχο την πιστοποίηση επάρκειας της χρήσης μιας ξένης γλώσσας σύμφωνα με την 6βαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης, με βάση Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑΓ). Χορηγείται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και μέχρι στιγμής διενεργούνται εξετάσεις σε έξι γλώσσες, στα αγγλικά, στα γαλλικά, στα γερμανικά, στα ιταλικά, στα ισπανικά και τα τουρκικά. Ο σχεδιασμός του συστήματος αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε από ειδικούς επιστήμονες των Πανεπιστημίων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι έχουν και για τη συνολική επιστημονική ευθύνη για τη διενέργεια των εξετάσεων, που με τη σειρά τους χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Η πρωτοτυπία του ΚΠΓ αφορά στο ότι βασίζεται συνάμα στη διεθνή εμπειρία και στην ελληνική πραγματικότητα.

2.6.4 Από το ΚΕΠΑΓ στη γλωσσομάθεια

Η πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη δημιουργία του ΚΕΠΑΓ για τη διδασκαλία και μάθηση μιας ξένης γλώσσας συνέβαλε στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων των ευρωπαϊκών χωρών στη βάση νέων εννοιών, όπως η προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στις βασικές ικανότητες μέσω κλιμάκων επίδοσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA &, 2012: 20).

Πρώτα απ' όλα, το ΚΕΠΑΓ συνέβαλε στον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας που είναι απαραίτητος για την ένταξη των μαθητών σε συγκεκριμένο τμήμα φοίτησης. Τα επίπεδα, έτσι, της γλωσσομάθειας είναι και αυτά που ορίζουν και το είδος της αξιολόγησης για τον ορισμό της γλωσσικής του επίδοσης. Ειδικότερα, για την ελληνομάθεια έχουν οριστεί τα ακόλουθα επίπεδα (για πρακτικούς κυρίως λόγους):

□ **Επίπεδο Α1-Στοιχειώδης Γνώση** (Εδώ ο υποψήφιος επικοινωνεί σε απλές γλωσσικές δομές, μπορεί ν' ανταλλάσσει πληροφορίες για τον εαυτό του και τους φίλους του και ανταποκρίνεται σε καθημερινές συναλλαγές.)

□ **Επίπεδο Α2- Βασική Γνώση** (Εδώ ο υποψήφιος μπορεί και χρησιμοποιεί την ελληνική στον προφορικό και γραπτό λόγο σε τυπικό ή φιλικό ύφος και καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.)

□ **Επίπεδο Β1-Μέτρια Γνώση** (Εδώ και πάλι η αναφορά γίνεται σε καθημερινές συναλλαγές που προκύπτει ανάγκη επικοινωνίας, αλλά σε κοινωνικό ή και επαγγελματικό επίπεδο. Οφείλει, έτσι, να γνωρίζει τις κοινωνικές συνήθειες, γλωσσικές και μη γλωσσικές και να είναι εξοικειωμένος με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού και τις συνθήκες διαβίωσης, τις αξίες, τη νοοτροπία.)

□ **Επίπεδο Β2- Καλή Γνώση** (Σε αυτό το επίπεδο απαιτείται ευχέρεια ομιλίας και αυθορμητισμός. Πρέπει να μπορεί ο υποψήφιος να κατανοεί τις κύριες ιδέες πάνω σε συγκεκριμένα και αφηρημένα θέματα και να επιχειρηματολογεί σε τεχνικά θέματα της ειδικότητάς του.)

□ **Επίπεδο Γ1- Πολύ καλή Γνώση** (Σύμφωνα, με τις γλωσσικές ικανότητες που έχει ήδη αποκτήσει, ο υποψήφιος εδώ, είναι σε θέση να εμπλακεί σε γλωσσικές καταστάσεις τόσο από την καθημερινή ζωή, αλλά κυρίως από την προσωπική, άμεση επικοινωνία με σκοπό τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων αλλά και τη διεκπεραίωση ποικίλων υποθέσεων σε διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής.)

□ **Επίπεδο Γ2- Άριστη Γνώση** (Εδώ ο υποψήφιος μπορεί και επικοινωνεί με ακρίβεια, αξιοπιστία και ευκολία όλα όσα ακούει και διαβάζει συμπεριλαμβανομένων στοιχείων καθομιλουμένης, αστείων και πολιτισμικών αναφορών.)

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑΓ) του Συμβουλίου της Ευρώπης και το Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνομάθειας από το 2010 με ΦΕΚ ταυτίζουν τα επίπεδά τους και αντιστοιχίζονται πλήρως. Το πιστοποιητικό ελληνομάθειας που θεσμοθετήθηκε το Νοέμβριο του 1998 (ΠΔ 363/98) από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας ικανοποίησε, ένα πάγιο αίτημα διδασκόντων και διδασκομένων την ελληνική ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, για έναν κρατικό τίτλο ελληνομάθειας σε διάφορα επίπεδα. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) ορίστηκε ο επίσημος φορέας διοργάνωσης των σχετικών εξετάσεων (περισσότερα για το ΚΕΓ στο 4.6 κεφάλαιο).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Από τη δεκαετία του 1990 η εκπαίδευση άρχισε να αναζητά τον προσανατολισμό της για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού που άρχισε να παρατηρείται. Κι ενώ πέρασε από διάφορα στάδια έφτασε, τελικά, στη διαπολιτισμικότητα ως μια κατεύθυνση με κύριο χαρακτηριστικό την επικοινωνία και την δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σημερινή κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από εθνοτική ετερογένεια, προβάλλει ως υπέρτατη ανάγκη.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κάνει στροφή προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση το 1996 με την ψήφιση του Νόμου 2413/9611 που καθορίζει τον σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προβλέπει την ίδρυση «σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», όπου «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Την ίδια χρονιά ιδρύεται και η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με ευθύνη της οποίας εκπονούνται στα πλαίσια του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης τέσσερα προγράμματα τριετούς διάρκειας που αφορούν την εκπαίδευση ομάδων μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες,

«Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Παιδεία Ομογενών» (Κακιούση, 2018).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε ξεχωριστά σχολεία, τάξεις ή τμήματα και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν αποκλειστικά τους γλωσσικά και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και όχι όλους τους μαθητές του σχολείου, όπως επιτάσσει η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ίδιος αναφέρεται τον κίνδυνο ίδρυσης «μειονοτικών» σχολείων υπό την επίφαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς στο σχολείο που θα έχει αμιγή μαθητικό πληθυσμό από παλινοστούντες ή αλλοδαπούς και θα επονομαστεί «διαπολιτισμικό σχολείο» ελλοχεύει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης των μαθητών αυτών (Δαμανάκης, 2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας και του πολιτισμού των εθνοπολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών, αν και προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο (ΦΕΚ 1789 τ.Β./28-09-1999), παραμένουν ανεφάρμοστες (Κοιλιάρη, 2005). Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί μάλλον στο περιθώριο της τυπικής εκπαίδευσης και κυρίως με ρόλο υποστηρικτικό προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Γκότοβος, 2002). Στην τυπική εκπαίδευση η ελληνική γλώσσα προβάλλει ως κυρίαρχη, ενώ οι υπόλοιπες ως δευτερεύουσες.

Η διγλωσσία στο σχολείο αναφέρεται σε εκείνους/ες τους/τις μαθητές/μαθήτριες, που μπορεί να είναι παιδιά μεταναστών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους και άλλες γλώσσες, εκτός από τη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν. Γι' αυτούς τους μαθητές η κύρια γλώσσα γίνεται μοιραία η γλώσσα του σχολείου και η μητρική τους παραγκωνίζεται. Υπάρχει, έτσι, αρκετή απόσταση να διανυθεί, ώστε η γλωσσική διαφορά να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη.

3.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει μεγαλύτερη αξία στην έννοια της δημοκρατίας, στο βαθμό που η πολιτιστική διαφορά θεωρείται θετική πηγή για τις πολύπλοκες διαδικασίες ανάπτυξης της κοινωνίας και του ατόμου. Αποτελεί πρόκληση της ικανότητας στη δημιουργική συμβίωση ομάδων, κοινωνικά και πολιτιστικά πολύμορφων. Αυτό προϋποθέτει και περιλαμβάνει όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του «διαφορετικού», αλλά και την αναγνώριση της πολιτιστικής του ταυτότητας στην καθημερινή αναζήτηση του διαλόγου, της κατανόησης και της συνεργασίας με μια προοπτική αμοιβαίου εμπλουτισμού (Μπερερής κ.ά., 2011: 140).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την αξία της ποικιλίας και της διαφοράς που αξίζει να προαχθεί. Στόχος της είναι η κατάργηση της ιεραρχικής σκέψης και η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού.

Σήμερα, περισσότερο από άλλοτε, με τα μεταναστευτικά ρεύματα να κινούνται προς όλες τις κατευθύνσεις, η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση καθίσταται αναγκαία. Τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα και αναγκάζονται σε μετακίνηση είναι οι δίγλωσσοι μαθητές που καλούνται να ενσωματωθούν στον πολιτισμό και στην κουλτούρα της χώρας φιλοξενίας. Αυτοί οι μαθητές έχουν διαφορετική γλώσσα στο σχολείο από αυτή που ομιλείται στην οικογένειά τους. Η γλώσσα του σχολείου είναι συνήθως η κυρίαρχη γλώσσα που επιτρέπει μαθητές με διαφορετική γλωσσική κουλτούρα να επικοινωνούν μεταξύ τους σ' ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον και ν' αλληλεπιδρούν. Η διγλωσσία σε αυτή την περίπτωση δεν είναι επιλογή, αλλά επιβολή του χώρου χρήσης της γλώσσας στον οποίο πρέπει να επιβιώσουν και να προοδεύσουν (Σκούρτου, 2011: 55).

3.2 ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ

Σε σχετική μελέτη του Ευρωβαρόμετρου (European Commission, 2012) για τη στάση των Ευρωπαίων απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών αναφέρεται πως το 84% αυτών πιστεύει ότι οι πολίτες πρέπει να μιλούν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα εκτός της μητρικής τους. Στην ίδια μελέτη φαίνεται πως τα αγγλικά κατέχουν εξέχουσα θέση, καθώς είναι γλώσσα που προτιμούν όλο και περισσότεροι Ευρωπαίοι σε ποσοστό 38% και ακολουθούν τα γερμανικά (12%) και τα γαλλικά (11%). Τα αγγλικά, άλλωστε, είναι και η γλώσσα που θεωρείται από τους πολίτες η πιο χρήσιμη, εκτός ασφαλώς της μητρικής τους.

Ενθαρρυντικό είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων αναφορικά με την αναγκαιότητα εκμάθησης της αγγλικής (ποσοστό 79%) από τα παιδιά τους ως στοιχείο ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Τα κύρια πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εκμάθηση μιας γλώσσας αφορούν κυρίως σε πρακτικά οφέλη, όπως στη δυνατότητα εργασίας σε μια άλλη χώρα (61%), στη χρήση της σε εργασιακό περιβάλλον (53%), στην ευκαιρία πραγματοποίησης σπουδών (43%) και διακοπών στο εξωτερικό (47%) και στην εύρεση καλύτερης εργασίας στην ίδια τους τη χώρα (45%). Δεν λείπουν και πιο ανθρωπιστικοί λόγοι, όπως η εκμάθηση με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού των άλλων, τη γνωριμία με νέους ανθρώπους προερχόμενους από άλλες χώρες και την προσωπική ικανοποίηση.

Λίγο αργότερα, στην Έκθεση Παρακολούθησης και Κατάρτισης του 2014 (European Commission, 2014) διαπιστώθηκε πως ο στόχος της Βαρκελώνης δεν έχει επιτευχθεί και μόνον οι 6 στους 10 μαθητές μαθαίνουν και δεύτερη ξένη γλώσσα στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αν και το σχολείο είναι ο πιο συχνός τρόπος εκμάθησης ξένων γλωσσών στην ΕΕ, οι Έλληνες θεωρούν ότι έμαθαν μια ξένη γλώσσα σε δομές εκτός σχολείου, πράγμα πανευρωπαϊκή πρωτοτυπία. Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους δεν θεωρούν ότι τα μαθήματα ξένων γλωσσών στο σχολείο είναι ο

αποτελεσματικότερος τρόπος για να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Απεναντίας, πιστεύουν πως ο καλύτερος τρόπος είναι η συμμετοχή σε ομαδικά μαθήματα ξένων γλωσσών εκτός σχολείου με δάσκαλο και η συμμετοχή σε κατ' ιδίαν μαθήματα με δάσκαλο (Πετρέλα, 2015).

3.3 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΔΕΥΤΕΡΗ»-«ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ»

Σημαντικές διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανάμεσα στη «δεύτερη» και στην «ξένη» γλώσσα που σχετίζονται τόσο με τον τρόπο εκμάθησης όσο και με την ανάγκη και το χώρο που αυτές ομιλούνται.

Ως «δεύτερη» γλώσσα νοείται η γλώσσα που μαθαίνεται είτε μετά την πρώτη -τη μητρική- γλώσσα είτε ταυτόχρονα με αυτήν. Η «δεύτερη» γλώσσα είναι η γλώσσα επικοινωνίας στο σχολικό, επαγγελματικό ή κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η πρώτη γλώσσα είναι η γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντος. Η «δεύτερη» γλώσσα κατακτάται με φυσικό τρόπο μέσα στο φυσικό περιβάλλον (Κουμπρόγλου, 2015). Η ανάγκη κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας προκύπτει είτε λόγω μετακίνησης σε άλλη χώρα είτε γιατί υπάρχουν στην οικογένεια γονείς διαφορετικής εθνικότητας. Ανεξάρτητα από το λόγο για τον οποίο ανακύπτει η ανάγκη της «δεύτερης» γλώσσας, η εκμάθηση αυτής γίνεται σημαντική, γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου στο παρόν (Τριάρχη-Hermann, 2000: 54).

Η «ξένη» γλώσσα συνήθως δεν ομιλείται στο φυσικό της περιβάλλον και συνήθως προκύπτει ως ανάγκη για μορφωτικούς λόγους ή επαγγελματικούς. Είναι δυνατόν να ταυτιστεί η «ξένη» γλώσσα με τη «δεύτερη», όταν το άτομο που κατέχει την «ξένη» γλώσσα μετοικήσει σε χώρα που ομιλείται και το άτομο είναι υποχρεωμένο να κάνει χρήση αυτής, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες (Σκούρτου, 1997).

Κατά τη μετοίκηση/μετανάστευση η μητρική γλώσσα υφίσταται αλλαγή. Συγκεκριμένα, αυτή που έχουν ως πρώτη γλώσσα σταδιακά μέσα στο χρόνο μεταβάλλεται και κατέχει θέση πια δεύτερης γλώσσας για αυτούς, εφόσον εξακολουθεί και μιλιέται στο κοινωνικό τους περιβάλλον και περίγυρο. Η επίσημη

γλώσσα του κράτους στο οποίο ζουν γίνεται πια, και σωστά επέρχεται αυτή η αλλαγή, η πρώτη τους γλώσσα, αφού αυτή χρησιμοποιούν στις συναναστροφές τους με άλλους ανθρώπους της χώρας υποδοχής, αλλά και αποτελεί την επίσημη γλώσσα εκπαίδευσής τους. Έτσι, η πρώτη γλώσσα γίνεται «δεύτερη» και είναι πιθανό στο πέρασμα των χρόνων και από γενιά σε γενιά η πρώτη γλώσσα να γίνει «ξένη» γλώσσα για αυτούς, εφόσον δεν ομιλείται στο οικογενειακό, αλλά ούτε και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν (Κουμπρόγλου, 2015: 41).

3.4 ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Η' ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες μεγάλος αριθμός μεταναστών έχει αποφασίσει να εγκατασταθεί στην Ελλάδα, και κυρίως Αλβανοί, για την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής. Ταυτόχρονα, όμως, στη χώρα εισέρχονται και μετανάστες-πρόσφυγες από χώρες όπως η Συρία, το Πακιστάν, την Ινδία, το Μπαγκλαντές, την Αίγυπτο και τις Φιλιπίνες². Όλος αυτός ο νέος πληθυσμός ενδιαφέρεται να μάθει την νέα ελληνική κυρίως για λόγους ευκολότερης εύρεσης εργασίας και διευκόλυνσης της επικοινωνίας στη χώρα φιλοξενίας.

Αντίστοιχο ενδιαφέρον εκδηλώνεται και από τους Έλληνες ομογενείς, κυρίως για τη συμπλήρωση της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Οι Έλληνες αυτοί ζουν και εργάζονται σε άλλες χώρες και ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Κοινότητες Ελλήνων ομογενών υπάρχουν σε όλες σχεδόν τις ηπείρους και η επικοινωνία μεταξύ τους καθίσταται αναγκαίο κομμάτι της ύπαρξής τους. Το εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα παράγεται από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το υλικό αυτό προορίζεται για τους Έλληνες της Διασποράς

² Στοιχεία από την εφημερίδα ΕΘΝΟΣ «Μια ακτινογραφία του πληθυσμού της σημερινής Ελλάδας», 16/9/2013.

και κυρίως τους απόδημους Έλληνες, τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες στην Ελλάδα.

Οι παλιννοστούντες Έλληνες είναι Έλληνες που ζούσαν σε κάποια χώρα του εξωτερικού και επέστρεψαν για μόνιμη διαμονή στη χώρα. Και αυτός ο πληθυσμός ενδιαφέρεται για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η γνώση τους για την ελληνική γλώσσα είναι από ελάχιστη ως ανύπαρκτη και γι' αυτό ενδιαφέρονται να τη μάθουν εκ νέου. Αλλά ακόμη κι αν τη γνωρίζουν, η γνώση τους περιορίζεται στον προφορικό λόγο.

Μία επιπλέον ομάδα μαθητών που μαθαίνει την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσας είναι οι μαθητές της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη και που οι περισσότεροι έχουν για μητρική γλώσσα την τουρκική και την πομακική. Το ενδιαφέρον τους για εκμάθηση της ελληνικής προκύπτει από την ανάγκη για ένταξη στον ελληνικό εργασιακό χώρο και για κοινωνική ανέλιξη. Γι' αυτή την κατηγορία μαθητών έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες και συγγράμματα, όπως αυτά των Φραγκουδάκη, Ιορδανίδου & Μοσχονάς (2001), Χατζησαββίδης (2005), Τζεβελέκου κ.ά. (2006), Δραγώνα (2011, 2013) κ.ά.

Λιγότεροι αριθμητικά, αλλά εξίσου υπαρκτή είναι και η ομάδα των σπουδαστών της ελληνικής ανά τον κόσμο. Αυτή η ομάδα διδάσκεται την ελληνική είτε εντός της χώρας είτε εκτός σε φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (πανεπιστήμια, ελληνικά σχολεία κ.ά.). Επιπλέον, υπάρχουν άτομα στο εξωτερικό που δηλώνουν λάτρεις του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και γι' αυτό επιδιώκουν την εκμάθηση της γλώσσας ως μέσο προσέγγισης του ελληνικού πολιτισμού.

Ως ξένη γλώσσα για τους αλλοεθνείς η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες τόσο στο γραφικό της σύστημα όσο και στο προφορικό. Ποικίλοι ορθογραφικοί κανόνες καθιστούν πρόκληση την εκμάθηση του ελληνικού αλφαβήτου, ιδιαίτερα σε όσους η μητρική τους γλώσσα δεν διαθέτει τόσους ορθογραφικούς κανόνες. Επιπλέον, η νέα ελληνική, αν και έχει εξελιχθεί αρκετά, διατηρεί ωστόσο, αρκετά από τα στοιχεία της αρχαίας ελληνικής και ως προς το γραμματικό, λεξικό, αλλά και ιδιοματικό σκέλος της. Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά καθιστούν την ελληνική ιδιαίτερη και σχετικά δύσκολη γλώσσα στην εκμάθησή της ως ξένη γλώσσα.

3.5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Απώτερος στόχος της διδασκαλίας της όποιας γλώσσας είναι η κυριαρχία της γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας. Για να καταστεί, όμως, δυνατή αυτή η επικοινωνιακή δεξιότητα, απαιτείται η γνώση της δομής, αλλά και των λειτουργιών του συστήματος (Hymes στο Παντελής Γεωργογιάννης, 2009: 56). Τα τελευταία περιλαμβάνουν τη φωνολογική, γραμματική και σημασιολογική δεξιότητα (Πόρποδας, 1999).

Ως φωνολογική δεξιότητα εννοείται η αντίληψη, κατανόηση και παραγωγή ήχων. Σχετίζεται με τις ηχητικές αναπαραστάσεις της σχεδιαζόμενης πρότασης. Αυτή αποκτάται στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας.

Η γραμματική δεξιότητα αναφέρεται στα στοιχεία του συστήματος που ονομάζονται γραμματική και λεξιλόγιο. Στη σύγχρονη διδασκαλία η γραμματική δεν είναι αυτοσκοπός αποτελεί βασικό στόχο του γλωσσικού συστήματος αλλά κυρίως πρέπει να καθιστά το μαθητή ικανό να χειρίζεται τη γλώσσα και να καλύπτει τις επικοινωνιακές του ανάγκες.

Τέλος, η σημασιολογική δεξιότητα είναι ανώτερη από τις άλλες δύο και αναφέρεται στο νόημα και τη σημασία των λέξεων που περιλαμβάνονται σε ένα μήνυμα.

Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, αυτή πέρασε από διάφορα εξελικτικά στάδια τα οποία χρονικά έχουν ως εξής:

1. Παραδοσιακή: Πρόκειται για ένα σύνολο οδηγιών και τεχνικών. Στηρίζεται στη μετάφραση (ευθύ και αντίστροφο), στη γραμματική (κλίσεις, χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις, αποστήθιση κανόνων), στο λεξιλόγιο (συνώνυμα, αντίθετα). Θεωρείται ότι προκύπτει αυτόματα και η δυνατότητα ακρόασης και ομιλίας. Ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης που μαθαίνει την γλώσσα μετά από συνεχή επαναλήψεις και απομνημόνευση.

2. Η μέθοδος της άμεσης προσέγγισης που χρονολογικά τοποθετείται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Εδώ, δίνεται έμφαση στην ανάγνωση ως βάση διδασκαλίας, ενώ παράλληλα εισάγονται θέματα για τον πολιτισμό του λαού του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει ο μαθητής. Η χρήση της μητρικής απαγορεύεται και προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό λόγο. Με αυτόν τον τρόπο ο ρυθμός διδασκαλίας επιβραδύνεται εωσότου ο μαθητής αντιληφθεί κάποιες σημασίες.
3. Δομιστική Αντίληψη: Η μέθοδος αυτή επηρεάζεται από τις εξελίξεις στη γλωσσολογία (κυρίως τα διδάγματα του Saussure) και της ψυχολογικής θεωρίας του συμπεριφορισμού και κυρίως του Skinner και Watson (Σακελλαρίου, 2006: 16). Δίνει έμφαση στην έννοια της δομής της γλώσσας. Δίνονται συγκεκριμένα ερεθίσματα για συγκεκριμένες απαντήσεις και ακολουθεί επιβράβευση. Η επανάληψη της διαδικασίας επιφέρει τη μάθηση. Στον αμερικάνικο δομισμό προηγείται η ακρόαση της ομιλίας και ακολουθούν η ανάγνωση και η γραφή. Παρόμοια και στον ευρωπαϊκό δομισμό, ο μαθητής παρακολουθεί μια ταινία και επαναλαμβάνει ό,τι ακούει. Εδώ, για πρώτη φορά καταγράφονται οι περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά ούτε στον ευρωπαϊκό ούτε και στον αμερικάνικο δομισμό δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας, γιατί η έμφαση δίνεται στη μορφή.
4. Η επόμενη μέθοδος από τον Chomsky υιοθετεί κάποιες αρχές του δομισμού, αλλά επιπλέον προτείνει την γενετική-μετασχηματιστική γραμματική. Ο Chomsky υποστηρίζει ότι οι αυτοματισμοί δεν χρειάζονται οπωσδήποτε, γιατί δεν οδηγούν απαραίτητα στην κατανόηση και ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει εγγενείς δομές που του επιτρέπουν με ένα πεπερασμένο γλωσσικό σύστημα να παράγει μεγάλο αριθμό προτάσεων (Παπαγιαννάκη, 2014). Μάλιστα, προτείνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας, του προφορικού και γραπτού λόγου εξίσου και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων για την εκμάθηση των δομών της γλώσσας.
5. Τελευταία αναπτύχθηκε η επιστημονική μέθοδος κυρίως λόγω των επικοινωνιακών αναγκών που αναδύθηκαν με τις μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων. Σύμφωνα με την επιστημονική μέθοδο *τα εκφωνήματα δεν μπορούν να ερμηνευθούν, αν γνωρίζουμε μόνο την πρόταση που χρησιμοποιείται και όχι την περίσταση, δεν μπορούμε να περιγράψουμε σωστά την σημασία του εκφωνήματος και τις πληροφορίες που μεταφέρει*. Η έμφαση δίνεται στην επικοινωνία και στην αυτενέργεια του μαθητή και στην

εργασία μέσα σε ομάδες που αλληλεπιδρούν. Το λάθος σε αυτήν την προσέγγιση αναλύεται και συσχετίζεται με τη διαγλώσσα (δηλ. τη γλώσσα που αναπτύσσεται και μεσολαβεί μέχρι την τελική κατάκτηση της ξένης γλώσσας οπότε και ο μαθητής διατυπώνει νοερά τις δικές του υποθέσεις για το λάθος). Έτσι, βασικές αρχές αυτής της μεθόδου είναι η έμφαση στον προφορικό λόγο, στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, στην έννοια του περιβάλλοντος τόσο ως γλωσσικού όσο και ως εξωγλωσσικού στοιχείου και η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλίας του γλωσσικού φαινομένου (Σακελλαρίου, 2000: 21)

Β' ΜΕΡΟΣ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ 2^{ΗΣ}/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής, εντός και εκτός της χώρας, ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η ποιοτική αναβάθμιση και η βελτίωσή της, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού, αλλά και των ατόμων μη ελληνικής καταγωγής που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Σχετικά περιλαμβάνεται ο σκοπός στο νόμο 4415/06-09-2016. Ειδικότερα, για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό σκοπός είναι:

- Η υποστήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό λαμβάνοντας υπόψη τις κατά τόπους ιδιαιτερότητες και ανάγκες στο πλαίσιο μιας συνεχώς ενισχυόμενης πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σύγχρονων κοινωνιών.
- Η παιδαγωγική υποστήριξη των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού, ώστε αφ' ενός να επιτυγχάνεται η ένταξη των Ελλήνων μαθητών στη χώρα μόνιμης διαμονής με διατήρηση του γλωσσικού και πολιτιστικού δεσμού και επαφής με την Ελλάδα και τον πολιτισμό της και αφ' ετέρου να εξασφαλίζεται η δυνατότητα πρόσβασης στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα - της Ελλάδας και της χώρας μόνιμης διαμονής.
- Η προώθηση της γνώσης και η ευαισθητοποίηση σε σχέση με την ελληνική επιστημονική, πολιτιστική και φυσική κληρονομιά.

- Η προώθηση και ανάδειξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη διάδοσή τους σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Η προώθηση δίγλωσσων σχολείων, με κύριες γλώσσες την ελληνική και τη γλώσσα της χώρας μόνιμης διαμονής, με την εκπόνηση σχετικών προγραμμάτων σπουδών.
- Η ανάδειξη και ανάπτυξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και της εμπειρίας της ελληνικής ομογένειας και η αξιοποίησή της με τη δημιουργία δικτύων πολιτισμικών ανταλλαγών.
- Η υποστήριξη φορέων και δράσεων που αφορούν στην ελληνόγλωσση διδασκαλία και στην έρευνα για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εσωτερικό και ειδικότερα στους μετανάστες οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η επαρκής γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη για τους μετανάστες εκείνους οι οποίοι προσβλέπουν στην επί μακρόν διαμονή τους στην Ελλάδα και, κυρίως, για εκείνους οι οποίοι έχουν παιδιά στο σχολείο. Η συμβολή της γλώσσας είναι σημαντική τόσο για την επαγγελματική όσο και για την κοινωνική ένταξη αφενός των μεταναστών-γονέων και αφετέρου των παιδιών τους (Ζολώτα, 2010). Για τον μετανάστη η γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη, όχι μόνον για την πρώτη περίοδο εγκατάστασής του στην Ελλάδα, προκειμένου να ευδοκιμήσει στον εργασιακό του χώρο, αλλά και για τη βελτίωση της εργασιακής του ένταξης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Τελικά, φαίνεται πως έχει υπερεκτιμηθεί η συμβολή της γλώσσας ως προς τη μεταβολή του εργασιακού καθεστώτος των μεταναστών, δεδομένου ότι οι επί μακρόν διαμένοντες μετανάστες θεωρούν ότι η βελτίωση της γλωσσομάθειάς τους άσκησε μικρή επίδραση (Σελλά-Μάζη, 2015). Άλλοι λόγοι που ωθούν τον μετανάστη στην ελληνομάθεια είναι η «εργαλειακή» χρήση της γλώσσας, ώστε να μπορεί να διεκδικήσει τα δικαιώματά του, τόσο στον εργασιακό τομέα όσο και ενώπιον των δημοσίων φορέων, η ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση για την πολιτική κατάσταση της χώρας, η επιθυμία γνώσης ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων (π.χ. τραγουδιών), η επιτυχής άμεση επαφή με ελληνόφωνους (χωρίς τη μεσολάβηση τρίτων που χρησιμεύουν ως άτυποι διερμηνείς), η ανάγκη αυτενέργειας και λήψης πρωτοβουλιών, εν μέσω ελληνόφωνης κοινωνίας, και η ανάγκη βέλτιστης

προσωπικής έκφρασης και προφοράς της ελληνικής, ώστε να μη στιγματίζονται ως αλλόγλωσσοι. Τέλος, για τους μετανάστες γονείς, ιδιαίτερα τις μητέρες, η καλή γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

4.2 ΜΟΡΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του 4415/2016 στο εξωτερικό η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται μέσω:

- των Σχολικών μονάδων που είναι ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα με i) ελληνόγλωσσο ή ii) δίγλωσσο (ελληνόγλωσσο και ξενόγλωσσο) πρόγραμμα, οπότε και απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι ώρες διδασκαλίας στην ελληνική πρέπει να είναι τουλάχιστον δέκα ανά βδομάδα διδασκαλίας. Την από απόφαση για το ωρολόγιο πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών εδώ λαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας μετά από τη γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού i) ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών, ii) μη ενταγμένα σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα iii) ενταγμένα σε ΑΕΙ της ημεδαπής τα οποία προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα ενταγμένα στις εκπαιδευτικές μονάδες των χωρών διαμονής εφαρμόζουν το πρόγραμμα της χώρας και στους αποφοίτους χορηγείται αποδεικτικό έγγραφο για τη βαθμολογία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσής τους. Αυτά που είναι ενταγμένα σε κάποιο ΑΕΙ της ημεδαπής, έχουν πρόγραμμα που αποφασίζεται από τη Γενική Συνέλευση του Τμήματος.
- των Ελληνικών τμημάτων των Ευρωπαϊκών Σχολείων και των σχολείων Διεθνών Οργανισμών που ακολουθούν τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων αυτών
- των Τμημάτων Ελληνικών Σπουδών ή άλλων μορφών οργάνωσης ελληνικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξένων χωρών, καθώς και θεολογικών σχολών ή μονάδων θεολογικής εκπαίδευσης. Αυτά αξιολογούνται ανά τριετία

από το ΙΕΠ και εξειδικευμένο φορέα της ελληνικής γλώσσας. Οι απόφοιτοι συμμετέχουν σε εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας που διοργανώνει εξειδικευμένος φορέας ελληνικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αποστέλλονται στο γραφείο του οικείου Συντονιστή Εκπαίδευσης.

4.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2^η/ξένη γλώσσα μπορεί να εφαρμόζεται ένα Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) που πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια (Δαμανάκης, 2004: 157):

- Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας όπου διδάσκεται η γλώσσα, το πρόγραμμα και ο αριθμός ωρών διδασκαλίας.
- Οι σκοποί του σχολείου όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη και οι μορφές ελληνογλωσσης εκπαίδευσης.
- Το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών (ηλικία).
- Η ψυχολογική/συναισθηματική τους κατάσταση.
- Το άμεσο φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον της παροικίας και της χώρας στην οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα.
- Το φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον της Ελλάδας.
- Τα ενδιαφέροντα, οι επικοινωνιακές ανάγκες και η κοινωνική κατάσταση των μαθητών.

Ειδικότερα, τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι τα ακόλουθα (Δαμανάκης, 2004: 157-158):

- Επιλογή των επικοινωνιακών περιστάσεων με γνώμονα την αυθεντικότητα και την ποικιλία του γλωσσικού υλικού.

- Λαμβάνοντας υπόψη τις 4 επικοινωνιακές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου) δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο.
- Το γλωσσικό σύστημα (γραμματική-συντακτικό) δε διδάσκεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή.
- Οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα (κανόνες) κατακτούνται από τους ίδιους τους μαθητές με φυσικό τρόπο, χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η διατύπωσή τους.
- Ο αριθμός, ο βαθμός δυσκολίας και το είδος των γλωσσικών φαινομένων σε μια ενότητα καθορίζονται από την περίσταση επικοινωνίας μέσα από την οποία γίνεται η διδασκαλία τους και όχι με βάση την παραδοσιακή σειρά παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων.
- Εφόσον η μάθηση ορίζεται ως μία μόνιμη μεταβολή της δυναμικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία οφείλεται στην εμπειρία, ο παραγόμενος λόγος πρέπει να διαθέτει βιωματικό και επικοινωνιακό φορτίο.
- Το μαθησιακό υλικό προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση των μαθητών ως ισότιμων μελών της τάξης - ομάδας.
- Το μαθησιακό υλικό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίζουν και να διορθώνουν τα λάθη τους, να αξιολογούν στο σύνολο τη μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμα της και να κατακτούν στρατηγικές επανόρθωσης της επικοινωνίας.

4.4 Η ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (σκοπός, επισημάνσεις, μέσα)

Σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση,

ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του. Για την επίτευξη του σκοπού δεν υιοθετείται μία ορισμένη θεωρία της γλώσσας, αλλά επιχειρείται μία επιλεκτική και συνδυαστική εφαρμογή θεωριών, με γνώμονα τις ανάγκες της διδακτικής. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα, στο μέτρο που αφορά το παιδί και υπαγορεύει το περιεχόμενο της γλωσσικής παιδείας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Στους στόχους του Προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Τέλος, με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή (ΔΕΕΠΣ, 2003: 14).

Αναλυτικότερα, η παρεχόμενη εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα στοχεύει, ώστε ο μαθητής:

- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.
- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.
- Να συνειδητοποιήσει ότι:
 - διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι

- η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.
- Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.
- Να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.
- Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.
- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.
- Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών έτσι ώστε:
 - να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων και
 - να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.
- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.
- Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

- Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.
- Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του (ΔΕΕΠΣ, 2003:17-18).

Επιπλέον, στο σημερινό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το Δημοτικό προτείνεται άνοιγμα στη λογοτεχνία των γειτονικών λαών, χρήση των ηλεκτρονικών μέσων πρόσβασης στην πληροφορία. Το ΠΣ λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα, πλην της ελληνικής, καθώς και μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιοποιείται το σύνολο των

διαδικασιών της ευέλικτης ζώνης, της σχολικής ζωής και του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος (Κουμπρόγλου, 2015). Έτσι, βιώνεται ενεργά η γλώσσα στην πολλαπλότητά της, ώστε να την αξιοποιεί πραγματιστικά και να την απολαμβάνει αισθητικά (Αλαχιώτης, χ.χ.).

4.5 ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (2001) (περισσότερα για το ΚΕΠΑ στο 2ο κεφάλαιο) οι περιγραφές της γλωσσικής ικανότητας των χρηστών στη Δεύτερη Γλώσσα απεικονίζουν την προσδοκώμενη ανάπτυξη για καθεμία από τις τέσσερις Δεξιότητες Παραγωγής και Κατανόησης Γραπτού και Προφορικού Λόγου. Οι Δεξιότητες αυτές στο σύνολό τους συνιστούν την επικοινωνιακή ικανότητα που αναμένεται να εμφανίσει ο μαθητής περνώντας από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο. Η κλίμακα ξεκινάει από το Επίπεδο του Αρχάριου Χρήστη με ενδιάμεσο αυτό του Ανεξάρτητου για να καταλήξει σε αυτό του Αυτάρκους, όπως φαίνεται και στον πίνακα (Πίνακας 2) που ακολουθεί:

Πίνακας 2. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ

Γ Αυτάρκης Χρήστης	Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery)
	Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)
B Ανεξάρτητος Χρήστης	B2 Επίπεδο Επάρκειας (Vantage)
	B1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)
A Αρχάριος Χρήστης	A2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage)
	A1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough)

Τα δύο τελευταία επίπεδα (Γ1 και Γ2) αντιπροσωπεύουν το είδος της «ακαδημαϊκής/γνωστικής» ικανότητας, όπου η γλώσσα γίνεται το εργαλείο για την προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων με αυξημένες μαθησιακές απαιτήσεις (πρβλ. γλωσσική διδασκαλία μέσω ειδικών γνωστικών αντικειμένων, π.χ. Ιστορία, Φυσική).

Για την ευκολότερη διαχείριση των επιπέδων από το διδάσκοντα και το σχεδιασμό διδακτικού υλικού κατάλληλου προς αυτά, προσετέθη ένα ακόμη επίπεδο, το Α1.1, το οποίο και απουσιάζει από την επίσημη περιγραφή του ΚΕΠΑ (2001). Το Α1.1 ονομάζεται «αρχάριο χαμηλό» επίπεδο. Αυτό το επίπεδο έχει παρουσία καθαρά εισαγωγική. Μάλιστα το αντίστοιχο του προστάδιο (ακουστικό, αναγνωστικό, γραφηματικό, επικοινωνιακό) μπορεί να μην μαρτυρά την ηλικία των μαθητών, αλλά περιγράφει το επίπεδο της δεύτερης γλώσσας των αλλοδαπών ή ομογενών μαθητών.

Σ' αυτό το επίπεδο ο μαθητής μπορεί να κατανοεί έναν περιορισμένο αριθμό λέξεων κι εκφράσεων, να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου και τη σημασία μεμονωμένων λέξεων, να αναπαράγει έναν πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων κι ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα να μπορεί να ανταλλάσσει χαιρετισμούς και να απαρτιθεί πρόσωπα και αντικείμενα του περιβάλλοντος.

4.6 Η ΣΕΙΡΑ ΚΛΙΚ

Η σειρά «ΚΛΙΚ στα Ελληνικά» είναι μια σειρά που ακολουθεί πιστά τις προδιαγραφές για τα επίπεδα Ελληνομάθειας που ισχύουν με νόμο του κράτους από το 2010. Την εποπτεία της σειράς φέρει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) λειτουργεί από το 1994. Είναι ερευνητικό ίδρυμα, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη. Εποπτεύεται και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και συναρμοδιότητα στη διοίκησή του έχουν το Υπουργείο Εξωτερικών και το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. Κάθε χρόνο από το 1998 διενεργεί εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας ως επίσημος φορέας του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ 530/01.06.1998).

Στόχος του πρώτου (Α1) επιπέδου της σειράς (ηλικίας 6-12) είναι η αξιοποίηση της φαντασίας των παιδιών για να πετύχει να αγαπήσουν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα και να τη χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους επικοινωνία (Σχήμα 1).



Εικόνα 1. Το εξώφυλλο του A1 της σειράς ΚΛΙΚ

Το ΚΛΙΚ στα ελληνικά του επιπέδου A1 κυκλοφορεί και για εφήβους-ενήλικες με μορφή διαδραστική. Το διδακτικό εγχειρίδιο A1 της σειράς εντάσσει το παιχνίδι και το τραγούδι στη διδακτική διαδικασία κι εμπλέκει τους μαθητές σε δημιουργικές δραστηριότητες. Όλη η σειρά βοηθά τους μαθητές ν' αναπτύξουν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες κατά το πρότυπο των εξετάσεων της ελληνομάθειας:

- ο **Κατανόηση προφορικού λόγου**

Στην κατανόηση προφορικού λόγου γενικά ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί αργό προφορικό λόγο, με παύσεις, να καταλαβαίνει οδηγίες, να απαντάει σε απλές ερωτήσεις. Η κατανόηση εξαρτάται από τις συνθήκες επικοινωνίας οι οποίες απαιτούν αργή, προσεκτική εκφορά πρότυπων γλωσσικών μορφών από τον ομιλητή. Αν πρόκειται για ζωντανή ακρόαση, πρέπει να υπάρχουν παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις, όπου είναι απαραίτητο. Αν πρόκειται για ηχογραφημένο λόγο, το επίπεδο θορύβου και παρεμβολών από άλλες ηχητικές πηγές πρέπει να είναι χαμηλό. Σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση οπτικών μέσων (χάρτες, σχέδια, εικονογραφημένες ιστορίες κτλ.), τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση και προσδίδουν αυθεντικότητα και ρεαλισμό.

Πιο συγκεκριμένα ως ακροατής, ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει ακουστικά λέξεις, εκφράσεις και προτάσεις που αφορούν τον ίδιο, την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του, τα ενδιαφέροντά του. Ο υποψήφιος στο επίπεδο αυτό πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει βασικές πληροφορίες στην ακρόαση ενός παραμυθιού ή μιας απλής ιστορίας, να μπορεί να κατανοεί οδηγίες και να ακολουθεί σύντομες απλές κατευθύνσεις.

ο Κατανόηση γραπτού λόγου

Στην κατανόηση γραπτού λόγου ο υποψήφιος πρέπει να κατανοεί σύντομα κείμενα, μηνύματα και κάρτες, να αναγνωρίζει καθημερινά ονόματα, λέξεις και πολύ βασικές φράσεις για καθημερινά θέματα, να κατανοεί απλές περιγραφές, με οπτικά ερεθίσματα, να ακολουθεί απλές σύντομες οδηγίες. Η κατανόηση γραπτού λόγου περιορίζεται σε μεμονωμένες λέξεις και σύντομα, απλά κείμενα, σχετικά με οικεία θέματα και ανάγνωση μιας λέξης της κάθε φράσης.

Πιο συγκεκριμένα, ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά καθώς και λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις. Επίσης, πρέπει να μπορεί να διαβάζει ονόματα και είδη καταστημάτων της γειτονιάς τους (π.χ. φούρνος, κρεοπωλείο) και ονόματα λίγων συγκεκριμένων ειδών στα καταστήματα (π.χ. σοκολάτα, παγωτό κτλ.).

Ο υποψήφιος, τέλος, πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί την εξέλιξη μιας σύντομης και απλής ιστορίας και να μπορεί να ακολουθεί σύντομες, απλά γραμμένες οδηγίες, ιδιαίτερα αν υπάρχει οπτική υποστήριξη (εικονογραφημένες ιστορίες, χάρτες, εικόνες χρήσης αντικειμένων κτλ.).

ο Παραγωγή γραπτού λόγου

Στην παραγωγή γραπτού λόγου ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να σχηματίζει σύντομες προτάσεις με απλή δομή και να χρησιμοποιεί τα βασικά σημεία στίξης. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να είναι σε θέση να γράφει απλές προτάσεις περιγράφοντας τον εαυτό του, το σπίτι ή το σχολείο του, τη γειτονιά του. Επιπλέον πρέπει να μπορεί να περιγράφει με μεμονωμένες προτάσεις μια ιστορία με ερεθίσματα εικόνες ή σύντομους διαλόγους. Γενικά, η παραγωγή γραπτού λόγου περιορίζεται σε ανταλλαγή προσωπικών στοιχείων και παραγωγή πολύ σύντομων, απλών κειμένων, όπως μια κάρτα.

ο Παραγωγή προφορικού λόγου

Στην παραγωγή προφορικού λόγου ο υποψήφιος αυτού του επιπέδου επιδεικνύει περιορισμένο έλεγχο λίγων απλών γραμματικών δομών. Πρέπει να μπορεί να σχηματίζει μεμονωμένες προτάσεις, οι οποίες να περιγράφουν τον εαυτό του και οικεία του πρόσωπα. Πρέπει να είναι σε θέση να δίνει πληροφορίες για το οικείο του περιβάλλον και τα ενδιαφέροντά του και να κάνει απλές ερωτήσεις για το χρόνο και τον τόπο.

Η παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου επιδιώκονται από το Α2 επίπεδο βασικής χρήσης και έπειτα.

Σε συνθήκες διάδρασης (συνομιλίας με τον εξεταστή ή συνεξεταζόμενο του ή συνέντευξης) πρέπει να μπορεί να συστήνει τον εαυτό του και να χρησιμοποιεί στοιχειώδεις εκφράσεις χαιρετισμού και αποχαιρετισμού, να κάνει ερωτήσεις στους άλλους, να δίνει άμεσες και απλά διατυπωμένες απαντήσεις, που να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις. Ο λόγος του, βέβαια, χαρακτηρίζεται από παύσεις για αναζήτηση εκφράσεων, παλινωδίες και λάθη. Ωστόσο, η απόδοση του υποψηφίου στη παραγωγή λόγου εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό από το συνομιλητή, ο οποίος μπορεί να βοηθά χρησιμοποιώντας απλές δομές, επαναλαμβάνοντας ή επαναδιατυπώνοντας, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Στόχος του δευτέρου (Α2) επιπέδου της σειράς (βασικός χρήστης) είναι η κατανόηση σύντομων κειμένων, η σύλληψη του νοήματος εκτενέστερων κειμένων και η ικανότητα συναγωγής απλών συμπερασμάτων από τις πληροφορίες που ακούει σε ένα διάλογο, και τέλος, να μπορεί να κάνει χρήση απλών οδηγιών, χαρτών, εικονογραφημένων ιστοριών κλπ (Σχήμα 2).



Εικόνα 2 Το εξώφυλλο του A2 της σειράς ΚΛΙΚ

Και στα 2 στάδια του επόμενου επιπέδου (αυτού του «Ανεξάρτητου Χρήστη») δηλ. το B1 και B2, ο Ανεξάρτητος Χρήστης (Σχήμα 3) επιτυγχάνεται μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, σε ανεπίσημα ή λιγότερο επίσημα περιβάλλοντα δύο ή περισσότερων συνομιλητών μαθαίνει να χρησιμοποιεί στρατηγικές για να αποκωδικοποιεί νοήματα ακόμη και αν δεν γνωρίζει ορισμένες λέξεις.



Εικόνα 3. Τα εξώφυλλα του B1 και B2 της σειράς ΚΛΙΚ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΚΛΙΚ ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΚΕΠΑΓ

5.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο 4^ο κεφάλαιο, το ΚΕΠΑ υιοθετεί μια λειτουργική προσέγγιση στη γλώσσα και περιγράφει τα αποτελέσματα της εκμάθησής της σε συνάρτηση με τη χρήση της. Διακρίνει τις δεξιότητες που αναπτύσσει ο ομιλητής κατά την εκμάθηση της γλώσσας στις εξής: την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (προσληπτικές δεξιότητες), την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (παραγωγικές δεξιότητες), την προφορική και γραπτή αλληλεπίδραση (δεξιότητες αλληλεπίδρασης) και τη διαμεσολάβηση. Για τις δεξιότητες αυτές το ΚΕΠΑ αναγνωρίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, Γ1 & Γ2), τα οποία προσδιορίζονται μέσω περιγραφών της γλωσσικής ικανότητας που διαθέτει ο ομιλητής κάθε επιπέδου.

Τα επίπεδα αναφοράς παρέχουν τη βάση για σύγκριση μεταξύ αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μεταξύ εγχειριδίων διδασκαλίας, καθώς και διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης της γλωσσομάθειας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας αναφέρονται σε ενήλικες και όχι σε παιδιά και έφηβους. Για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί το ΚΕΠΑ από αυτόν τον πληθυσμιακό στόχο, είναι ανάγκη να γίνουν οι δέουσες προσαρμογές βάσει της γνωσιακής ωριμότητάς τους και των επικοινωνιακών καταστάσεων που πρόκειται να εμπλακούν.

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά παρουσιάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό και του Προγράμματος Σπουδών της Παιδείας Ομογενών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Κατόπιν παρουσιάζεται η σειρά ΚΛΙΚ-μια σειρά που προορίζεται για την ελληνομάθεια και τέλος, συνάγονται χρήσιμα συμπεράσματα.

5.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Στα αναλυτικά προγράμματα το πυρηνικό τους στοιχείο είναι το γνωστικό (σχολικό) αντικείμενο, αντίθετα στα προγράμματα σπουδών το πυρηνικό στοιχείο είναι ο μαθητής. Στην περίπτωση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)» αντί ο όρος « Αναλυτικό Πρόγραμμα» διότι κινείται στη λογική του “curriculum” και σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει τη λογική του “syllabus” και αυτού που αποκαλείται “teacher-proof-curriculum”. Δηλαδή ένα εξειδικευμένο πακέτο διδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε σύμφωνα με επακριβώς προδιαγεγραμμένους στόχους και περιεχόμενα, έτσι ώστε να είναι άμεσα και επακριβώς ελέγξιμη η αποτελεσματικότητά του. (Παιδεία Ομογενών 2001:9).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα για την ελλαδική παιδεία είναι τόσα όσα και τα γνωστικά αντικείμενα, όμως τα Προγράμματα Σπουδών εξαρτώνται από τις ομάδες-στόχους. Τα πρώτα έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα και στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας, της «εθνικής ταυτότητας», που εξυπηρετεί τους σκοπούς του εθνικού κράτους.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μετά το 1996 αποκτούν μια κινητικότητα ως προς τη διαχείριση της «διαφοράς» με τη χρηματοδότηση τεσσάρων μεγάλων προγραμμάτων:

- α) Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων
- β) Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων
- γ) Εκπαίδευση Αλλοδαπών
- δ) Παιδεία Ομογενών (Μ. Δαμανάκης 2007:202)

Οι ομάδες-στόχοι διαφοροποιούνται με βάση τον ηλικιακό και το θεσμικό παράγοντα. Έτσι, διαμορφώνονται οι εξής τέσσερις ομάδες-στόχοι:

- 1) Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική.
- 2) Ομοεθνείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική.
- 3) Ομοεθνείς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις.
- 4) Αλλοεθνείς-αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την ελληνική (Παπαγιαννάκη, 2014).

Οι ομάδες 3 και 4 από παιδαγωγικής και διδακτικής άποψης, δεν διαφοροποιούνται. Έτσι, η ελληνική τους προσφέρεται ως ξένη. Κατά συνέπεια διαμορφώνονται τρία Προγράμματα Σπουδών για τη Γλώσσα και ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τα Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού καθώς και τέσσερις σειρές(πακέτα) εκπαιδευτικού υλικού για :

- 1) Τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- 2) Τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- 3) Τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- 4) Τη διδασκαλία στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην παρούσα εργασία η εστίαση θα παραμείνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας» και γι' αυτό η αναφορά που θα ακολουθήσει θα περιλαμβάνει τα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως:

- ❖ Δεύτερη Γλώσσα
- ❖ Ξένη Γλώσσα

Θα επιχειρηθεί δηλαδή μια εκ των έσω θεώρηση του ΑΠΣ για το Δημοτικό σε 3 ηλικίες (6-8, 8-10 και 10-12) και του ΠΣ Παιδεία Ομογενών με σκοπό να εντοπιστούν κοινά στοιχεία και διαφορές.

5.2.1 Ηλικία 6-8 ετών

Το ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου των Α΄ και Β΄ τάξεων, αντιστοιχεί με το ΠΣ Παιδεία Ομογενών, στις τάξεις Προδημοτική έως 2α Τάξη και αφορά στις ηλικίες των 6-8 ετών. Στο ΠΣ Ελληνομάθεια, δεν υφίσταται επίπεδο για αντιστοίχιση σε αυτές τις ηλικίες, γιατί σε ό,τι αφορά το πιστοποιητικό ελληνομάθειας οποιουδήποτε επιπέδου, προαπαιτείται ένας ορισμένος βαθμός ωριμότητας και για τον λόγο αυτό, μπορούν να διαγωνιστούν μόνο μαθητές πάνω από δώδεκα ετών.

Μεταξύ των δύο προγραμμάτων και στο επίπεδο αυτό εντοπίζονται τα ακόλουθα:

Ως προς το **σκοπό** το ΑΠΣ του Δημοτικού αναφέρεται στην κατάκτηση της οργάνωσης των απλών δομών και του απλού λεξιλογίου ενώ το ΠΣ Παιδεία Ομογενών αναφέρεται στο **προ-αναγνωστικό στάδιο, στον αλφαριθμητισμό και στη βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων της παραγωγής το προφορικού και του γραπτού λόγου**. Δεν αναφέρεται στην οργάνωση των δομών του λόγου πράγμα που είναι φυσικό όταν απευθυνόμαστε σε μαθητές δίγλωσσους.

Ως προς τους **στόχους** το ΑΠΣ του Δημοτικού αποσκοπεί στο να αποκτήσει ο μαθητής ετοιμότητα ακουστική και απαντητική. Να χειρίζεται διάφορες μορφές του προφορικού λόγου, να αφηγείται και να κάνει σωστή χρήση των γραμματικών τύπων μέσα από πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, πράγμα φυσικό για ένα μαθητή που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με ακούσματα της γλώσσας. Το Π.Σ. στο Παιδεία Ομογενών, έχει ως σκοπό στον προφορικό και στον γραπτό λόγο οι μαθητές να εξοικειωθούν με παιγνιώδη τρόπο, ώστε να εκτιμήσουν και να αγαπήσουν τη γλώσσα και να αντιληφθούν διαισθητικά τη διπλή πολιτισμικότητά τους.

Ειδικότερα, ως προς το **γραπτό λόγο-ανάγνωση** το ΑΠΣ του Δημοτικού στο γραπτό λόγο θέτει ως σκοπό, πέρα από την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων

ανάγνωσης και κατανόησης των κείμενων, και την ανεύρεση της πληροφορίας, την κατανόησή της, καθώς και την χρήση της, ενώ το άλλο Π.Σ. επιδιώκει να κατακτήσουν οι μαθητές ένα βασικό επίπεδο, ώστε να κατανοούν την ακρόαση και να διαβάζουν απλά κείμενα, να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο με απλές προτάσεις. Στο πρόγραμμα του Δημοτικού, ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να κατακτήσει φωνητική επίγνωση την ταυτότητα των λέξεων, να διαβάζει με ακρίβεια και να κατανοεί τα κείμενα, να απομνημονεύει μικρά έμμετρα κείμενα, να εξοικειώνεται με τους εκφραστικούς τρόπους που αντιπροσωπεύουν ποικίλες χρήσεις του λόγου. Να διαπιστώνει αν ένα κείμενο έχει ανακρίβειες ή ανακολουθίες, να εντοπίζει σε χειρόγραφα κείμενα λάθη συντακτικά ή ορθογραφικά. Στη δεξιότητα αυτή θα λέγαμε το επίπεδο του ΑΠΣ Δημοτικού, είναι αρκετά απαιτητικό και σαφώς προσδιορίζεται για μαθητές που έχουν την Ελληνική ως μητρική.

Οι απαιτήσεις του αντίστοιχου επιπέδου του ΠΣ Παιδεία Ομογενών, στη δεξιότητα αυτή είναι πολύ λιγότερες.

Στο γραπτό λόγο στο ΑΠΣ Δημοτικού, σκοπός είναι να αναπτύξει ο μαθητής να γράφει και να διατυπώνει νοήματα και σκέψεις, να εξιστορεί γραπτά και με χρονολογική σειρά γεγονότα που βίωσε, να επικοινωνεί με τους άλλους γραπτός, να σχολιάζει γραπτά των συμμαθητών του, να γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τον αποδέκτη του γραπτού λόγου.

Το ΠΣ Παιδεία Ομογενών, όσον αφορά στην **παραγωγή του γραπτού λόγου**, θέτει ένα στόχο πολύ περιορισμένο αυτόν της κατάκτησης του 1ου σταδίου, δεν συμβαίνει το ίδιο και με το ΑΠΣ. Σε αυτό η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει και άσκηση στα καινούρια φαινόμενα με: παιχνίδια γλώσσας, με δραστηριότητες που μιμούνται πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Όσον αφορά τη λογοτεχνία, το ΠΣ του Δημοτικού επιδιώκει την εξοικείωση του μαθητή με καταξιωμένα κείμενα από την ελληνική και την ξένη λογοτεχνία.

Στο θέμα του **λεξιλογίου** στο 1^ο επίπεδο στο ΑΠΣ του Δημοτικού σκοπός είναι η αποσαφήνιση, σταθεροποίηση και εμπλουτισμός του λεξιλογίου με χρήσιμες λέξεις της καθημερινότητας. Στο πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* το λεξιλόγιο περιορίζεται σε παλιές καθημερινές λέξεις το οποίο κατακτιέται από φωνητική και σημασιολογική άποψη.

Άλλη σημαντική διαφορά είναι και η **γραμματική**, όπου στο πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών δεν υπάρχει καμία αναφορά στη δομή και στη λειτουργία του γλωσσικού κώδικα, σε αντίθεση με το ΑΠΣ του Δημοτικού.

Επιπλέον, Στο ΑΠΣ του Δημοτικού (Γραφή και Γραπτή Έκφραση) και στις ασκήσεις στα φαινόμενα δίνονται ασκήσεις γραφής, στίξης, προφοράς, συλλαβισμός. Στο Παιδεία Ομογενών δίνεται έμφαση στη μορφολογία (αναγνώριση γραμμάτων λέξεων και φράσεων).

Τέλος ,ως προς τον **προφορικό λόγο** το ΑΠΣ δεν κάνει αναφορά στη φωνητική αλλά στο συνδυασμό φθόγγων π.χ. κάμπος, απόστρατος κ.ά.

Το ΠΣ Παιδεία Ομογενών (Ακρόαση και Ομιλία), περιέχει στοιχεία φωνητικής, η γνώση των οποίων κρίνεται απαραίτητη για τα ελληνόπουλα της διασποράς και για όσους μαθαίνουν την ελληνική ως 2η γιατί συχνά συγχέουν τους φθόγγους της ελληνικής, με τους παραπλήσιους φθόγγους της γλώσσας της χώρας διαμονής τους.

Στο ΑΠΣ σχετικά με την **παραγωγή του προφορικού λόγου** δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές για εμπλοκή σε βιωματικές μορφές λεκτικής επικοινωνίας και με διαθεματική διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως μελέτη περιβάλλοντος, αισθητική αγωγή κ.ά. Αντίθετα, στο Παιδεία Ομογενών ο Προφορικός λόγος περιορίζεται σε διαπροσωπικές τυπικές εκφράσεις, συζητήσεις καθημερινότητας και κοινωνικές επαφές εθιμοτυπικού χαρακτήρα

5.2.2 Ηλικία 8-10 ετών

Ως προς την **κατανόηση του προφορικού λόγου**, το ΑΠΣ του Δημοτικού (Ακρόαση και Προφορική Έκφραση), διαφοροποιείται στο επίπεδο αυτό και επιπρόσθετα αναφέρεται σε όλα τα κειμενικά είδη. Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν την κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το ύφος του λόγου. Το ΠΣ Παιδεία Ομογενών (Ακρόαση και Ομιλία) στο επίπεδο αυτό δίνεται βάση στην εμπέδωση των φωνολογικών στοιχείων του προηγούμενου επιπέδου.

Στην **παραγωγή του προφορικού λόγου** το ΑΠΣ για το Δημοτικό αναμένει ο μαθητής να μπορεί ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας να προσαρμόζει το εκφραστικό του ύφος. Το ΠΣ *Παιδεία Ομογενών* (Κατηγορίες Λεκτικών Πράξεων) προβλέπει ότι οι λεκτικές πράξεις περνάνε από το ατομικό στο κοινωνικό επίπεδο.

Ως προς τη **γραμματική** στο ΑΠΣ Δημοτικού οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η συντακτική δομή και οι γραμματικοί τύποι έχουν σχέση με το είδος του κειμένου, το ύφος του και τη σκοπιμότητά του. Αυτή η συνειδητοποίηση σημαίνει και τη γλωσσική επίγνωση. Στο ΠΣ *Παιδεία Ομογενών* δε γίνεται αναφορά στις συζυγίες, τις εγκλήσεις και τη διάθεση. Επίσης, από τα άκλιτα μέρη παρουσιάζονται μόνο οι προθέσεις *από*, *σε* και *με* και επιρρήματα τοπικά, χρονικά, τροπικά και η χρήση επιφωνημάτων και επιφωνηματικών εκφράσεων.

Ως προς το **γραπτό λόγο** στο ΑΠΣ του Δημοτικού (Ανάγνωση), ο μαθητής προσεγγίζει βαθμιαία κείμενα των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη γεωγραφική και χρονική της έκταση. Διαβάζει επίσης κείμενα με σκοπό την κατανόησή τους και σε ό,τι αφορά στις μεταφορικές έννοιες. Στο ΠΣ *Παιδεία Ομογενών* (Ανάγνωση) οι μαθητές πρέπει να μπορούν να κατανοούν ένα αυθεντικό ή λογοτεχνικό κείμενο με απλές δομές και να συντάσσουν γραπτά ή προφορικά σχετικές με το κείμενο ερωτήσεις.

5.2.3 Ηλικία 10-12 ετών

Τελευταία υπό θεώρηση κατηγορία είναι η ηλικία 10-12 ετών όπου ως προς την **κατανόηση προφορικού λόγου** στο ΑΠΣ του Δημοτικού (Ακρόαση και Προφορική Έκφραση) ο μαθητής πρέπει να αναγνωρίζει τις διαφορές στα διάφορα είδη προφορικού λόγου π.χ. αφήγηση, περιγραφή. Στο ΠΣ *Παιδεία Ομογενών* (Ακρόαση και ομιλία) ως προς τον προφορικό λόγο οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν πληροφορίες σχετικά με προγράμματα πολιτιστικών εκδηλώσεων, ταξιδιών, να κατανοούν μαγνητοφωνημένες ιστορίες.

Ως προς την **παραγωγή προφορικού λόγου** στο ΑΠΣ του Δημοτικού (Προφορικός λόγος) ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει σε συζητήσεις, να περιγράφει και να αφηγείται, να χρησιμοποιεί ορθά το ύφος που επιβάλλει η περίσταση

επικοινωνίας, να μην κάνει φραστικά λάθη. Στο ΠΣ Παιδεία Ομογενών (Κατηγορίες Λεκτικών Πράξεων) οι μαθητές θα πρέπει να διατυπώνουν προφορικά το νόημα μιας ιστορίας που άκουσαν, να συζητούν για θέματα που απασχολούν τα παιδιά της ηλικίας τους, να διατυπώνουν προβληματισμούς και τα επιχειρήματά τους να εκφράζουν τη γνώμη τους για βιβλία.

Ως προς τις γραμματικές κατηγορίες κάποιες από τις κατηγορίες ουσιαστικών του Α΄ επιπέδου διδάσκονται στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και στο ΠΣ *Παιδεία Ομογενών* η διάταξη των ουσιαστικών στο σχολικό ΑΠΣ Δημοτικού γίνεται με βασικό κριτήριο την κλιτική δυσκολία, τονική ή λόγιας προέλευσης. Στο ΑΠΣ του Δημοτικού φαίνεται πως στόχος είναι η ολοκλήρωση της διδασκαλίας των βασικών γλωσσικών στοιχείων με το πέρας των σπουδών στο δημοτικό. Ο σχηματισμός και η παραγωγή λέξεων παραμένει η ίδια και στα δύο προγράμματα.

Στο ΑΠΣ του Δημοτικού (Ανάγνωση) για την **κατανόηση γραπτού λόγου** ο μαθητής πρέπει να διαβάζει, να κατανοεί το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου, να αναγνωρίζει το επίπεδο του ύφους και να το κρίνει (ήδη στο ΠΣ των Γ΄ και Δ΄ τάξεων), συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα με διαφορετικό όμως είδος λόγου, διαβάζει μικρά κείμενα, παροιμίες κλπ. γραμμένα σε διαλέκτους και ιδιώματα, εντοπίζει διαφορές στην προφορά και την μορφή των λέξεων. Στο ΠΣ Παιδεία Ομογενών(Ανάγνωση) οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα.

Στο ΑΠΣ του Δημοτικού για την **παραγωγή του γραπτού λόγου** (Γραφή και Γραπτή Έκφραση) ο μαθητής τελειώνοντας το Δημοτικό πρέπει να γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. Να μετασχηματίζει κείμενα σε διαφορετικό είδος λόγου, να συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων. Στο ΠΣ Παιδεία Ομογενών (Αναγνώριση Γραμμάτων-Λέξεων-Φράσεων) οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής του γραπτού λόγου για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων της ηλικίας τους.

5.2.4 Συμπεράσματα σύγκρισης

Όταν επιχειρεί κανείς σύγκριση προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να έχει αποφασίσει τα στοιχεία που θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς της σύγκρισης. Έτσι,

στην παρούσα εργασία υιοθετείται η αντίληψη του Σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος που ξεφεύγει από τη στενή θεώρηση των μορφωτικών αγαθών του παραδοσιακού Αναλυτικού Προγράμματος και περιέχει τέσσερα δομικά στοιχεία:

Στόχους, Περιεχόμενα, Τρόπους Διδασκαλίας, Τρόπους Αξιολόγησης

(Χατζηγεωργίου, 2004:108).

Στόχοι: Στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών οι στόχοι είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και εστιάζουν στην σημερινή πραγματικότητα και στις εμπειρίες των παιδιών.

Περιεχόμενα: Στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα περιεχόμενα αποτελούν τον κύριο πυρήνα τους, ο οποίος δεν ανανεώνεται και τακτικά, με αποτέλεσμα να χάνουν την σχέση τους με την πραγματικότητα. Στα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα περιεχόμενα επιλέγονται με κριτήριο την επίτευξη των σχετικών μαθησιακών στόχων και ανανεώνονται διαρκώς.

Μεθοδολογικές Υποδείξεις: Στα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι μεθοδολογικές υποδείξεις που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι δοκιμασμένες και επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις που δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα.

Έλεγχος Επίτευξης Στόχων: Στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών η αξιολόγηση γίνεται με γραπτά διαγωνίσματα που διεξάγονται στη διάρκεια της χρονιάς.

Στα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών οι δυνατότητες έλεγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων είναι πολλές και εναλλακτικές. Ο έλεγχος που πραγματοποιείται, αποτελεί στοιχείο της διαδικασίας της επανατροφοδότησης, προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση.

Θεωρώντας το ΑΠΣ του Δημοτικού και το ΠΣ Παιδεία Ομογενών διαπιστώνει κανείς ότι ως προς το είδος τους και τα δυο είναι ανοικτά προγράμματα, αφού επιτρέπουν στον διδάσκοντα να παρέμβει στο πρόγραμμα.

Ως προς τη μορφή τους παρατηρείται ότι και τα δύο έχουν γραμμική μορφή και σε κάποια σημεία έχουν διάταξη σπυροειδή. Για παράδειγμα, στη γραμματική στο Α1 επίπεδο της σειράς ΚΛΙΚ (την αναλύουμε παρακάτω) ο ενεστωτικός χρόνος των

ρημάτων γίνεται αντικείμενο μελέτης της γραμματικής τόσο στην αρχή όσο και στη μέση της διδασκαλίας.

Ως προς το γενικό τους σκοπό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα δύο φαίνεται να υπηρετούν τον ίδιο σε γενικές γραμμές: στην εξοικείωση με τη γλώσσα και με τις δομές του λόγου.

Ως προς τον προσανατολισμό τους και τα δύο έχουν μαθητοκεντρικό σχεδιασμό. Ακόμη, ως προς τα επίπεδα υπάρχει αντιστοίχιση μεταξύ του ΑΠΣ Δημοτικού και του ΠΣ Παιδείας Ομογενών. Συγκεκριμένα, η Α΄ και Β΄ τάξη του ΑΠΣ του Δημοτικού αντιστοιχεί με την Προδημοτική έως την 2η Τάξη του ΠΣ Παιδείας Ομογενών. Το ΑΠΣ των Γ΄ και Δ΄ Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με την Γ΄ και Δ΄ τάξη του ΠΣ Παιδείας Ομογενών. Τέλος, στο ΠΣ των Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού αντιστοιχίζεται η Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη του ΠΣ Παιδείας Ομογενών.

Το περιεχόμενο και των δύο είναι προσαρμοσμένο έτσι που να εξυπηρετείται ο σκοπός των προγραμμάτων. Και στα δυο προγράμματα ορίζεται η στοχοθεσία σε επίπεδο κατάκτησης προφορικού και γραπτού λόγου τόσο σε σχέση με την κατανόηση όσο και με την παραγωγή.

5.3 Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΣΕΙΡΑ

Ο προφορικός λόγος αναφέρεται στην ικανότητά μας να ακούμε και να κατανοούμε την ομιλία, καθώς και να εκφράζουμε τις σκέψεις μας μέσω της ομιλίας. Αποτελείται από τον προσληπτικό (κατανόηση προφορικού λόγου) και τον εκφραστικό (εκφορά λόγου-ομιλίας) αντίστοιχα. Ο προφορικός λόγος είναι αυθόρμητος και γι' αυτό, συνήθως, λιγότερο καλά οργανωμένος, είναι αναλυτικότερος ή ελλειπτικότερος του γραπτού ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και χαρακτηρίζεται από στοιχεία, όπως δισταγμοί, επαναλήψεις, παύσεις, μη γραμματικές δομές, απότομες αλλαγές, προσανατολισμοί, που απαιτούν γρήγορες ερμηνείες (Harmer 1983: 176-177). Η συναισθηματική εμπλοκή του ομιλητή είναι φανερή, πράγμα που μειώνει την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια. Ο ακροατής συχνά έχει την αίσθηση ότι η εκφορά του λόγου χαρακτηρίζεται από μεγάλη

ταχύτητα και είναι δύσκολο, ιδιαίτερα για τον διδασκόμενο μια γλώσσα ως δεύτερη να συλλάβει ολοκληρωμένα το νόημα.

Η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου είναι ως δεξιότητες αλληλένδετες, όπου η ανάπτυξη της μιας προϋποθέτει την ανάπτυξη της άλλης. Κατά την προφορική αλληλεπίδραση ομιλητής και ακροατής καταλαμβάνουν ρόλους εναλλασσόμενους (Bygne, 1995: 8,10). Επομένως, η προφορική επικοινωνία είναι μια μεικτού τύπου δεξιότητα, όπου τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής εκτελούν μια θετική λειτουργία: ο ομιλητής οφείλει να κωδικοποιήσει το μήνυμα και ο ακροατής να το αποκωδικοποιήσει.

5.3.1 ΚΠΑ

Η κατανόηση προφορικού λόγου αποτελεί, κατά κοινή ομολογία την περισσότερο αγνοημένη από τις γλωσσικές δεξιότητες στη διδακτική των γλωσσών, σε σημείο να χαρακτηρίζεται ως η «Σταχτοπούτα» των δεξιοτήτων (Flowerdew & Miller, 2005). Αν και η κατανόηση προφορικού λόγου είναι πολύ σημαντική δεξιότητα, δεν έχει γίνει ακόμη σαφές ότι πρόκειται για δεξιότητα που διδάσκεται. Αυτό συνέβη λόγω της βαρύτητας που δινόταν όλα αυτά τα χρόνια στον γραπτό λόγο.

Κατά την κατανόηση προφορικού λόγου (Πίνακας 3) ο χρήστης της γλώσσας προσλαμβάνει και επεξεργάζεται δεδομένα προφορικού λόγου από έναν ή περισσότερους ομιλητές. Παραδείγματα δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου είναι τα εξής:

- Ακρόαση δημόσιων ανακοινώσεων (πληροφορίες, οδηγίες κ.λπ.)
- Ακρόαση μέσων ενημέρωσης
- Ακρόαση ως μέλος ενός ακροατηρίου (θέατρο, διάλεξη, κ.λπ)
- Ακρόαση συνομιλιών μεταξύ άλλων χρηστών της γλώσσας.

Σε κάθε περίπτωση ο χρήστης μπορεί να ακούει με στόχο να:

- κατανοήσει την κεντρική ιδέα
- εντοπίσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία
- κατανοήσει λεπτομερώς, κ.λπ.

Πίνακας 3. Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση προφορικού λόγου

Γ2	Δεν έχει καμία δυσκολία να καταλάβει κάθε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανού είτε μαγνητοφωνημένου, ακόμα και όταν εκφωνείται γρήγορα, με την προϋπόθεση ότι του δίνεται αρκετός χρόνος να εξοικειωθεί με την προφορά.
Γ1	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένο λόγο, ακόμα και αν δεν είναι σαφώς δομημένος και οι συσχετίσεις δίνονται έμμεσα και δεν είναι σαφώς εκπεφρασμένες. Μπορεί χωρίς μεγάλη προσπάθεια να καταλάβει τις περισσότερες ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα.
B2	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένο λόγο και διαλέξεις. Μπορεί να παρακολουθήσει σύνθετα επιχειρήματα αν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορεί να κατανοήσει τα περισσότερα νέα στην τηλεόραση και εκπομπές με θέματα της επικαιρότητας. Μπορεί να καταλάβει τις περισσότερες ταινίες στην κοινή διάλεκτο.
B1	Μπορεί να κατανοήσει τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου που εκφωνείται με την κοινή προφορά και με καθαρή άρθρωση για οικεία θέματα, όπως σχολείο, δουλειά, ελεύθερος χρόνος κ.λπ. Μπορεί να καταλάβει το βασικό θέμα μιας τηλεοπτικής ή ραδιοφωνικής εκπομπής για θέματα που τον ενδιαφέρουν, αν ο ρυθμός εκφοράς είναι αργός και η άρθρωση καθαρή.
A2	Μπορεί να κατανοήσει προτάσεις και λέξεις πολύ υψηλής συχνότητας, που σχετίζονται με περιοχές άμεσου προσωπικού ενδιαφέροντος (πολύ βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του και την οικογένειά του, ψώνια κ.λπ.). Μπορεί να καταλάβει το βασικό νόημα σε σύντομα και απλά μηνύματα και ανακοινώσεις.
A1	Μπορεί να αναγνωρίσει οικείες λέξεις και πολύ βασικές προτάσεις που αφορούν τον εαυτό του, την οικογένειά του και το άμεσο περιβάλλον, όταν κάποιος μιλάει αργά και καθαρά.

5.3.2 ΠΠΑ

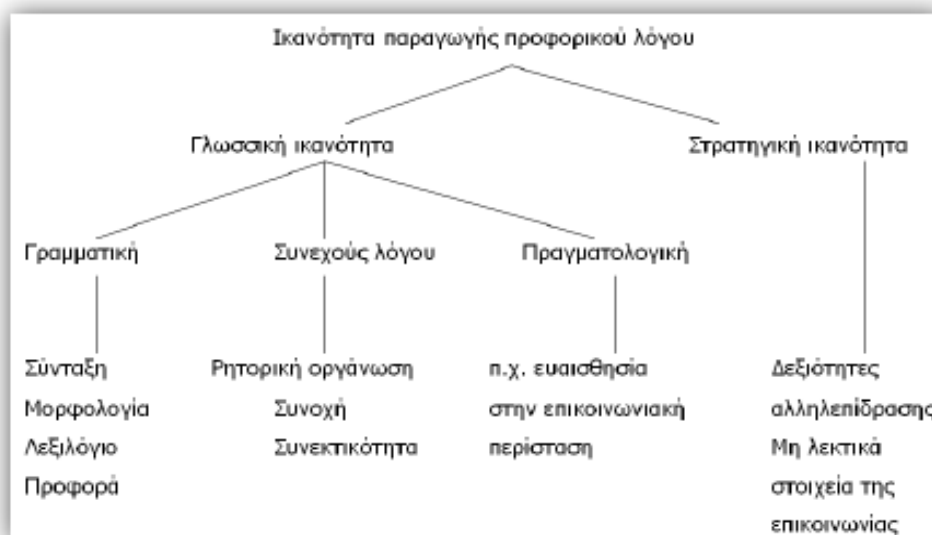
Για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας θα πρέπει κανείς να έχει υπόψη του μερικά από τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Με βάση τα χαρακτηριστικά που περιέγραψε η Luoma (2004) ο προφορικός λόγος αποτελείται από μονάδες ιδεών (ideauunits), δηλαδή απλές προτάσεις συνδεδεμένες μεταξύ τους. Αυτές οι μονάδες ιδεών διακρίνονται η μία από την άλλη με τη βοήθεια παύσεων ή δεικτών δισταγμού στην αρχή και το τέλος της καθεμιάς.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου είναι ότι μπορεί να είναι προσχεδιασμένος (π.χ. μια παρουσίαση επιχειρηματικών σχεδίων) ή να είναι περισσότερο αυθόρμητος (π.χ. μια συζήτηση μεταξύ φίλων). Σε σχέση με το λεξιλόγιο, στην προφορική αλληλεπίδραση οι ομιλητές τείνουν να χρησιμοποιούν πιο γενικές λέξεις σε σχέση με τον γραπτό λόγο (π.χ. το λεξιλόγιο ενός οδηγού συναρμολόγησης ενός παιχνιδιού σε αντιπαράβολή με το λεξιλόγιο που αξιοποιείται κατά τη συνομιλία δύο ανθρώπων που προσπαθούν να συναρμολογήσουν το παιχνίδι).

Επιπλέον χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου είναι η κοινωνική του διάσταση, καθώς οι συμμετέχοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν την εξέλιξη και το τελικό αποτέλεσμα της συνομιλίας. Ως αποτέλεσμα αυτού, παρατηρείται εξαιρετική ποικιλία, η οποία αντανακλά τους κοινωνικούς ρόλους των συνομιλητών, τον στόχο της προφορικής επικοινωνίας και το περιβάλλον. Μια βασική παράμετρος του προφορικού λόγου, η οποία καθορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας είναι το ύφος που πρέπει να υιοθετήσουν οι συνομιλητές και το οποίο αντανακλά τους ρόλους, την ηλικία, το φύλο αλλά και την κοινωνική θέση των συμμετεχόντων και σχετίζεται με την έκφραση της ευγένειας. Όταν οι συνομιλητές θεωρείται ότι έχουν την ίδια κοινωνική θέση, επιλέγεται πιο ανεπίσημο ύφος, που υπογραμμίζει τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Αν οι συνομιλητές εκλαμβάνονται ως άνισοι σε σχέση με την κοινωνική θέση, επιλέγεται πιο επίσημο ύφος (Κάντζου & Σταμούλη, 2014).

Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό μιας γλώσσας είναι και η χρήση στερεοτυπικών εκφράσεων, όπου οι μαθητές του Γ2 επιπέδου τις έχουν μάθει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα φυσικότερο αποτέλεσμα στην ομιλία και μια ευκολότερη διεξαγωγή επικοινωνίας μεταξύ των συνομιλητών.

Για να επιτευχθεί αυτή η αποτελεσματική διεξαγωγή της επικοινωνίας, είναι ανάγκη ο ομιλών να κατέχει μια σειρά από υποδεξιότητες, όπως τις ορίζουν οι Saville και Hargeaves (1999).



Εικόνα 4. Οι υποδεξιότητες που συναποτελούν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου (Saville και Hargeaves, 1999)

Στο σχήμα (Σχήμα 4) αυτό η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου θεωρείται ότι συναποτελείται από τη γλωσσική ικανότητα και τη στρατηγική ικανότητα. Όσον αφορά στη γλωσσική ικανότητα, αυτή διακρίνεται σε τρεις επιμέρους ικανότητες, τη γνώση της γραμματικής, την ικανότητα συγκρότησης συνεχούς λόγου και την πραγματολογική ικανότητα.

Η γραμματική αφορά τη γνώση του γλωσσικού κώδικα, δηλαδή το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τη μορφολογία και τη φωνολογία. Η φωνολογία (η προφορά) αποτελεί ακανθώδες ζήτημα για τη Γ2, καθώς πολύ συχνά, ιδιαίτερα από τους ενήλικες, δεν κατακτάται με επιτυχία. Ωστόσο, κοινωνικές και γεωγραφικές διαστάσεις μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της κατακτημένης γλώσσας. Η ικανότητα συγκρότησης συνεχούς λόγου σχετίζεται με τον τρόπο που δομούνται οι πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα χρησιμοποιείται για πολλές διαφορετικές λειτουργίες (π.χ. για να ζητήσουν οι ομιλητές πληροφορίες, να αφηγηθούν, να διατυπώσουν απόψεις). Οι λειτουργίες αυτές καθορίζουν τον τρόπο που οργανώνεται ο λόγος, δηλαδή την αλληλουχία των πληροφοριών στο κείμενο, έτσι ώστε να

υπάρχει *συνεκτικότητα* περιεχομένου. Επιπλέον, η ροή των πληροφοριών και οι σχέσεις μεταξύ τους σηματοδοτούνται γλωσσικά δημιουργώντας αυτό που ονομάζεται *συνοχή* του λόγου. Για την επίτευξή της οι ομιλητές αξιοποιούν στοιχεία όπως οι σύνδεσμοι (αλλά, τελικά κ.λπ.) και τα αναφορικά στοιχεία (π.χ. αντωνυμίες), αλλά και η έλλειψη. Η δεξιότητα της δόμησης κειμένου βρίσκεται σε ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και μέχρι και την εφηβεία (Tolchinsky 2004).

Η πραγματολογική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να αξιοποιεί τη γλώσσα για να επιτελέσει διαφορετικές δραστηριότητες, διαφοροποιώντας τις επιλογές του προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις ή συγκείμενα.

Περιλαμβάνει γνώση των γλωσσικών πράξεων και το ποιος μιλά σε ποιον, ποιο είναι το θέμα και ο στόχος της επικοινωνιακής πράξης (Bachman, 1990).

Τέλος, η στρατηγική ικανότητα αναφέρεται σε τρία επιμέρους στοιχεία, σύμφωνα με τον Bachman (1990):

A) Την αξιολόγηση, όπου ο ομιλητής καλείται να εκτιμήσει τα γλωσσικά μέσα που έχει στη διάθεσή του για να επιτύχει τον στόχο του, τη γνώση που μοιράζεται με τον συνομιλητή του και, μετά την πραγματοποίηση της επικοινωνίας, τον βαθμό επίτευξης του στόχου του.

B) Τον σχεδιασμό, κατά τον οποίο ο χρήστης της γλώσσας ανακτά τα στοιχεία της γλωσσικής του ικανότητας (γραμματικά, κειμενικά, κοινωνιογλωσσικά κ.λπ.) που θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει ένα σχέδιο, η πραγματοποίηση του οποίου θα υλοποιήσει τον επιθυμητό επικοινωνιακό στόχο.

Γ) Την εκτέλεση, όπου ο ομιλητής υλοποιεί το σχέδιο που έχει αναπτύξει για να πετύχει τον στόχο του.

Στρατηγικές, ωστόσο, αναπτύσσει ο ομιλητής και προκειμένου να καλύψει δικές του ανεπάρκειες. Έτσι, δύο είναι τα είδη αυτών των στρατηγικών σύμφωνα με τον Dornyei (1995): οι *στρατηγικές αντιστάθμισης* και οι *στρατηγικές αποφυγής*. Στις στρατηγικές αντιστάθμισης περιλαμβάνονται η παράφραση (χρήση άλλων λέξεων/φράσεων για να περιγραφεί το νόημα της λέξης που δεν έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής, π.χ. ο γιος του αδερφού μου αντί ο ανιψιός μου), η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα (χρήση λέξεων/φράσεων από μια άλλη γλώσσα), η χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων (π.χ. χειρονομιών) κ.ά. Στις στρατηγικές αποφυγής εντάσσονται η εγκατάλειψη του μηνύματος και η αποφυγή του θέματος ή της έννοιας που προκαλεί γλωσσικές δυσκολίες.

5.3.3 ΚΠΑ & ΠΠΑ στη σειρά ΚΛΙΚ

Έτσι, λοιπόν, ο αρχάριος χρήστης ξεκινά από την πρόσληψη λέξεων προχωρώντας προς τη δόμηση του νοήματος μιας πρότασης και εν συνεχεία ενός σύντομου κειμένου σε διαλογική συνήθως μορφή, ενώ ο μαθητής των μέσων επιπέδων συνεχίζει την πορεία του από τον σύντομο διάλογο προς έναν εκτενέστερο διάλογο ή μονόλογο. Ανάλογα με την κλίμακα του ΚΕΠΑ αναπτύσσονται και οι ενότητες στη σειρά ΚΛΙΚ στα δυο επίπεδα γλωσσικής δεξιότητας (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου). Συγκεκριμένα,

- ✚ Στο επίπεδο A1 η κατανόηση του προφορικού λόγου, καθώς και η παραγωγή του επικεντρώνονται στην περιγραφή του μαθητή και του οικείου (έμψυχου-άψυχου) περιβάλλοντός του (ποιος είμαι, τι κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου, πώς είναι το δωμάτιό μου κ.ά.).
- ✚ Στο επίπεδο A2 τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή του προφορικού λόγου εστιάζουν στην παρουσίαση καθημερινής πληροφορίας με σύντομο τρόπο (π.χ. μια πληροφορία για σημείο στην πόλη, μια πληροφορία από έναν αστυνομικό, γιατρό κ.ά.).
- ✚ Το B1 επίπεδο σε σχέση με τον προφορικό λόγο εστιάζει στην παρουσίαση ενός κειμένου με διάφορες μορφές, αλλά με περιεχόμενο πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα του μαθητή (π.χ. προβλήματα σχέσεων, αγορές από το διαδίκτυο, αεροπορικά ταξίδια κ.ά.). Ο τρόπος παρουσίασης είναι απλός και εύληπτος.
- ✚ Στο επίπεδο B2 η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου γίνεται σε πιο εκτεταμένης μορφής κείμενα με περιεχόμενο γενικότερου ενδιαφέροντος (όπως π.χ. το μέλλον του πλανήτη μας, ο εθελοντισμός και οι μορφές του, απασχόληση και νεανική επιχειρηματικότητα κ.ά.).

5.4 Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΣΕΙΡΑ

5.4.1 ΚΓΛ

Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου (στο εξής ΚΓΛ) είναι από τις πλέον μελετημένες και σημαντικές δεξιότητες, δεδομένου ότι ένα μεγάλο μέρος των γλωσσικών εισαγομένων, ιδιαίτερα στα σχολικά χρόνια, προέρχεται από τον γραπτό λόγο. Επιπλέον, η ΚΓΛ ως προσληπτική δεξιότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και των παραγωγικών δεξιοτήτων. Θα πρέπει, επομένως, να δοθεί η δέουσα προσοχή στη διδασκαλία της, καθώς δεν αποτελεί μόνο έναν από τους διδακτικούς μας στόχους, αλλά συμβάλλει καθοριστικά στη γλωσσική ανάπτυξη στο σύνολό της.

Η κατανόηση ενός κειμένου περιλαμβάνει και υψηλότερου και χαμηλότερου επιπέδου γνωστικές δεξιότητες. Όσον αφορά στις υψηλότερου επιπέδου διεργασίες, αυτές περιλαμβάνουν τον σχηματισμό ενός κειμενικού μοντέλου από τον αναγνώστη (προκειμένου να κατανοήσει σε τι αναφέρεται το κείμενο), τη διαμόρφωση ενός τον σχηματισμό ενός τον σχηματισμό ενός κειμενικού μοντέλου από τον αναγνώστη (προκειμένου να κατανοήσει σε τι αναφέρεται το κείμενο), τη διαμόρφωση ενός καταστασιακού μοντέλου (δηλαδή πώς αποφασίζει να ερμηνεύσει το κείμενο), τις υποθέσεις/συνεπαγωγές που κάνει (inferencing), τις διεργασίες που ελέγχουν το πού θα κατευθύνει την προσοχή του και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει. Οι χαμηλότερου επιπέδου γνωστικές διεργασίες αφορούν στην αναγνώριση της λέξης, τη συντακτική επεξεργασία (με τη χρήση γραμματικών πληροφοριών) και τη σημασιολογική κωδικοποίηση σε επίπεδο πρότασης¹ (τη δημιουργία σημασίας προτασιακού επιπέδου από τις σημασίες των λέξεων και τις γραμματικές πληροφορίες) (Αντωνίου & Λιβιέρη, 2014).

Στην ΚΓΛ ο χρήστης ως αναγνώστης προσλαμβάνει και επεξεργάζεται δεδομένα γραπτού λόγου. Παραδείγματα δραστηριοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου είναι τα εξής:

- Ανάγνωση για κατανόηση της κεντρικής ιδέας
- Ανάγνωση για άντληση πληροφοριών (π.χ. ενός βιβλίου αναφοράς)
- Ανάγνωση για λήψη οδηγιών

Ανάγνωση για ευχαρίστηση.

Σε κάθε περίπτωση ο χρήστης μπορεί να διαβάσει με στόχο να:

- κατανοήσει την κεντρική ιδέα
- εντοπίσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία
- κατανοήσει λεπτομερώς, κ.λπ.

Σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας (Πίνακας 4) εμπλέκονται και διαφορετικοί τύποι διεργασίας. Έτσι, στον αρχάριο μαθητή ο εκπαιδευτικός επιμένει στην αναγνώριση της λέξης, κάτι στο οποίο φυσικά δεν επιμένει στην περίπτωση του προχωρημένου μαθητή, αφού αυτό επιτελείται αυτόματα για να επιτραπεί σε άλλες λειτουργίες –ανώτερου επιπέδου- να λάβουν χώρα (Grabe, 2009). Επομένως, για την ΚΓΛ λαμβάνονται υπόψη τα εξής στοιχεία, σύμφωνα με τον Επιμορφωτικό Οδηγό εκμάθησης της ελληνικής:

Κειμενικές Παράμετροι

- Η έκταση (π.χ. δεν ενδείκνυται ένα μεγάλο κείμενο για έναν αρχάριο μαθητή).
- Τα είδη & οι τύποι των κειμένων (π.χ. ένα επιστημονικό άρθρο θα ήταν κατάλληλο για έναν μαθητή προχωρημένου επιπέδου).
- Το θέμα (Εκτός του ότι θα πρέπει να είναι σχετικό με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να είναι κατάλληλο και για το επίπεδο του μαθητή. Για παράδειγμα, σε χαμηλότερα επίπεδα τα θέματα θα πρέπει να αντλούνται από το οικείο περιβάλλον του μαθητή, τη σχολική ζωή, την οικογένεια κτλ.).

Γλωσσικές Παράμετροι

- Το λεξιλόγιο (Π.χ. το υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο είναι κατάλληλο για τους αρχάριους, ενώ το χαμηλότερης συχνότητας για τους πιο προχωρημένους).
- Η γραμματική (Στα πιο χαμηλά επίπεδα θα πρέπει τα κείμενα και οι δραστηριότητες να περιλαμβάνουν πιο απλές δομές, πιο χρήσιμους και συχνόχρηστους τύπους. Για παράδειγμα, ένα κείμενο που περιέχει αρχαιοκλίτα ουσιαστικά ή υποθετικούς λόγους τρίτου είδους δεν είναι κατάλληλο για έναν αρχάριο).

- Οι γλωσσικές λειτουργίες (Δεν προσφέρονται όλες οι γλωσσικές λειτουργίες για όλα τα επίπεδα, ενώ κάποιες είναι ιδιαίτερα πρόσφορες για συγκεκριμένα επίπεδα. Για παράδειγμα, για έναν αρχάριο θα επιλέγαμε κείμενα και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το πώς συστήνομαι, ενώ για έναν προχωρημένο το πώς τεκμηριώνω στοιχεία ή συσχετίζω πληροφορίες). Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση των θεμάτων, πολλές γλωσσικές λειτουργίες μπορεί να προσφέρονται για διδασκαλία σε περισσότερα του ενός επίπεδα, εφόσον υλοποιούνται σε καθένα από αυτά από τα κατάλληλα -ως προς το ύφος και το βαθμό δυσκολίας- γλωσσικά στοιχεία.

Πίνακας 4. Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση γραπτού λόγου

G2	Μπορεί να διαβάσει με ευκολία σχεδόν όλα τα είδη του γραπτού λόγου, ακόμα και αφηρημένα και δομικά ή/και γλωσσικά περίπλοκα κείμενα, όπως οδηγίες, άρθρα ειδικού περιεχομένου και λογοτεχνικά έργα.
G1	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένα λογοτεχνικά και μη κείμενα, κατανοώντας τις διαφορές του ύφους. Μπορεί να κατανοήσει άρθρα ειδικού περιεχομένου και εκτεταμένες τεχνικές οδηγίες, ακόμα και αν δεν σχετίζονται με το πεδίο των ενδιαφερόντων του.
B2	Μπορεί να διαβάσει άρθρα, και εκθέσεις που αφορούν σε σύγχρονα προβλήματα, στα οποία οι συγγραφείς παίρνουν συγκεκριμένες θέσεις. Μπορεί να καταλάβει σύγχρονη λογοτεχνία σε πεζό λόγο.
B1	Μπορεί να καταλάβει κείμενα που αποτελούνται κυρίως από υψηλής

	συχνότητας λεξιλόγιο. Μπορεί να καταλάβει την περιγραφή συμβάντων, συναισθημάτων και επιθυμιών σε προσωπικά γράμματα.
A2	Μπορεί να διαβάσει πολύ σύντομα και απλά κείμενα. Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε καθημερινό έντυπο υλικό, όπως διαφημίσεις, αγγελίες, μενού και ωρολόγιους πίνακες και μπορεί να κατανοήσει απλά, προσωπικά γράμματα.
A1	Μπορεί να κατανοήσει οικεία ονόματα, λέξεις και πολύ απλές προτάσεις.

5.4.2 ΠΓΛ

Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου (στο εξής ΠΓΛ) είναι μια δεξιότητα κεντρικής σημασίας στη διδασκαλία μιας γλώσσας (μητρικής ή δεύτερης). Αποτελεί βασικό μέσο αξιολόγησης στις εξετάσεις γλωσσομάθειας και είναι αυτή που πιστοποιεί την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών της. Το ερώτημα που τίθεται είναι : μια απλή παράθεση σωστά δομημένων και ορθογραφημένων προτάσεων αρκούν για να θεωρηθεί ένα κείμενο που έχει παραχθεί ως επιτυχημένο;

Φαίνεται πως πλέον των παραπάνω απαιτείται το κείμενο να είναι και επικοινωνιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό. Αυτό σημαίνει πως το κείμενο αποκτά την ερμηνεία του εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου το οποίο οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κατανοήσει, ώστε να το εντάξουν. Παράλληλα, ωστόσο, θα πρέπει να διαθέτει νοηματική και γλωσσική αλληλεξάρτηση μεταξύ των προτάσεων που το συγκροτούν (συνεκτικότητα-συνοχή και, τέλος, η οργάνωση και η ερμηνεία του επιτυγχάνονται βάσει διακριτών γλωσσικών και δομικών χαρακτηριστικών άλλων ομοειδών κειμένων (διακειμενικότητα).

Οι περισσότερες δυσκολίες που συναντώνται στην παραγωγή γραπτού λόγου (Ψάλτου-Joyce, 2008) είναι οι ακόλουθες:

Α. Στην κατάκτηση των συμβάσεων των κειμενικών ειδών (δομικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τις κατηγορίες των κειμενικών ειδών, τα οποία περαιτέρω είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας).

Β. Στη μεταφορά στοιχείων του προφορικού λόγου στον γραπτό με αποτέλεσμα προβλήματα συνοχής ή χρήση ακατάλληλου επιπέδου ύφους.

Γ. στην κατάκτηση των συμβάσεων ορθογραφίας.

5.4.3 ΚΓΛ & ΠΓΛ στη σειρά ΚΛΙΚ

Ανάλογα με την κλίμακα του ΚΕΠΑ αναπτύσσονται και οι ενότητες στη σειρά ΚΛΙΚ στα δυο επίπεδα γλωσσικής δεξιότητας (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου). Συγκεκριμένα,

- ✦ Η κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου στο επίπεδο Α1 (επίπεδο που απευθύνεται κυρίως στις ηλικίες 6-12 χρονών) αναφέρεται στην κατανόηση ανακοινώσεων, αγγελιών, αφισών, οδηγιές π.χ. παιχνιδιών κ.ά. Η δε παραγωγή αναφέρεται στη συγγραφή μικρών κειμένων πάντα με οπτικό υποστηρικτικό υλικό (Σχήμα 5). Τέτοια κείμενα μπορεί να είναι η περιγραφή εικόνων του σπιτιού ή του σχολείου, της οικογένειας, μιας συνταγής κ.ά. Η δομή αυτών των κειμένων είναι πολύ απλή έχοντας τη μορφή σύντομων προτάσεων και πάντα συνοδεύονται από οπτικά ερεθίσματα.



Εικόνα 5. Αποσπάσματα από τη σειρά ΚΛΙΚ του Α1 επιπέδου για την ΠΓΛ

- ✿ Στο επίπεδο A2 τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή του γραπτού λόγου εστιάζουν στην παρουσίαση καθημερινής πληροφορίας με σύντομο τρόπο (π.χ. μια πληροφορία που υπάρχει σε ένα τιμοκατάλογο, σ' ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα, σε κάρτες, προσκλήσεις κ.ά.). Η παραγωγή σε αυτό το επίπεδο αναφέρεται σε μικρής έκτασης αφηγηματικά κείμενα που εξυπηρετούν τις ανάγκες κυρίως των μαθητών.
- ✿ Το B1 επίπεδο σε σχέση με τον γραπτό λόγο παρουσιάζει μια συνθετότητα, καθώς το περιεχόμενο λειτουργεί υποστηρικτικά στην κατανόηση και ο μαθητής αναμένεται να μπορεί να συνδυάζει από το διαδίκτυο, αεροπορικά ταξίδια κ.ά.). Ο τρόπος παρουσίασης είναι απλός και εύληπτος. Η ΠΓΛ αναφέρεται σε κείμενα με επεξεργασμένη κειμενική δομή όπου υπάρχει εκτεταμένη χρήση υποτακτικής σύνδεσης και πιο σύνθετο λεξιλόγιο. Αυτή η δεξιότητα θα πρέπει να μπορεί να αναπτύσσεται τόσο σε ανεπίσημο όσο και σε επίσημο ύφος (π.χ. μια επιστολή παραπόνων σε ένα ξενοδοχείο).
- ✿ Στο επίπεδο B2 η κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου γίνεται σε πιο εκτεταμένης μορφής κείμενα που μπορεί να είναι από ανεπίσημα-φιλικά μέχρι επίσημα-τυπικά. Το περιεχόμενο εδώ σε αυτό το επίπεδο είναι γενικότερου ενδιαφέροντος (όπως π.χ. το μέλλον του πλανήτη μας, ο εθελοντισμός και οι μορφές του, απασχόληση και νεανική επιχειρηματικότητα κ.ά.). Επιπλέον, η ΠΓΛ είναι παρόμοια με αυτή του B1 με τη διαφορά ότι ο μαθητής εδώ συνειδητά εναλλάσσεται ανάμεσα στα διάφορα κειμενικά είδη. Μπορεί να γράφει μία αναφορά, όπου να ενημερώνει ή να αιτιολογεί, να υποστηρίζει ή να αντικρούει μια συγκεκριμένη άποψη, αναπτύσσοντας και διατυπώνοντας επιχειρήματα με λογική δομή και συνοχή, να γράφει γράμματα στα οποία μπορεί να τονίζει τη σημασία γεγονότων και εμπειριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, και μετά τη διερεύνηση των Προγραμμάτων Σπουδών που μελετήσαμε στην παρούσα εργασία, διαπιστώνεται ότι όλα τους είναι ανοιχτά προγράμματα με δυνατότητα του διδάσκοντος να παρέμβει στο πρόγραμμα. Έχουν γραμμική κυρίως μορφή και κατά περιπτώσεις σπυροειδή. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως για να διδαχθεί μια έννοια θα πρέπει να προηγηθεί μια άλλη. Ωστόσο, μερικές φορές η εκμάθηση μιας έννοιας δεν ολοκληρώνεται μια δεδομένη στιγμή, αλλά μπορεί να επανέλθει η ίδια έννοια και λίγο παρακάτω, σε ένα επόμενο κεφάλαιο.

Απώτερος σκοπός όλων των προγραμμάτων σπουδών είναι η εξοικείωση με τη γλώσσα και τις δομές της. Η στοχοθεσία ορίζεται σε επίπεδο κατάκτησης προφορικού και γραπτού λόγου τόσο σε σχέση με την κατανόηση όσο και με την παραγωγή.

Στα Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών οι δυνατότητες έλεγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων είναι πολλές και εναλλακτικές. Ο έλεγχος που πραγματοποιείται, αποτελεί στοιχείο της διαδικασίας της επανατροφοδότησης, προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση. Η πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης για την διαμόρφωση του ΚΕΠΑΓ, που ορίζει και τα επίπεδα γλωσσομάθειας, οδήγησε στην αναθεώρηση των ΠΣ και συνέβαλε στον προσδιορισμό του βαθμού

γλωσσομάθειας των μαθητών μετά από την αντίστοιχη, βέβαια, αξιολόγηση. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης και το Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνομάθειας από το 2010 με ΦΕΚ ταυτίζουν τα έξι επίπεδά τους και αντιστοιχίζονται πλήρως.

Στη βάση αυτού του πλαισίου αναπτύχθηκε η σειρά ΚΛΙΚ με την εποπτεία του ΚΕΓ του Υπουργείου Παιδείας. Η σειρά αυτή αναπτύσσεται έτσι που να προωθούνται οι στόχοι του γραπτού και προφορικού λόγου, όπως ακριβώς ορίζονται στο ΚΠΓ. Κι αυτό είναι σημαντικό, αφού το ΚΠΓ προέκυψε ως αποτέλεσμα της διεθνούς και της ελληνικής εμπειρίας. Από τη μελέτη της διάρθρωσης της δομής της σειράς ΚΛΙΚ διαπιστώνεται ότι αυτή έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Α. Ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις του σύγχρονου ΠΣ για την ελληνομάθεια.

Β. Εξυπηρετεί τις ανάγκες όχι μόνο της εκμάθησης, αλλά και της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας σε επίπεδο ευρωπαϊκό κι όχι μόνο.

Γ. Η σειρά σχεδιάστηκε να καλύπτει τις απαιτήσεις των επιπέδων γλωσσομάθειας και ως προς τον προφορικό και ως προς το γραπτό λόγο, ενώ σταδιακά ο μαθητής αναπτύσσει την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Δ. Σημαντική καινοτομία της σειράς είναι πως σε ειδικό σύνδεσμο υπάρχει πλούσιο διδακτικό υλικό – που εμπλουτίζεται διαρκώς- που μπορεί να υποστηρίξει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.

Ε. Η σειρά υποστηρίζει και το είδος της αυτό-καθοδηγούμενης μάθησης, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του χρήστη που δεν θέλει ή δεν μπορεί να παρακολουθήσει κάποια μορφή τυπικής εκπαίδευσης.

Και στην παρούσα εργασία, όπως ακριβώς και στην εργασία της Κουμπρόγλου (2015) παλαιότερα, διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αντιμετωπίζεται στο ΠΣ κυρίως ως «δεξιότητα», ενώ η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αντιμετωπίζεται στο ΠΣ ως γνώση. Μια γνώση που περιλαμβάνει τη διεύρυνση του υπάρχοντος λεξιλογίου και τη συστηματοποίηση της λανθάνουσας γλωσσικής ικανότητας.

Η σειρά ΚΛΙΚ, επειδή ακριβώς ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις του ΚΕΠΑΓ για ανοικτό και ευέλικτο εγχειρίδιο, δίνει τη δυνατότητα στον

χρήστη/μαθητή να ορίζει συγκεκριμένα σημεία που χρειάζεται ενδυνάμωση και φυσικά να τα καλύπτει. Ανταποκρίνεται, έτσι, στις ανάγκες του μαθητή-σπουδαστή της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Κι ενώ όλα τα παραπάνω δείχνουν ευοίωνα και άριστα συνδυασμένα με τις απαιτήσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές γίνεσθαι, μένει να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, μετά από τη χρήση της σειράς μένει να αποδειχθεί αν πράγματι η σειρά συμβάλλει αποτελεσματικά και γρήγορα στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως, επίσης, μένει να αποδειχθεί, αν η σειρά ΚΛΙΚ είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με άλλα διδακτικά εγχειρίδια του παρελθόντος. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να διεξαχθούν μελέτες σε κλινικό και σε πραγματικό επίπεδο, ώστε να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της σειράς σε σχέση με τις προκατόχους της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλαχιώτης Σ.(χ.χ). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 18/1/2019, από www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc

Αντωνίου, Μ., & Λιβιέρη, Α. (2014). Κατανόηση γραπτού λόγου, στον *Επιμορφωτικό Οδηγό: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2)*. Θεσσαλονίκη, σ.102-133, ISBN 978-618-81491-5-1.

Ασδεράκη, Φ., & Γκούσιος, Χ. (2011). Εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πρόκληση της πολυγλωσσίας. Αθήνα, Εκδ. Έλλην.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Πάτρα, Αυτοέκδοση.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.

Δαμανάκης, Μ. (2004). Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2005). Η ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 153-170.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό. Ανακτήθηκε 22/01/2016, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δραγώνα, Θ. (2013). Δίγλωσση εκπαίδευση στη Θράκη. Εισήγηση στην Ημερίδα της Πολιτιστικής Εκπαιδευτικής Εταιρίας Μειονότητας Δυτικής Θράκης (ΠΕΚΕΜ), «Η Διγλωσσία στη Μειονοτική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Γλωσσικών Ικανοτήτων», Κομοτηνή 16 Φεβρουαρίου 2013.

Δραγώνα, Θ. (2011). Μια εναλλακτική μορφή συνύπαρξης: Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, στο Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν. (επιμ), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο, σ. 263-276.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurydice. (2012). Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EL.pdf,

τελευταία επίσκεψη 12-12-2018.

Ευσταθίου, Μ. (2017). Ο γλωσσικός ηγεμονισμός μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Διπλωματική Εργασία στις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Δεκέμβριος 2017.

Ζολώτα, Ι. (2010). Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Θεοδώρου, Π. (2017). Μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Π.Μ.Σ. στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας, Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2017.

Κακιούση, Α. (2018). Οι επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γλωσσική ανάπτυξη μουσουλμάνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ροδόπης και οι στάσεις των εκπαιδευτικών τους. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Επιστήμες της Αγωγής. Πάτρα, Ιούλιο 2018.

Κάντζου, Β., & Σταμούλη, Σ. (2014). Παραγωγή προφορικού λόγου, στον Επιμορφωτικό Οδηγό: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2). Υ.ΠΑΙ.Θ, Θεσσαλονίκη, 2014, ISBN 978-618-81491-5-1.

Καρυολαίμου, Μ. (2010). Γλωσσική πολιτική και γλωσσικός σχεδιασμός στην Κύπρο, στο Ανδρέας Βοσκός, Διονύσης Γούτσος & Αμαλία Μόζερ (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα στην Κύπρο από την αρχαιότητα ως σήμερα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 242-261.

Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας.

Κοκκινίδου, Α., Μάρκου, Β., Ρουσουλιώτη, Θ., & Αντωνοπούλου, Ν. (2013). Η συμβολή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση. In *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (April 1-3, 2011)*. Edited by: Nikolaos Lavidas, Thomai Alexiou & Areti-Maria Sougari. Published by Verista, Great Britain.

Κουμπρόγλου, Ε. (2015). Μία κριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων για την Ελληνική ως 2^{ης}/Ξένης γλώσσας. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής, Φλώρινα 2015.

Μπερερής, Π., Λαζακίδου, Γ., & Τράντα, Β. (2011). Διαπαιδαγώγηση στη διαφορετικότητα και γλωσσική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Αθήνα, Εκδ. Μέμφις.

Παπαγιαννάκη, Κ. (2014). Αναλυτικά Προγράμματα για την Ελληνική ως 2^{ης}/Ξένη Γλώσσα. Μια Βιβλιογραφική Διερεύνηση. Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό-Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Π.Μ.Σ. Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα σχολείο για όλους, Ρόδος 2014.

Παπαρίζος, Χ.Α. (2004). Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Πετρέλα, Ο. (2015). Η επίδραση του γλωσσικού προφίλ και του επιπέδου γλωσσομάθειας στην επιλογή γλωσσικών κωδικών από μαθητές της Α΄θμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Μ.Σ. Διδακτική των Γλωσσών και Γλωσσική Επικοινωνία, Θεσσαλονίκη 2015.

Πόρποδας, Κ. (1999). Γνωστική Ψυχολογία: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας-Λύση προβλημάτων (τόμος 2ος). Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Προφίλη, Ο. (2001). Γλωσσική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_c3/index.html, τελευταία επίσκεψη 15-5-2015.

Ρογάρη, Γ. (2010). Γλώσσα, πολιτική και παιδεία στο δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924). Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σακελλαρίου, Α. (2000). Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Σελλά – Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα, στο Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 56-57.

Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, στο: Σκούρτου Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδ. Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκόστα, Σ., Ιακώβου, Μ., & Λύτρα, Β. (2006). Μελέτη του επιπέδου γλωσσομάθειας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Πρακτικά επιμορφωτικής διημερίδας με θέμα *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία, σ. 100- 116.

Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα, Εκδ. Πατάκη.

Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α., Ιορδανίδου, Α., & Μοσχονάς, Σ. (2001). Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, 176-179.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα. Ατραπός.

Χατζησαββίδης Σ. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Ψάλτου-Joycey, A. (Συντον.). (2008). Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε από:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bugarski, R. (1992). Language in Yugoslavia: Situation, policy, planning. In Bugarski and Hawkesworth (1992), 10-26.

Byrne, D. (1995). *Teaching oral English*. New York & London: Longman.

Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press, Cambridge.

European Commission. (2017). Strategic framework – Education & Training 2020. [online] Διαθέσιμο στην: http://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en, visited on 12-12-2018.

European Commission. (2014). *Education and Training Monitor 2014*. Volume 1. Brussels: Directorate General for Education and Culture (DG EAC). Available on line at:

http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf, visited on 20-12-2018.

European Commission. (2012). Report: Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386 /Wave EB77.1 Special Eurobarometer. Available on line at:

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, visited on 9-1-2019.

European Commission, (2010). EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth COM(2010) 2020 final. Eur-Lex.

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.

Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman.

Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in Modern Norway, in *Anthropological Linguistics*, 1,3.

Hopker, L. (2013). *The Chances of Success of the Europe 2020 Strategy – An Analysis against the Background of the Lisbon Strategy*. Study Paper No 4/13. Europa-Kolleg Hamburg, Institute for European Integration.

Kaplan, R. B. and Baldauf, R. B., Jr. (1997) Conceptualising language planning: Key issues. In *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters, 296-323.

Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saville, N., & Hargeaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *English Language Teaching Journal*, 53(1), 42–51.

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. In R.A. Berman

(Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-248). New York: John Benjamin.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΟ ΚΕΠΑ:

Επίπεδο	Προφορική	Γραπτή (ανάγνωση)	Επικοινωνία	Προφορική έκφραση	Γραφή
ΚΕΠΑΓ A1 ALTE BREAK- THROUGH	Μπορώ να κατανοώ βασικές λέξεις και πολύ συνηθισμένες εκφράσεις σχετικά με το άτομό μου, την οικογένειά μου και το άμεσο περιβάλλον μου, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μου μιλάει αργά και καθαρά.	Μπορώ να κατανοώ λέξεις και φράσεις πολύ απλές όπως για παράδειγμα αυτές που περιέχονται σε αγγελίες, σε αφίσες και σε φυλλάδια.	Μπορώ να επικοινωνώ με απλόχρησιμοποϊκό τρόπο, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μου θα επαναλαμβάνει ή θα επανα-διατυπώνει τις φράσεις του πιο αργά και θα με βοηθάει να εκφράσω αυτό που θέλω να πω. Μπορώ να θέτω απλές ερωτήσεις πάνω σε θέματα οικεία ή άμεσης προτεραιότητας και να δίνω ανάλογες απαντήσεις.	Μπορώ να απλές εκφράσεις για να περιγράψω την κατοικία μου και του ανθρώπους που γνωρίζω.	Μπορώ να γράφω σε μια καρτ ποστάλ ένα σύντομο μήνυμα με απλά λόγια (π.χ. τους χαιρετισμούς σε κάποιον κατά τη διάρκεια των διακοπών μου). Μπορώ να συμπληρώνω τα προσωπικά μου στοιχεία (όνομα, εθνικότητα, διεύθυνση) σ' ένα ερωτηματολόγιο, όπως για παράδειγμα σε ένα έντυπο ξενοδοχείου.

<p>ΚΕΠΑΓ A2</p> <p>ALTE ONE (1)</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ εκφράσεις εκτός κειμένου και λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και αφορούν το άτομό μου, την οικογένειά μου αγορές, εργασία ή το άμεσο περιβάλλον μου. Μπορώ επίσης να κατανοώ το νόημα ενός απλού, σαφούς και σύντομου μηνύματος.</p>	<p>Μπορώ να διαβάσω ένα πολύ απλό και σύντομο κείμενο, να βρίσκω μια συγκεκριμένη πληροφορία σε συνοπτικά κείμενα όπως μικρές αγγελίες, διαφημιστικά φυλλάδια, καταλόγους εστιατορίων, έντυπα με ωράρια αφίξεων και αναχωρήσεων μέσω μαζικής μεταφοράς. Μπορώ επίσης να κατανοώ μια σύντομη και απλή προσωπική επιστολή.</p>	<p>Μπορώ να επικοινωνώ σε καθημερινές περιστάσεις όπου χρειάζεται να ανταλλάσω απλές πληροφορίες για δραστηριότητες και θέματα οικεία. Μπορώ να έχω πολύ σύντομες συνομιλίες, ακόμη και αν σε γενικές γραμμές δεν καταλαβαίνω αρκετά για να παρακολουθήσω μια συζήτηση.</p>	<p>Μπορώ να χρησιμοποιώ απλές προτάσεις για να περιγράψω την οικογένειά μου, τους άλλους ανθρώπους, την κατάρτισή μου, την τωρινή ή πρόσφατη επαγγελματική μου ενασχόληση.</p>	<p>Μπορώ να γράφω σημειώσεις και μηνύματα με απλό και σύντομο τρόπο. Μπορώ να γράφω μια πολύ απλή προσωπική επιστολή όπως για παράδειγμα για να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποιον.</p>
<p>ΚΕΠΑΓ B1</p> <p>ALTE TWO (2)</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ τα κύρια σημεία μιας συζήτησης, με την προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και σαφής και τα θέματα της συζήτησης οικεία, όπως για παράδειγμα εργασία, σχολείο, καθημερινές δραστηριότητες κ.λπ. Μπορώ να κατανοώ το κεντρικό θέμα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, εάν αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον για μένα και οι συνομιλητές μιλούν αργά και καθαρά.</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ κείμενα που είναι γραμμένα στην καθομιλουμένη ή σε γλώσσα σχετική με τη δουλειά μου. Μπορώ να κατανοώ την περιγραφή ενός γεγονότος, ή την έκφραση συναισθημάτων και ευχών σε μια προσωπική επιστολή.</p>	<p>Μπορώ να ανταπεξέρχομαι λεκτικά στις περισσότερες καταστάσεις που είναι δυνατόν να συναντήσει κανείς όταν ταξιδεύει στο εξωτερικό. Μπορώ να συμμετέχω χωρίς προετοιμασία σε μια συζήτηση πάνω σε θέματα οικεία ή με προσωπικό ενδιαφέρον ή με αναφορές στην καθημερινή ζωή (όπως για παράδειγμα οικογένεια, προσωπικές ασχολίες, εργασία, ταξίδια, επικαιρότητα).</p>	<p>Μπορώ να χειρίζομαι με απλό τρόπο εκφράσεις προκειμένου να περιγράψω εμπειρίες, γεγονότα, όνειρα, τις ελπίδες, τους στόχους μου. Μπορώ να εκφράζω συντομία τις απόψεις και τα σχέδιά μου. Μπορώ να διηγούμαι την πλοκή μιας κινηματογραφικής ταινίας και να περιγράψω τις αντιδράσεις μου.</p>	<p>Μπορώ να γράφω ένα απλό και δομημένο κείμενο πάνω σε θέματα οικεία ή με προσωπικό ενδιαφέρον. Μπορώ να γράφω προσωπικές επιστολές για να διηγηθώ εμπειρίες και εντυπώσεις.</p>

ΚΕΠΑΓ B2 ALTE THREE (3)	<p>Μπορώ να κατανοώ διαλέξεις με σύνθετη επιχειρηματολογία, εάν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορώ να κατανοώ το μεγαλύτερο μέρος των τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων και των ντοκιμαντέρ. Μπορώ να κατανοώ τις περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες αν η γλώσσα είναι η καθομιλουμένη.</p>	<p>Μπορώ να διαβάζω άρθρα και συνεντεύξεις που εκφράζουν προσωπικές θέσεις και απόψεις. Μπορώ να κατανοώ ένα σύγχρονο λογοτεχνικό κείμενο σε πρόζα.</p>	<p>Μπορώ να επικοινωνώ με αυθαρητισμό και άνεση, ώστε η συζήτηση να εκτυλίσσεται με ομαλό τρόπο. Μπορώ να συμμετέχω ενεργά σε μια συζήτηση υπό κανονικές συνθήκες, να εκθέτω και να υπερασπίζομαι τις απόψεις μου.</p>	<p>Μπορώ να εκφράζομαι με σαφή και λεπτομερή τρόπο πάνω σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων μου. Μπορώ να αναπτύσσω την άποψή μου σε ένα θέμα της επικαιρότητας και να εξηγήω τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών προσεγγίσεων στο θέμα.</p>	<p>Μπορώ να γράφω κείμενο σαφές και λεπτομερές πάνω σε μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντά μου. Μπορώ να γράφω μια μελέτη ή μια αναφορά μεταφέροντας μια πληροφορία ή εκθέτοντας ένα επιχείρημα το οποίο υποστηρίζει ή αντικρούει τη συγκεκριμένη άποψη. Μπορώ να γράφω προσωπικές ή επίσημες επιστολές που αποδίδουν με λεπτές αποχρώσεις προσωπικά γεγονότα και εμπειρίες.</p>
--	---	---	--	--	--

<p>ΚΕΠΑΓ Γ1</p> <p>ALTE FOUR (4)</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ μια μακροσκελή συζήτηση, ακόμη και αν δεν είναι καλά δομημένη και οι ιδέες δεν είναι σαφείς. Μπορώ να κατανοώ τηλεοπτικές εκπομπές και κινηματογραφικές ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.</p>	<p>Μπορώ να κατανοώ λογοτεχνικά ή μη κείμενα μακροσκελή και πολύπλοκα και να αντιλαμβάνομαι τις διαφορές του ύφους. Μπορώ να κατανοώ εξειδικευμένα άρθρα και μακροσκελείς τεχνικές οδηγίες, ακόμη και αν δεν είναι σχετικές με την ειδικότητά μου.</p>	<p>Μπορώ να εκφράζομαι αυθόρμητα και με συνεχή λόγο χωρίς να ψάχνω να βρω τις κατάλληλες λέξεις. Μπορώ να χρησιμοποιώ τη γλώσσα αβίαστα και αποτελεσματικά σε κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις. Μπορώ να εκφράζω τις ιδέες και τις απόψεις μου με ακρίβεια και να συνδέω τις παρεμβάσεις μου με αυτές των συνομιλητών μου.</p>	<p>Μπορώ να παρουσιάζω με σαφείς και περιεκτικές περιγραφές ένα πολύπλοκο θέμα, συνδέοντας τις επιμέρους έννοιες, αναπτύσσοντας τα κύρια σημεία και ολοκληρώνοντας τις παρεμβάσεις μου με προσωπικό τρόπο.</p>	<p>Μπορώ να εκφράζομαι αναπτύσσοντας τις απόψεις μου μέσα από ένα κείμενο σαφές και καλά δομημένο. Μπορώ να γράφω μια επιστολή, μια μελέτη, μια αναφορά αναπτύσσοντας ένα πολύπλοκο θέμα και τονίζοντας τα σπουδαιότερα σημεία του. Μπορώ να υιοθετήσω ένα ύφος προσαρμοσμένο στις ανάγκες εκφώνησης του λόγου μου.</p>
<p>ΚΕΠΑΓ Γ2</p> <p>ALTE FIVE (5)</p>	<p>Δεν έχω καμία δυσκολία να κατανοώ τον προφορικό λόγο είτε σε συνθήκες άμεσης επικοινωνίας είτε όταν αυτός εκφέρεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακόμη και εάν οι άλλοι μιλούν γρήγορα, αρκεί να υπάρχει ο χρόνος για να εξοικειωθώ με μια συγκεκριμένη ιδιόλεκτο.</p>	<p>Μπορώ να διαβάζω χωρίς προσπάθεια και να εμβαθύνω σε κάθε είδος κειμένου, όπως για παράδειγμα ένα εγχειρίδιο, ένα εξειδικευμένο άρθρο ή ένα λογοτεχνικό έργο.</p>	<p>Μπορώ να συμμετέχω χωρίς προσπάθεια σε κάθε συζήτηση και να έχω άνεση με τις ιδιωματικές και τις καθημερινές εκφράσεις. Μπορώ να εκφράζω με ευχέρεια και με ακρίβεια τις λεπτές αποχρώσεις των εννοιών. Μπορώ να ανταπεξέρχομαι σε μια εννοιολογική δυσκολία με τρόπο που να μη γίνει κατανοητό από το συνομιλητή μου.</p>	<p>Μπορώ να κάνω μια περιγραφή ή να αναπτύσω μια επιχειρηματολογία με σαφή και ρέοντα λόγο και με ύφος προσαρμοσμένο στις περιστάσεις δομώντας μια παρουσίαση με λογικό τρόπο και βοηθώντας τους ακροατές μου να υπογραμμίζουν και να ανακαλούν στη μνήμη τους τα κύρια σημεία.</p>	<p>Μπορώ να γράφω ένα σαφές κείμενο με ροή και ύφος προσαρμοσμένο στις περιστάσεις. Μπορώ να συντάσσω επιστολές, αναφορές ή πολύπλοκα άρθρα με δομή σαφή που να επιτρέπουν στον αναγνώστη να αντιλαμβάνεται και να απομνημονεύει τα κύρια σημεία. Μπορώ να παρουσιάζω περιληπτικά και με κριτικό τρόπο μια εργασία επαγγελματική ή ένα λογοτεχνικό έργο.</p>