

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)



Λευκωσία
2020

Συγγραφή και επιστημονική επιμέλεια

Μαρία Μητσιάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ομάδα Εργασίας (αλφαβητικά)

Πετρούλα Αντωνίου, Εκπρόσωπος Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης
Φανή Γεωργή, Εκπρόσωπος Διεύθυνσης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης
Χρυσοβαλάντη Γιάννακα, Εκπρόσωπος Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δέσπω Κυπριανού, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου
Μαρία Πιτζιολή, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Επιστημονικές συνεργάτιδες

Ιφιγένεια Δόση, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Χρύσα Δούρου, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Μαρία Ηρακλέους, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Εκπρόσωποι Διατμηματικής Επιτροπής για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Ειρήνη Ροδοσθένους, Επιθεωρήτρια Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης για τα
Φιλολογικά Μαθήματα
Ανδρέας Τσιάκκικρος, Ανώτερος Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού
Ανδρούλα Σιμηητρά, Επιθεωρήτρια Δημοτικής Εκπαίδευσης

Συντονισμός

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου
Προϊστάμενη Τομέα Επιμόρφωσης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ISBN 978-9963-0-6009-2

Χαιρετισμός

Η λειτουργία Διατμηματικής Επιτροπής στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η σύνταξη σχετικού Κειμένου Πολιτικής και η δημιουργία και εφαρμογή σχεδίου δράσης με τη συνεργασία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο προωθούνται οι προτεραιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στην Κύπρο:

- συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία·
- υποδοχή των νεοαφιθέντων/νεοαφιθεισών μαθητών/μαθητριών·
- εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης·
- επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών·
- διαπολιτισμική προσέγγιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* που έχετε στα χέρια σας εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων του ΥΠΠΑΝ για την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης 2019-2022 της Διατμηματικής Επιτροπής και την εφαρμογή των συστάσεων της Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Αποσκοπεί στο να διευκολύνει και να στηρίξει το εκπαιδευτικό σας έργο, προσφέροντας καθοδήγηση στη διδακτική πράξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης με εύληπτη παρουσίαση θεωριών και προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, με δείκτες επιτυχίας και επάρκειας για κάθε θεματική ενότητα, με δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια κ.ά.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στη συντάκτρια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, Επίκουρη Καθηγήτρια Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, κ. Μαρία Μητσιάκη, και στην Ομάδα Εργασίας για την εμπειριστατωμένη εργασία. Τέλος, εύχομαι όπως αυτό αξιοποιηθεί ουσιαστικά αλλά και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες για την επίτευξη του στόχου της ένταξης.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου
Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ενημερωτικό σημείωμα για τον/την εκπαιδευτικό

Από το 2005 έως το 2017, ως εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, κλήθηκα να εφαρμόσω δύο Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την Ελληνική ως μητρική και ένα ΑΠΣ για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και να συμμετάσχω στη συγγραφή των δύο από αυτά. Μέσω της εμπλοκής αυτής βίωσα η ίδια τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συναδέλφων μου σε σχέση με το περιεχόμενο των ΑΠΣ, οι οποίες αποτυπώνονται στα εξής αιτήματα: «Λιγότερη θεωρία, περισσότερη πράξη», «Οι συγγραφείς των ΑΠΣ θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των έσω τη σχολική πραγματικότητα», «Ουτοπικές απαιτήσεις! Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να είναι παντογνώστες», «Ποιο ΑΠΣ μπορεί να καλύψει τις τόσο διαφορετικές ανάγκες των παιδιών;» κ.ά.

Σήμερα, έχοντας στο μυαλό μου τα παραπάνω αιτήματα, ανέλαβα το απαιτητικό εγχείρημα της σύνταξης του ΑΠΣ για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, με την προσδοκία το τελικό προϊόν να είναι φιλικό προς τον/την εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα να χαράζει μια γλωσσική πολιτική αρμόζουσα της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας της Κύπρου. Της Κύπρου, η οποία τα τελευταία χρόνια υποδέχεται υψηλό αριθμό μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία και εφαρμόζει επείγοντα μέτρα πολιτικής για την υποστήριξή τους σε πολλαπλά επίπεδα.

Βέβαια, το ΑΠΣ για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα στην Προδημοτική και Σχολική Εκπαίδευση της Κύπρου δεν μπορεί να στερείται θεωρητικού πλαισίου, εφόσον οι καλύτερες πρακτικές εμπνέονται από τη θεωρία. Χάρη, όμως, στην πολύτιμη συμβολή μαχόμενων εκπαιδευτικών της Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο ΠΙ Κύπρου αλλά και αποσπασμένων λειτουργών στη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, επιδιώκει να μετουσιώσει τη θεωρία σε πράξη και να παράσχει στον/στην εκπαιδευτικό την απαραίτητη καθοδήγηση που χρειάζεται, για να εισαγάγει τη διδακτική καινοτομία στην τάξη του/της. Έτσι, σημαντικό μέρος του επενδυμένου με διδακτικό υλικό ΑΠΣ-2Γ αποδίδεται στις συνεργάτιδες εκπαιδευτικούς ή/και λειτουργούς Δέσπω Κυπριανού, Χρυσοβαλάντη Γιάννακα, Φανή Γεωργή, Μαρία Πιτζιολή, Μαρία Ηρακλέους και Πετρούλα Αντωνίου, αλλά και στις συνεργάτιδες μεταδιδασκτορικές ερευνήτριες από την Ελλάδα Ιφιγένεια Δόση και Χρύσα Δούρου. Το παραπάνω έργο δεν θα μπορούσε να ευοδωθεί και να υλοποιηθεί χωρίς την αμέριστη υποστήριξη της Διευθύντριας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κ. Αθηνάς Μιχαηλίδου, αλλά και τον ουσιαστικό συντονισμό της εν λόγω εργασίας για το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) από την Προϊσταμένη του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) Κύπρου, κ. Παυλίνα Χατζηθεοδούλου.

Το παρόν ΑΠΣ δεν συνιστά μόνο έναν κατάλογο διδακτέων για τους αναδυόμενους πολύγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες πολύγλωσσες μαθήτριες που υποδέχεται η Κύπρος. Αντίθετα, και παρά την εμπρόθετη συντομία του για τα δεδομένα ενός ΑΠΣ, στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας του λαμβάνει υπόψη του:

- τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, όπως αποτυπώνονται σε στατιστικά στοιχεία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και του ΠΙ της Κύπρου αλλά και σε ατέρμονες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο επιμορφώσεων,
- τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για τη διαχείριση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη, η οποία συνιστά αναγκαιότητα αλλά και πλεονέκτημα και
- τη σύγχρονη βιβλιογραφία για τη μάθηση και διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Μάλιστα, η διερεύνηση και ανάλυση των αναγκών στην Κυπριακή (Προ)σχολική Εκπαίδευση καταλαμβάνει μεγάλη έκταση του ΑΠΣ-2Γ. Βασικό στην ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων του περιβάλλοντος της Κύπρου, το ΑΠΣ προχωρά:

- στη διαμόρφωση *Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας* ανά θεματικούς κύκλους

γλωσσικών μαθημάτων και ανά επίπεδο ελληνομάθειας, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τους τους περιγραφητές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες και τους προσαρμόζουν κατάλληλα, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες μεταναστών ή προσφύγων,

- στη σύντομη επισκόπηση διδακτικών προσεγγίσεων και
- στην παρουσίαση τρόπων διάγνωσης και εναλλακτικής/δυναμικής αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Για τις θεωρητικές πτυχές του ΑΠΣ παρέχονται πρακτικές εφαρμογές, π.χ. δραστηριότητες, διδακτικά σενάρια, μαθησιακά αντικείμενα, γλωσσικά δοκίμια κ.ά.

Οι κατευθυντήριες γραμμές για το περιεχόμενο του ΑΠΣ, σύμφωνες με τις προτάσεις της έκθεσης του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης ΕΥΡΥΔΙΚΗ (2017), είναι οι εξής:

- η αναγνώριση των συγκεκριμένων αναγκών του κάθε μαθητή/της κάθε μαθήτριας και η κάλυψή τους,
- η δημιουργία νηπιαγωγείων και σχολείων φιλικών προς τις γλώσσες και τους πολιτισμούς,
- η διασφάλιση της σχολικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών με μεταναστευτική/προσφυγική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου,
- η δημιουργία δεσμών μεταξύ της Ελληνικής και όλων των γλωσσών και των γνωστικών αντικειμένων στα ΑΠΣ του εκπαιδευτικού συστήματος και
- η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, οι όποιες προτάσεις, οδηγίες και οριοθετήσεις υπηρετούν τη διαφοροποιημένη και μαθητοκεντρική διδασκαλία και την παραδοχή ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ο ίδιος ο μαθητής/η ίδια η μαθήτρια. Επομένως, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα προσδοκά να βοηθήσει τα μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά να κατανοήσουν πιο βαθιά και πιο ολοκληρωμένα τα βιώματα και τις εμπειρίες τους σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον και να αποκτήσουν πολυγλωσσική ευαισθησία και διαπολιτισμική επίγνωση.

Η επιβλέπουσα σύνταξης και συντάκτρια του ΑΠΣ

Μαρία Μητσιάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Πίνακας περιεχομένων

Χαιρετισμός	2
Ενημερωτικό σημείωμα για τον/την εκπαιδευτικό	3
1. Εισαγωγή.....	7
<i>Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Ορισμός & Διαστάσεις</i>	<i>7</i>
<i>Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη Δεύτερη Γλώσσα.....</i>	<i>8</i>
<i>Το Μοντέλο Γραμμικού Σχεδιασμού: Έμφαση στο περιεχόμενο.....</i>	<i>8</i>
<i>Το Μοντέλο Κεντρικού Σχεδιασμού: Έμφαση στη διαδικασία.....</i>	<i>9</i>
<i>Το Μοντέλο Ανάστροφου Σχεδιασμού: Έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα</i>	<i>10</i>
<i>Η έμφαση του ΑΠΣ-2Γ</i>	<i>11</i>
<i>Η καινοτομία του ΑΠΣ-2Γ.....</i>	<i>14</i>
<i>Σύνδεση με τις κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης</i>	<i>14</i>
<i>Η φιλοσοφία του ΑΠΣ-2Γ.....</i>	<i>15</i>
<i>Προδημοτική Εκπαίδευση</i>	<i>16</i>
<i>Δημοτική Εκπαίδευση</i>	<i>18</i>
<i>Μέση Εκπαίδευση</i>	<i>19</i>
2. Περιβάλλον μάθησης & ανάλυση αναγκών.....	20
<i>Μαθητές/Μαθήτριες.....</i>	<i>20</i>
<i>Συνολικός προγραμματισμός και προϋποθέσεις για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης</i>	<i>22</i>
<i>Ηλικία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρονικό διάστημα ενίσχυσης της ελληνομάθειας</i>	<i>23</i>
<i>Γνωσιακό υπόβαθρο/προηγούμενοι γραμματισμοί.....</i>	<i>32</i>
<i>Η μητρική γλώσσα των μαθητών/μαθητριών.....</i>	<i>33</i>
<i>Κοινή Νεοελληνική & Κυπριακή Διάλεκτος</i>	<i>34</i>
<i>Η διαγλωσσικότητα στην πολύγλωσση τάξη.....</i>	<i>36</i>
<i>Παρεμβολή της μητρικής γλώσσας & δυσλεξία</i>	<i>37</i>
<i>Εκπαιδευτικοί.....</i>	<i>44</i>
<i>Περίσταση μάθησης.....</i>	<i>46</i>
3. Αρχές του ΑΠΣ-2Γ.....	49
<i>Συνεχές και σκοποί γλωσσικής μάθησης.....</i>	<i>49</i>
<i>Προδημοτική Εκπαίδευση</i>	<i>49</i>
<i>Δημοτική & Μέση Εκπαίδευση.....</i>	<i>50</i>
<i>Διδακτικές προσεγγίσεις της δεύτερης γλώσσας</i>	<i>51</i>
<i>Επικοινωνιακή Προσέγγιση.....</i>	<i>51</i>
<i>Εργοκεντρική Προσέγγιση.....</i>	<i>54</i>
<i>Διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές μάθησης</i>	<i>55</i>
<i>Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής</i>	<i>64</i>
<i>Επικεντρωμένη στον μαθητή/στη μαθήτρια Ανάλυση Λαθών</i>	<i>67</i>
<i>Πολυγραμματισμοί στη δεύτερη γλώσσα</i>	<i>72</i>
<i>Προσεγγίσεις Διδασκαλίας της Γλώσσας Βάσει Περιεχομένου</i>	<i>81</i>
<i>Ανακεφαλαίωση</i>	<i>84</i>
4. Περιεχόμενο και ιεράρχηση.....	- 85 -

<i>Μαθησιακά αποτελέσματα ανά επίπεδο ελληνομάθειας</i>	- 85 -
Προδημοτική Εκπαίδευση	- 85 -
Δημοτική Εκπαίδευση	- 85 -
Μέση Εκπαίδευση	- 85 -
<i>Ενδεικτικό διδακτικό υλικό</i>	- 85 -
5. Διάγνωση & αξιολόγηση	- 87 -
<i>Προς μια δυναμική αξιολόγηση με έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία</i>	- 87 -
<i>Εργαλεία/τεχνικές αξιολόγησης</i>	- 89 -
Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών	- 90 -
Ο Φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή/της μαθήτριας.....	- 91 -
Γλωσσικές δοκιμασίες/γλωσσικά τεστ	- 94 -
<i>Διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση</i>	- 96 -
6. Επίλογος	- 97 -
7. Βιβλιογραφία	- 98 -
<i>Ελληνόγλωσση</i>	- 98 -
<i>Ξενόγλωσση</i>	- 101 -
8. Γλωσσάρι	- 108 -

1. Εισαγωγή

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Ορισμός & Διαστάσεις

Ο όρος *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* (στο εξής ΑΠΣ-2Γ)¹ αναφέρεται στον συνολικό σχεδιασμό μιας *σειράς γλωσσικών μαθημάτων* και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών μετασχηματίζεται σε έναν οδηγό διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.²

Ένα ΑΠΣ για τη δεύτερη γλώσσα αντλεί το περιεχόμενό του από εξωτερικά στάνταρ και χωροχρονικούς στόχους, π.χ. την υφιστάμενη κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και εκπαιδευτική κατάσταση στην Κύπρο, και το σχηματοποιεί σε ένα σχέδιο αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Συνεπώς, δεν συνιστά αποκλειστικά και μόνο έναν *κατάλογο διδακτέων (syllabus)*, θεματικών ενοτήτων, βασικών στοιχείων ή δεξιοτήτων, αλλά έναν *καθοδηγητικό χάρτη* σχετικά με το πώς μπορούν να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένες συνθήκες.³

Ειδικότερα, το παρόν ΑΠΣ-2Γ ενσωματώνει τις εξής τρεις διαστάσεις:

- (1) το **Περιεχόμενο**: δηλαδή τα *γλωσσικά εισαγόμενα* – με όλες τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνδηλώσεις τους – που επενδύουν τα μαθήματα και την οργάνωσή τους σε διδάξιμες ενότητες.
- (2) τη **Διαδικασία**: δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (μεθοδολογία), λ.χ. την ανάλυση αναγκών που προαπαιτείται, τις διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές αλλά και τις αρχές και θεωρίες μάθησης που απηχούν, τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων, τον προσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, καθώς και τις ιδέες και στάσεις που σχετίζονται με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πρακτικές.
- (3) το **Τελικό προϊόν**: δηλαδή τα *μαθησιακά αποτελέσματα*, το τι είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής/η μαθήτρια, έπειτα από μια περίοδο διδασκαλίας/μάθησης.

Κάθε διάσταση ενός ΑΠΣ για τη δεύτερη γλώσσα κωδικοποιείται σε χρήσιμα για τον/την εκπαιδευτικό προϊόντα. Έτσι, προϊόν του καθορισμού του περιεχομένου είναι ο *κατάλογος διδακτέων* ή *οι θεματικοί κύκλοι μαθημάτων (syllabi)*⁴ ανά *επίπεδο γλωσσομάθειας*. Προϊόν της διαδικασίας είναι η ανάλυση αναγκών των εμπλεκόμενων στη μάθηση/διδασκαλία και η μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία μετουσιώνονται σε *δείκτες επιτυχίας* για το Γυμνάσιο και το Λύκειο και σε *επιδιώξεις μάθησης*

¹ «Δεύτερη γλώσσα» είναι κάθε πρόσθετη, επίσημη ή κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς, εργασιακούς και άλλους βασικούς σκοπούς εκτός από τη μητρική (Saville-Troike, 2006). Ωστόσο, για τους μαθητές/τις μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία η Ελληνική μπορεί να είναι η τρίτη ή και η τέταρτη γλώσσα που μαθαίνουν.

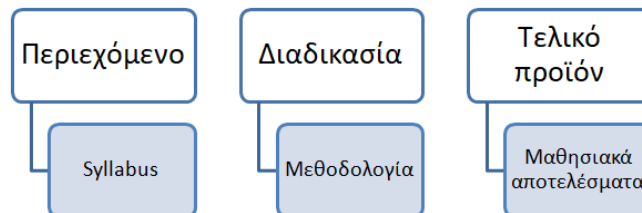
² Richards (2013: 6).

³ Wiggins & Mc Tighe (2006: 6).

⁴ Στην ελληνική βιβλιογραφία για τη 2Γ ένα *Αναλυτικό Πρόγραμμα* (μ.ά. Αντωνοπούλου κ.ά., 2013, Ρουσουλιώτη, 2017) περιλαμβάνει αναλυτικούς θεματικούς κύκλους μαθημάτων ανά επίπεδο ελληνομάθειας ή καταλόγους διδακτέων (Μητσιάκη & Σταυριανάκη, 2010). Ωστόσο, στο πλαίσιο του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες* (2008, 2018), το αναλυτικό πρόγραμμα διαθέτει μια πολύ πιο ευρεία έννοια, η οποία ενσωματώνει όχι μόνο τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις γλωσσικές δεξιότητες και τα γλωσσικά στοιχεία που θα διδαχθούν, αλλά και τις ειδικότερες ανάγκες των ομάδων αναφοράς σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια.

και πλαίσιο εξέλιξης επιδιώξεων για το Νηπιαγωγείο, μπορεί να είναι η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. να συνομιλώ με τους συμμαθητές μου στο σχολείο), το ποσοστό επιτυχίας σε μια γλωσσική δοκιμασία, π.χ. στην τελική δοκιμασία του Ιουνίου για κάθε τάξη στη Μέση Εκπαίδευση, το ποσοστό επιτυχίας σε επίσημες εξετάσεις γλωσσομάθειας (π.χ. Α1, Α2 κτλ.)⁵ ή ακόμη ο βαθμός επιτυχίας σε μια δραστηριότητα μετά την ολοκλήρωση μιας επικοινωνιακής ενότητας.

Η διάκριση του ΑΠΣ-2Γ σε διαστάσεις και προϊόντα αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα:

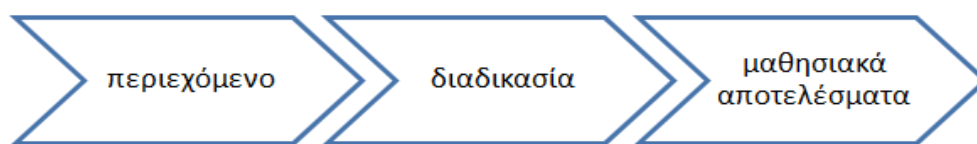


Σχήμα 1. Οι διαστάσεις ενός ΑΠΣ-2Γ⁶

Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη Δεύτερη Γλώσσα⁷

Το Μοντέλο Γραμμικού Σχεδιασμού: Έμφαση στο περιεχόμενο

Για πολλά χρόνια θεωρούνταν αυτονόητο ότι οι παραπάνω διαστάσεις του ΑΠΣ –και κατά τη συνέπεια της γλωσσοδιδακτικής πραγματικότητας– αποφασίζονται με **γραμμικό** τρόπο, δηλαδή στο πρώτο στάδιο λαμβάνονται αποφάσεις για το περιεχόμενο και το syllabus των μαθημάτων, στο δεύτερο στάδιο καθορίζεται η μεθόδευση της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στο τρίτο και τελευταίο στάδιο ορίζεται και μετράται το τελικό προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας. Πρόκειται για το παραδοσιακό **μοντέλο Γραμμικού Σχεδιασμού** που υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης τη δεκαετία του '70, ένα μοντέλο «καταρράκτη»,⁸ σύμφωνα με το οποίο το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθορίζεται πριν ακόμη ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το «πού στοχεύει», το «πώς διεξάγεται» αλλά και το «πώς αξιολογείται» η διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Το μοντέλο Γραμμικού Σχεδιασμού

Η διαδοχική λογική του μοντέλου *Γραμμικού Σχεδιασμού* το καθιστά αναμφισβήτητα ιδιαίτερα δημοφιλές μεταξύ των διδασκόντων/διδασκουσών της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, ένα σχέδιο γλωσσικού μαθήματος που εμπίπτει στην παραπάνω διαδοχική λογική είναι το εξής:

(1) Ο διδάσκων/η διδάσκουσα επιλέγει μια θεματική/επικοινωνιακή ενότητα (π.χ. Στην

⁵ Για παράδειγμα, οι Εξετάσεις Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας του Κέντρου ελληνικής Γλώσσας, <http://www.greek-language.gr/certification/>

⁶ Richards (2013: 7).

⁷ Richards (2013), Nation & Macalister (2010).

⁸ Tessler & Wedman (1990).

αγορά).

- (2) Έπειτα, επιλέγει τους διδακτικούς πόρους (π.χ. οπτικοακουστικό υλικό με προϊόντα, καθημερινοί διάλογοι που εκτυλίσσονται στην αγορά κ.ά.).
- (3) Στη συνέχεια, επιλέγει τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσει (π.χ. την Επικοινωνιακή Προσέγγιση).
- (4) Τέλος, επιλέγει δραστηριότητες ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. υπόδυση ρόλων στην αγορά, σύνταξη σημειώματος με ψώνια κτλ.).

Συνεπώς, το μοντέλο *Γραμμικού Σχεδιασμού*, από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 έως τα τέλη του 20^{ού} αιώνα, τοποθέτησε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον σχεδιασμό καταλόγων διδακτέων, οδηγώντας σε άνθηση του σχεδιασμού τους και σε δημοσιεύσεις αιχμής σχετικά με τους τύπους *syllabi*, π.χ. *δομικά, λειτουργικά-εννοιολογικά, γραμματικά, λεξιλογικά syllabi, syllabi δεξιότητων, εργοκεντρικά syllabi* κ.ά.⁹ Στο πλαίσιο αυτό, αναδύθηκε γόνιμη συζήτηση σχετικά με τη διαβάθμιση του περιεχομένου των καταλόγων διδακτέων και προέκυψε έντονο ενδιαφέρον για τη συχνότητα των γλωσσικών τύπων, τη διαμόρφωση *Καταλόγων Λέξεων, Σωμάτων Κειμένων* και την *Ανάλυση Λόγου και Κειμένων*.

Το Μοντέλο Κεντρικού Σχεδιασμού: Έμφαση στη διαδικασία

Ωστόσο, η γραμμική θέαση της γλωσσοδιδασκτικής πρακτικής αποδεικνύεται συχνά ελλιπής, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη η συνεχής διεπίδραση ανάμεσα στις διαστάσεις του ΑΠΣ-2Γ. Η παραπάνω αδυναμία οδήγησε στη διαμόρφωση του *μοντέλου Κεντρικού Σχεδιασμού* ΑΠΣ-2Γ, σύμφωνα με το οποίο η διαμόρφωση του περιεχομένου και η διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων προκύπτει από τον προσδιορισμό της διαδικασίας και τον καθορισμό της μεθοδολογίας (βλ. Σχήμα 3). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ξεκινά με την *επιλογή των δραστηριοτήτων, των μεθόδων ή/και προσεγγίσεων διδασκαλίας*, ενώ τα ζητήματα που αφορούν την επεξεργασία του syllabus και τον καθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων έπονται. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα μοντέλο που χαρακτηρίζεται από προοδευτικότητα,¹⁰ καθώς δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στην παροχή περισσότερων μαθησιακών εμπειριών και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών. Για τον λόγο αυτό, δεν υπάρχει ανάγκη για ξεκάθαρα διατυπωμένους στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα, εφόσον ο σκοπός και το περιεχόμενο του μαθήματος διαφοροποιούνται με βάση τις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.¹¹ Το μοντέλο αυτό παραγκωνίζει σε μεγάλο βαθμό τη σημασία του προσχεδιασμένου διδακτικού υλικού.



Σχήμα 3. Το μοντέλο *Κεντρικού Σχεδιασμού*

⁹ Μ.ά. Wilkins (1976), Munby (1978), Willis (1996).

¹⁰ Clark (1987).

¹¹ Βλ. επίσης *Φυσική Προσέγγιση* (Krashen & Terrell, 1983), *Σιωπηλή Μέθοδος* (Gateno, 1972), *Εργοκεντρική Προσέγγιση*, (Willis, 1996).

Το Μοντέλο Ανάστροφου Σχεδιασμού: Έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα

Παρά τα εμφανή πλεονεκτήματα του μοντέλου Κεντρικού Σχεδιασμού, είναι προφανές ότι τα άμεσα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα –που ούτως ή άλλως ποικίλλουν με βάση τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του κάθε μαθητή/της κάθε μαθήτριας– δεν αποτελούν τη βασική στόχευση. Ωστόσο, ιδιαίτερα στην περίπτωση εθνικών ΑΠΣ στην εκπαίδευση, όπως το παρόν ΑΠΣ, όπου είναι επιτακτική η ανάγκη για σαφή αποτύπωση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να συνεχίζουν **απρόσκοπτα τη σχολική τους πορεία**, περνώντας από τη μία βαθμίδα στην άλλη **χωρίς γλωσσικούς φραγμούς**, απαιτείται μια στενότερη διασύνδεση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη μαθησιακή διαδικασία, το περιεχόμενο και τους **διδακτικούς πόρους**. Τη διασύνδεση αυτή προφέρει το **μοντέλο Ανάστροφου Σχεδιασμού**, το οποίο υιοθετείται στο παρόν ΑΠΣ-2Γ.

Το πιο ευρέως γνωστό παράδειγμα μοντέλου **Ανάστροφου Σχεδιασμού** ΑΠΣ-2Γ προτείνεται από το **Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες** (2008, στο εξής ΚΕΠΑ), το οποίο παρέχει:

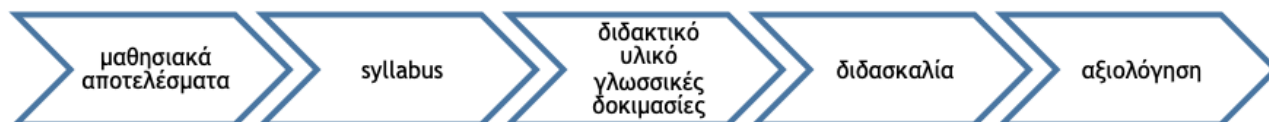
«μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη». (ΚΕΠΑ, 2008: 1)

Το ΚΕΠΑ περιγράφει **6 στάδια επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων/επίπεδα γλωσσομάθειας** σε τρεις ευρύτερες υποδιαιρέσεις (βλ. Πίνακα 1), από το χαμηλότερο **επίπεδο γλωσσομάθειας (Α1)** στο υψηλότερο (Γ2), τα οποία παρέχουν πληροφορίες για το τι θα είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής/η μαθήτρια ως προς τις **τέσσερις μακροδεξιότητες**: την **Κατανόηση Γραπτού Λόγου**, την **Κατανόηση Προφορικού Λόγου**, την **Παραγωγή Προφορικού Λόγου** και την **Παραγωγή Γραπτού Λόγου**:¹²

(1) Βασικός Χρήστης Α1 Στοιχειώδης Γνώση Α2 Βασική Γνώση
(2) Ανεξάρτητος Χρήστης Β1 Μέτρια Γνώση Β2 Καλή Γνώση
(3) Επαρκής Χρήστης Γ1 Πολύ καλή Γνώση Γ2 Άριστη Γνώση

Πίνακας 1. Επίπεδα γλωσσομάθειας, ΚΕΠΑ (2008, 2018)

Τα **στάδια** σχεδιασμού και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο του ΚΕΠΑ αποτυπώνονται στο Σχήμα 4:



Σχήμα 4. Το μοντέλο ανάπτυξης της διδακτικής διαδικασίας στο ΚΕΠΑ¹³

Το μοντέλο του Ανάστροφου Σχεδιασμού μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση άλλοτε στην ανάλυση αναγκών των μαθητών/μαθητριών,

¹² Βλ. και Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <http://www.greek-language.gr/certification/node/94.html>

¹³ Richards (2013: 28).

άλλοτε στους στόχους και άλλοτε στις επιδιωκόμενες δεξιότητες. Στο παρόν ΑΠΣ-2Γ υιοθετείται η προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την εκτεταμένη *ανάλυση αναγκών* και τα *πρότυπα* του ΚΕΠΑ. Τα πρότυπα συνιστούν βασικές δεξιότητες-στόχους και μπορούν να ιδωθούν ως:

...εργαλεία αξιοποιήσιμα για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το είδος των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων εξαρτάται από τους τεθέντες στόχους –οι οποίοι μπορεί να απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές/επιμορφώτριες, διευθυντές/διευθύντριες, μαθητές/μαθήτριες κ.ά. Το σημαντικό πλεονέκτημα των προτύπων είναι ότι εγείρουν σαφείς προσδοκίες για όλες τις προαναφερθείσες εμπλεκόμενες ομάδες αναφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για το ευρύ κοινό. Ιδιαίτερα στους διδάσκοντες τα πρότυπα παρέχουν οδηγίες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, των ΑΠΣ και της αξιολόγησης.¹⁴

Προκειμένου να καταστήσουν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας πιο σαφή, τα πρότυπα συνοδεύονται από συγκεκριμένους *δείκτες* ή *περιγραφητές*. Οι περιγραφητές εξηγούν τις παρατηρούμενες δραστηριότητες, (γλωσσικές) συμπεριφορές ή δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν, έτσι ώστε να διαφανεί αν τα πρότυπα πληρούνται. Για παράδειγμα, ως προς τη δεξιότητα της *Συνολικής Κατανόησης Προφορικού Λόγου* και για το το επίπεδο ελληνομάθειας Α1 το παρακάτω πρότυπο εξειδικεύεται σε πιο συγκεκριμένους περιγραφητές (βλ. Συμβούλιο της Ευρώπης *περιγραφητές για παιδιά ηλικίας 7-10 ετών*):¹⁵

Πρότυπο: Οι μαθητές/οι μαθήτριες αναμένεται να κατανοούν λόγο που αρθρώνεται πολύ αργά και προσεκτικά, με μεγάλες παύσεις, για να προσεγγίσουν το νόημα.

Περιγραφητές: Οι μαθητές/οι μαθήτριες αναμένεται να:

- κατανοούν μια απλή περιγραφή ενός χώρου (π.χ. της τάξης, του δωματίου τους),
- κατανοούν μια πολύ απλή περιγραφή ενός αντικειμένου (π.χ. του μεγέθους, του χρώματος και της τοποθεσίας του),
- κατανοούν μια σύντομη ιστορία, όταν την ακούν και τη βλέπουν αρκετές φορές,
- κατανοούν τους ομιλητές/τις ομιλήτριες, όταν μιλούν αργά, καθαρά και με παύσεις, έτσι ώστε να έχουν χρόνο να κατανοήσουν τη σημασία του λόγου τους,
- κατανοούν απλά και σύντομα τραγούδια και ποιήματα, π.χ. εκείνα που έμαθαν στο σχολείο,
- καταλαβαίνουν όταν κάποιος μιλάει για τα ζώα σε απλές και σύντομες προτάσεις, π.χ. *Η τίγρη ζει στη ζούγκλα*,
- καταλαβαίνουν όταν κάποιος μιλάει για τον καιρό σε απλές και σύντομες προτάσεις, π.χ. *Σήμερα έχει κρύο και χιονίζει*,
- κατανοούν μια απλή και σύντομη υπόδυση ρόλων, π.χ. μια συζήτηση ανάμεσα στον δάσκαλο/τη δασκάλα και τον μαθητή/τη μαθήτρια,
- κατανοούν μια απλή και σύντομη ιστορία με εικόνες, π.χ. μια ιστορία ζώων.

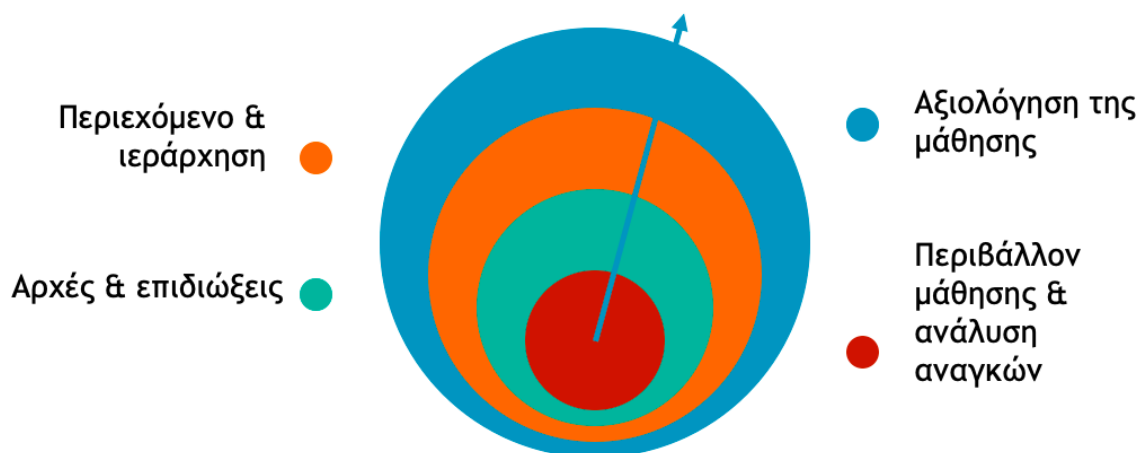
Η έμφαση του ΑΠΣ-2Γ

¹⁴ Katz & Snow (2009: 67).

¹⁵ Goodier & Szabo (2018: 25).

Σύμφωνα με την προηγούμενη συνοπτική εξήγηση, το ΑΠΣ-2Γ βασίζεται στο **μοντέλο Ανάστροφου Σχεδιασμού** και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην **ανάλυση αναγκών** και στα **μαθησιακά αποτελέσματα**, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τα **πρότυπα του ΚΕΠΑ**, και ειδικότερα τους **περιγραφητές** του, τροποποιώντας και **προσαρμόζοντάς** τα ώστε να λαμβάνουν υπόψη της **ανάγκες παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο**, προκειμένου να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες της Ελληνικής ως 2Γ θα ενισχυθούν γλωσσικά και θα συνεχίσουν απρόσκοπτα τη μαθησιακή τους πορεία από το Νηπιαγωγείο έως και τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου σε ένα **ισότιμο πλαίσιο** ως αυριανοί ελληνοκύπριοι αλλά και ευρωπαίοι πολίτες. Βέβαια, εκτός από τις δεξιότητες-στόχους, το παρόν ΑΠΣ-2Γ λαμβάνει υπόψη του και τις **διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες** σε όλα τα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε η γλωσσική διδασκαλία να μην περιορίζεται μόνο σε λειτουργικές και πρακτικές δεξιότητες, ακόμη και αν αυτό φαίνεται να είναι η προτεραιότητα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, αλλά να αναπτύσσει και τις **δημιουργικές**, **παιγνιώδεις** και **λογοτεχνικές δεξιότητες** που οξύνουν τη φαντασία, όπως επίσης και τις **ακαδημαϊκές δεξιότητες** τους στα ποικίλα **σχολικά γνωστικά αντικείμενα** (π.χ. Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική κτλ.).¹⁶

Για να γίνει ο παραπάνω στόχος πράξη, είναι απαραίτητο ο κάθε διδάσκων/η κάθε διδάσκουσα στην Κύπρο να αντιληφθεί το ΑΠΣ-2Γ ως ένα **σπονδυλωτό σχέδιο**, έναν μεγάλο κύκλο με ομόκεντρους διασυνδεδεμένους κύκλους στο εσωτερικό του (βλ. Σχήμα 5), κανένας από τους οποίους δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένα και ανεξάρτητα.



Σχήμα 5. Τα μέρη του ΑΠΣ-2Γ¹⁷

Οι κύκλοι αντανakλούν και τις ενότητες του παρόντος ΑΠΣ-2Γ.

1. **Εισαγωγή:** Η παρούσα **Εισαγωγή** αποσκοπεί στο να εξοικειώσει τον/την εκπαιδευτικό με τη φύση ενός ΑΠΣ-2Γ και τις διαστάσεις του, αλλά και τον προσανατολισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αντανakλώνται σε κείμενα αιχμής.
2. **Περιβάλλον μάθησης & ανάλυση αναγκών:** Ακολουθεί η **Ανάλυση αναγκών** και η **Διερεύνηση του περιβάλλοντος** για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο, αποτέλεσμα της ποσοτικοποίησης των στατιστικών δεδομένων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του ΥΠΠΑΝ αλλά και της σημαντικής ανατροφοδότησης που

¹⁶ Beacco et al. (2016).

¹⁷ Βλ. και Nation & Macalister (2010).

έχει ληφθεί την τελευταία δεκαετία μέσω των επιμορφώσεων που έχει πραγματοποιήσει το ΠΙ Κύπρου. Στην ενότητα αυτή διαμορφώνεται ένα ξεκάθαρο πλαίσιο με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο, το οποίο λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και τον πρότερο γραμματισμό/τους πρότερους γραμματισμούς των μαθητών/μαθητριών. Στη συνέχεια, εξετάζονται τόσο οι κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως προκύπτουν από τη χώρα προέλευσης και τη μητρική γλώσσα των μαθητών/μαθητριών, όσο και οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες, όπως προκύπτουν από τον συνυπολογισμό χαρακτηριστικών της Κυπριακής Διαλέκτου και της Κοινής Νεοελληνικής. Τέλος, παρέχονται συνοπτικές οδηγίες για την επιτυχή διάκριση πραγματώσεων στον λόγο των μαθητών/μαθητριών που οφείλονται στις δυσκολίες της γλωσσικής μάθησης και στην παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας από πραγματώσεις που προδίδουν ύπαρξη δυσλεξίας.

3. **Αρχές:** Έπονται οι Αρχές του ΑΠΣ, όπως παρουσιάζονται μέσα από τη σύντομη αποτύπωση των σκοπών, των θεωριών μάθησης και των διδακτικών προσεγγίσεων.
4. **Περιεχόμενο και ιεράρχηση:** Στη συνέχεια, παρατίθεται το *Περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας και η ιεράρχησή του*, στο οποίο παρέχονται επιδιώξεις και πλαίσιο επιδιώξεων μάθησης για το Νηπιαγωγείο, δείκτες επιτυχίας και επάρκειας ανά βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης (Δημοτική & Μέση), ανά θεματικούς κύκλους και ανά επίπεδο ελληνομάθειας, αλλά και ενδεικτικές δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια.
5. **Αξιολόγηση:** Τέλος στην Ενότητα 5 γίνεται αναφορά στις αρχές της συνολικής αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας και στα εργαλεία αξιολόγησης, μεταξύ των οποίων το portfolio του μαθητή/της μαθήτριας και τα γλωσσικά τεστ, και στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Ακόμη, γίνεται λόγος για την ανίχνευση των δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών μέσα από δοκιμασίες διαγνωστικής αξιολόγησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά την αναπόφευκτα γραμμική τους παρουσίαση, τα συστατικά μέρη του παρόντος ΑΠΣ, «*συνομιλούν*» μεταξύ τους. Η «*συνομιλία*» αυτή γίνεται φανερή μέσα από πολλά ερωτήματα που μπορεί να θέσει ο/η εκπαιδευτικός, μερικά από τα οποία είναι τα εξής:

- *Πώς θα μπορέσω να οργανώσω τη διδασκαλία μου και να εφαρμόσω τους αντίστοιχους δείκτες ανά βαθμίδα, αν δεν έχω λάβει υπόψη μου τις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών μου;*
- *Πώς θα μπορέσω να εφαρμόσω διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω του portfolio ή μια συγκεκριμένη γλωσσική δοκιμασία, εάν δεν έχω λάβει υπόψη μου τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά επίπεδο ελληνομάθειας;*
- *Πώς θα μπορέσω να περιορίσω τη σχολική διαρροή, χωρίς να έχω εναρμονίσει το «τι» και το «πώς» της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση το «τι» και το «πώς» της αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών;*

Μια τέτοια «*συνομιλία*» όχι μόνο εγγυάται τη μέγιστη δυνατή **αποτελεσματικότητα** στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη **γνωριμία με τους πολιτισμούς** αλλά είναι σε θέση να καταστήσει τους ίδιους τους μαθητές/τις ίδιες τις μαθήτριες εκτιμητές/εκτιμητρίες της μάθησής τους, παρέχοντάς τους **αυτονομία, αυτενέργεια και δημιουργικότητα**.

Η καινοτομία του ΑΠΣ-2Γ

Το ΑΠΣ-2Γ είναι το πρώτο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας που εκπονείται στην Κύπρο και ουσιαστικά ολοκληρώνει την προσπάθεια που έχει ξεκινήσει τα προηγούμενα χρόνια για την ενίσχυση της ελληνομάθειας σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων, όπως αυτή έχει αποτυπωθεί στην κατάρτιση δεικτών επιτυχίας και επάρκειας (Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, 2016) αλλά και στη σύνθεση επιμορφωτικού υλικού (ΠΙ Κύπρου, 2018). Μάλιστα, με εξαίρεση τα ΑΠΣ για τους Έλληνες της Διασποράς (π.χ. [Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά](#), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2004, [ΑΠΣ για τη Νέα Ελληνική στην Αυστραλία](#) κ.ά.), το παρόν συνιστά το πρώτο συστηματικό και ολοκληρωμένο εγχείρημα για την ανάπτυξη ΑΠΣ-2Γ σε ελληνόφωνο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο η Ελληνική αποτελεί την επίσημη γλώσσα.¹⁸ Επιπλέον, το εγχείρημα αυτό για πρώτη φορά βασίζεται σε μια ενιαία σύλληψη της ενίσχυσης της ελληνομάθειας στο κυπριακό σχολείο από την Προδημοτική έως και τη Μέση Εκπαίδευση.

Σύνδεση με τις κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

Για την ανάπτυξη του ΑΠΣ-2Γ, και εφόσον η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί μέρος του DNA της Ευρώπης,¹⁹ λαμβάνονται υπόψη οι αρχές και οι κατευθύνσεις της ΕΕ για τη γλωσσική πολιτική και εκπαίδευση, όπως αυτές αντανakλώνται σε κείμενα αιχμής, π.χ. το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες* (ΚΕΠΑ, 2008), ο *Συνοδευτικός Τόμος του ΚΕΠΑ με νέους περιγραφητές* (2018), τα *Συγκριτικά αντιπροσωπευτικά δείγματα περιγραφητών για τις γλωσσικές δεξιότητες μικρών μαθητών ηλικίας 7-10 ετών* (2018), τα *Συγκριτικά αντιπροσωπευτικά δείγματα περιγραφητών για τις γλωσσικές δεξιότητες μικρών μαθητών ηλικίας 11-15 ετών* (2018), το *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών*²⁰ στην απόδοσή του για την *ελληνική* και την *κυπριακή* πραγματικότητα, *ο Οδηγός Ανάπτυξης και Εφαρμογής ΑΠΣ για την Πολύγλωσση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2016), η συνοπτική παρουσίαση *Ευρυδίκη-Κύριες επισημάνσεις, Αριθμοί-κλειδιά για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στα Σχολεία στην Ευρώπη* (2017), το *Εγχειρίδιο για την ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η γλωσσική διάσταση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα* (2016) κ.ά.

Οι παραπάνω κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης αξιοποιούνται αλλά προσαρμόζονται (α) στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, (β) στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση και (γ) στα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα του κυπριακού συγκείμενου, προκειμένου να ενισχυθεί η ελληνομάθεια και την ίδια στιγμή να αναδειχτούν οι πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών.

¹⁸ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόμοια προσπάθεια έγινε στην Ελλάδα κατά την εκπόνηση των *Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα* (2011-2014). Παρά τον καινοτόμο χαρακτήρα της, δεν οδήγησε σε ένα αυτόνομο ΑΠΣ-2Γ αλλά σε ένα κείμενο σύντομων οδηγιών και διδακτικών σεναρίων, ενσωματωμένο στον *Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό* (Ζάγκα, Μητσιάκη & Τζεβελέκου, 2011-2014: 147-193). Βεβαίως, ΑΠΣ-2Γ έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο εύρος για ενηλίκους, π.χ. από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κοντός κ.ά., 2002, Ιακώβου & Μπέλλα, 2004), το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Διδακτικό προσωπικό του ΣΝΕΓ, 2010) και φυσικά από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης, 2013, Ρουσουλιώτη, 2017).

¹⁹ Baïdak et al. (2017: 3).

²⁰ Little (2009).

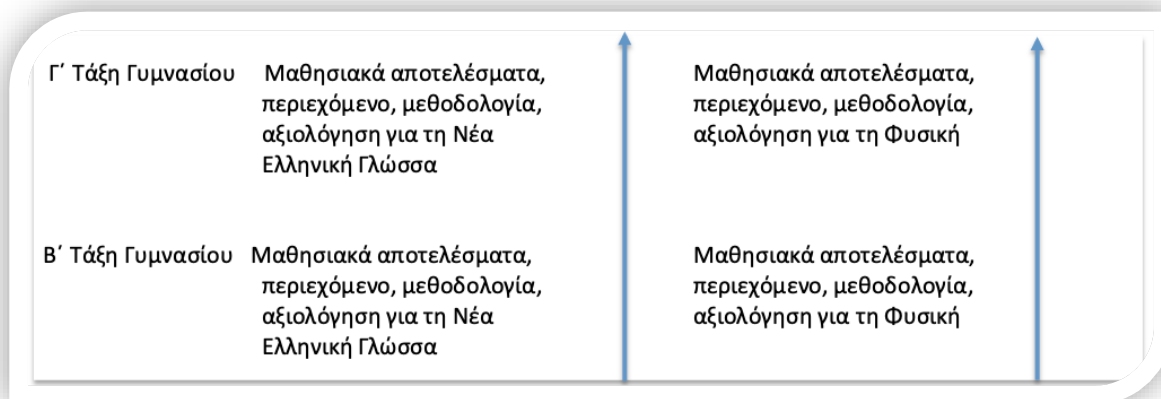
Η φιλοσοφία του ΑΠΣ-2Γ

Το ΑΠΣ-2Γ συνιστά ένα *σχολικό/εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα* που στοχεύει στην οργάνωση της μάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας· ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου *βιωματικού και υπαρξιακού αναλυτικού προγράμματος* που ξεκινά πριν το σχολείο, αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης και συνεχίζεται μετά το σχολείο. Το βιωματικό ΑΠΣ αντανακλά τη διαδρομή που ακολουθεί ο μαθητής/η μαθήτρια μέσω μιας αλληλουχίας εκπαιδευτικών εμπειριών, οργανωμένων ή μη από θεσμικούς φορείς. Με την έννοια αυτή, περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές εμπειρίες ενός ατόμου ως μέλους του κοινωνικού συνόλου, οι οποίες του επιτρέπουν να δημιουργεί σχέσεις με άλλα άτομα ή κοινωνικές ομάδες εντός και εκτός σχολείου αλλά και να αναπτύσσει την προσωπικότητα, την ταυτότητα και το γλωσσικό και πολιτισμικό του ρεπερτόριο.²¹

Ως μέρος ενός βιωματικού αναλυτικού προγράμματος, το ΑΠΣ-2Γ δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη του πολλαπλά επίπεδα:²²

1. το *υπερ-επίπεδο*, δηλαδή τη διεθνή διάσταση του ΑΠΣ σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Ελληνικής στην Κύπρο, στο πλαίσιο της ΕΕ αλλά και σε όλον τον κόσμο,
2. το *μακρο-επίπεδο*, δηλαδή την εθνική του διάσταση, εφόσον παρέχει ένα πλαίσιο υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο,
3. το *μεσο-επίπεδο*, δηλαδή το σχολείο με όλες τις σχετιζόμενες ομάδες αναφοράς,
4. το *μικρο-επίπεδο*, δηλαδή τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες και
5. το *νανο-επίπεδο*, δηλαδή το ίδιο το άτομο και τη διά βίου μάθηση.

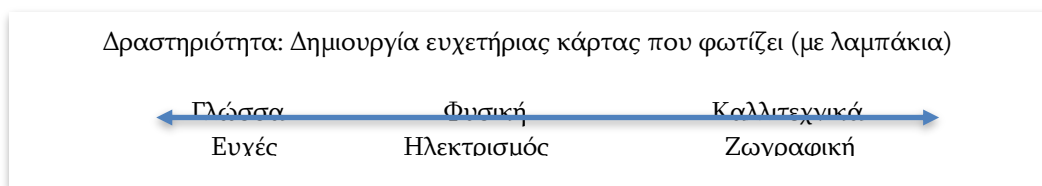
Επίσης, η βιωματική διάσταση του ΑΠΣ-2Γ προωθείται μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών όχι μόνο στην κάθετη αλλά και στην *οριζόντια διάταξη* (βλ. Σχήματα 6 & 7), εφόσον προβλέπεται η απόκτηση δεξιοτήτων με *διεπιστημονικό* τρόπο σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και με έμφαση σε διαφορετικά *κειμενικά είδη*, *σημειωτικές αναπαραστάσεις*, *επίπεδα ύψους* στη *γλωσσική νόρμα* και σε *γλωσσικές ποικιλίες*.



Σχήμα 6. Παράδειγμα κάθετης διάρθρωσης ΑΠΣ

²¹ ΚΕΠΑ (2008), Beacco et al. (2016).

²² Beacco et al. (2016: 89).



Σχήμα 7. Παράδειγμα οριζόντιας διάρθρωσης ΑΠΣ

Με τον τρόπο αυτό, η ελληνική γλώσσα αποτελεί όχι μόνο γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και το εργαλείο που θα επιτρέψει στους μαθητές/στις μαθήτριες να κατανοήσουν και τα άλλα σχολικά μαθήματα (π.χ. Γεωγραφία, Φυσική, Μαθηματικά κτλ.) και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων αυτών.

Επιπλέον, η φιλοσοφία του ΑΠΣ-2Γ ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της **πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης**, εφόσον στοχεύει στην ανάπτυξη ανοιχτών, κριτικών και αναστοχαστικών στάσεων, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να δουν θετικά και να επωφεληθούν από την **επαφή με την ετερότητα**, μετριάζοντας τις εγωκεντρικές και εθνοκεντρικές στάσεις που είναι δυνατό να αναδυθούν μέσω της συνάντησης με το «άγνωστο/ανοίκειο». Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνδέονται με τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία κ.ά., θα πρέπει να προσεγγίζονται ως φύσει γλωσσικές και πολιτισμικές, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να προχωρήσουν από τις καθημερινές/κοινές απόψεις τους για τον κόσμο σε επιστημονικά βασισμένες αναπαραστάσεις, συνδέοντάς τες με τη ζωή σε ποικίλα κοινωνικά συγκείμενα και ανακαλύπτοντας έναν νέο κόσμο επικοινωνίας.

Βέβαια, οι μαθητές/μαθήτριες που αποκτούν πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές δεξιότητες γίνονται και πιο **συμμετοχικοί/συμμετοχικές** σε δημοκρατικές και κοινωνικές **διαδικασίες**, καθώς η αποτελεσματική μάθηση περισσότερων της μίας γλωσσών/γλωσσικών ποικιλιών και η επίγνωση της αξίας της **διαφορετικότητας** και της ετερότητας διασφαλίζουν τη συμμετοχική **δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη**.²³

Προδημοτική Εκπαίδευση

Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στην **ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού** και στη **συναισθηματική του ενδυνάμωση**. Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης συχνά δικαιολογείται σε σχέση με τις επιπτώσεις της στη μελλοντική εκπαιδευτική ζωή των παιδιών. Ωστόσο, η προσχολική εκπαίδευση είναι, ή θα πρέπει να είναι, μια κατάσταση χάριτος, μια μεγάλη εισπνοή, τόσο για το τώρα όσο και για το μέλλον (Jenkinson, 2001: χνί). Συνεπώς ως βαθμίδα εκπαίδευσης διαθέτει **αυτόνομη αξία**, εφόσον μεί όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία **ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας και εθν(ικ)ότητας**, τα κοινωνικοποιεί γλωσσικά, τα ενδυναμώνει συναισθηματικά και τα φέρνει σε επαφή με νέα γνώση. Την ίδια στιγμή, θέτει τα βασικά θεμέλια για τη **γλωσσική κατάρκτηση**, τη **διά βίου μάθηση**, την **κοινωνική ένταξη**, την **προσωπική ανάπτυξη** και τη **μακροπρόθεσμη απασχολησιμότητα**.²⁴

Ευθυγραμμιζόμενο με τις παραπάνω συστάσεις της Ευρώπης, το ΑΠΣ-2Γ επιδιώκει να αναδείξει την αυτονομία της Προδημοτικής Εκπαίδευσης και την ολόπλευρη ανάπτυξη των

²³ Beacco et al. (2016).

²⁴ Council of Europe (2011).

μαθητών/μαθητριών –τόσο των φυσικών ομιλητών/ομιλητριών όσο και των αναδυόμενων δίγλωσσων– και να θέσει γερές βάσεις κατά τα διαμορφωτικά χρόνια της προσχολικής ηλικίας, έτσι ώστε η επερχόμενη μάθηση να είναι πιο αποτελεσματική και τα παιδιά να είναι πιο χαρούμενα και δημιουργικά. Πρόσφατη, μάλιστα, έκθεση της ΕΕ αναφέρει ότι τα επίπεδα δεξιοτήτων των παιδιών στον *αναγνωστικό* και *μαθηματικό γραμματισμό* κατά την προσχολική ηλικία ή κατά τα πρώιμα σχολικά χρόνια είναι αποτελεσματικοί *προβλεπτικοί δείκτες* της μετέπειτα σχολικής τους επιτυχίας.²⁵ Για τον λόγο αυτό, το ΑΠΣ-2Γ εξηγεί – ισότιμα προς τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης– την ενσωμάτωση στο Νηπιαγωγείο *πολυγλωσσικών δεξιοτήτων* που σχετίζονται με *πρακτικές πολυγραμματισμών*.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, διατυπώνονται σαφείς *επιδιώξεις μάθησης της 2Γ* για το Νηπιαγωγείο, οι οποίες λειτουργούν *συμπληρωματικά* προς το *ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρονών - Προδημοτική)*,²⁶ και προτείνονται πρακτικές υλοποίησης των επιδιώξεων αυτών με τη μορφή δραστηριοτήτων (βλ. Ενότητα 4 και *Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδιώξεων για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα στην Προδημοτική Εκπαίδευση*). Παράλληλα, προωθείται η προσπάθεια αύξησης της *επαγγελματικής μάθησης*²⁷ των νηπιαγωγών μέσω εστιασμένων *επιμορφώσεων*.

Η φιλοσοφία του ΑΠΣ-2Γ για την Προδημοτική Εκπαίδευση ευθυγραμμίζεται με εκείνη του ευρύτερου *ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρονών-Προδημοτική)*, σύμφωνα με το οποίο:

«Σκοπός της γλωσσικής αγωγής κατά την πρώτη σχολική περίοδο είναι να προσφέρει τις κατάλληλες εμπειρίες μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των παιδιών, ώστε αυτά να κοινωνικοποιηθούν γλωσσικά και να αναπτύξουν εγγράμματες ταυτότητες που συνδυάζουν ικανότητες επικοινωνίας (λεκτικής και μη) και δεξιότητες διαφοροποιημένης χρήσης του λόγου (προφορικού και γραπτού).»²⁸

Παράλληλα, το ΑΠΣ-2Γ, αξιοποιώντας και πάλι τις αρχές του ευρύτερου *ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης*, υπογραμμίζει ότι ήδη από το Νηπιαγωγείο θα πρέπει να παρέχονται *πρώιμες ευκαιρίες επαφής και διεπίδρασης στη δεύτερη αλλά και τη μητρική γλώσσα*, μέσα από τις οποίες αντανakλάται η στήριξη της *γλωσσικής ποικιλότητας* στην οργάνωση της μάθησης.²⁹ Μέσω της πρώιμης έκθεσης στα γλωσσικά δεδομένα της ελληνικής γλώσσας αλλά και στα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της ελληνοκυπριακής πραγματικότητας παρέχεται *μάθηση* σε αυθεντικές *περιστάσεις επικοινωνίας*, εφόσον, μάλιστα, η *γλώσσα* στο Νηπιαγωγείο δεν είναι αυτοσκοπός αλλά βασισμένη στο περιεχόμενο, δεν συνιστά δηλαδή την πρωταρχική εστίαση αλλά το *μέσο επικοινωνίας*.³⁰ Στο πλαίσιο αυτό, ποικίλες παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές μάθησης μπορούν να εφαρμοστούν, έτσι ώστε τα παιδιά οικονομικών μεταναστών και προσφύγων που γεννιούνται ή φτάνουν στην Κύπρο σε νηπιακή ηλικία να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε *δίγλωσσα/πολύγλωσσα άτομα*, εκτιθέμενα στην *Ελληνική* που χρησιμοποιείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της Κύπρου, την *Κυπριακή Διάλεκτο* αλλά και στη *μητρική τους γλώσσα/τη γλώσσα του σπιτιού*. Η αξιοποίηση φυσικών ομιλητών ως *διαμεσολαβητών* μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης να συμβάλει στην *πολυγλωσσική επίγνωση* των παιδιών από τα πρώιμα ηλικιακά στάδια.

²⁵ Soto-Calvo & Sánchez-Barrionuengo (2016).

²⁶ ΥΠΠΑΝ (2020), http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf

²⁷ Peeters et al. (2016).

²⁸ ΥΠΠΑΝ (2020: 71).

²⁹ ό.π.

³⁰ Richards & Rodgers (2001).

Δημοτική Εκπαίδευση

Η Δημοτική Εκπαίδευση συνιστά την κρίσιμη εκπαιδευτική βαθμίδα που μπορεί να εφοδιάσει τους μαθητές/τις μαθήτριες με *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες*,³¹ ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν απρόσκοπτα στο νέο περιβάλλον, αλλά και να θέσει τις βάσεις –ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού– για την ανάπτυξη της *Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής* τους *Ικανότητας*. Παράλληλα, στο Δημοτικό και με τη γλώσσα ως όχημα, οι μαθητές/μαθήτριες θα αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες και στάσεις και θα εκτεθούν σε *πολυγραμματισμούς* αλλά και στον *δημιουργικό γραμματισμό*³² σε ό,τι αφορά τη λογοτεχνία.

Σε ένα ιδανικό πλαίσιο και εφόσον τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων έχουν εμπλακεί στοιχειωδώς στην επικοινωνία και στους πολυγραμματισμούς στο Νηπιαγωγείο, μεταβαίνουν στο Δημοτικό, όπου αναπτύσσονται τόσο οι επικοινωνιακές όσο και οι ακαδημαϊκές δεξιότητές τους. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αναπτύσσονται οι λειτουργικές και πρακτικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων ο *Βασικός γραμματισμός*, η εξοικείωση με *Βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες*, π.χ. συστάσεις/γνωριμία, αίτημα για πληροφορίες (λ.χ. *Πόσο κάνει; Θα ήθελα ένα...*), η εξοικείωση με το *αλφάβητο*, το *Βασικό λεξιλόγιο*, τις *Βασικές γραμματικές δομές* της Ελληνικής, τα κειμενικά είδη και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του κυπριακού συγκείμενου, αλλά και η πρώτη έκθεση σε *πολυγραμματισμούς* (π.χ. στον ψηφιακό γραμματισμό), ενώ σταδιακά από την Ε΄ Δημοτικού οι μαθητές/μαθήτριες εισάγονται σε στοιχεία του *ακαδημαϊκού λόγου*, προκειμένου να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου. Ο παραπάνω προγραμματισμός υπαγορεύει την ανάγκη τα πολύγλωσσα παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού να έχουν αποκτήσει βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (*επιπέδου A1 & A2*), ενώ καθώς προχωρούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού να εξελίσσονται σε ανεξάρτητους χρήστες της Ελληνικής.

Παρότι, όμως, η στόχευση της διδασκαλίας και της μάθησης για τα παιδιά μεταναστών ή προσφύγων στην κρίσιμη αυτή βαθμίδα μοιάζει σαφής, περιπλέκεται από *παράγοντες που αναστέλλουν* την εφαρμογή της. Πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία φτάνουν στην Κύπρο και εγγράφονται στο Δημοτικό Σχολείο στο *μέσο της σχολικής χρονιάς* ή ακόμη σε *ηλικία* κατά την οποία το *γνωσιακό επίπεδο* και η *ψυχοκοινωνική* τους *ανάπτυξη* δεν συνάδει με τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Κι ακόμη, οι μαθητές/μαθήτριες εκτίθενται καθημερινά τόσο στην *Κοινή Νεοελληνική*, τη γλώσσα του σχολείου, όσο και στην *Κυπριακή Διάλεκτο* και καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις γλωσσικές ποικιλίες λειτουργικά. Τέλος, στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια της Δημοτικής Εκπαίδευσης αίρεται σε μεγάλο βαθμό η διάκριση ανάμεσα στις αποκλίσεις από τη 2Γ, που οφείλονται σε *παρεμβολή της μητρικής γλώσσας* των μαθητών/μαθητριών, και σε τυχόν *μαθησιακές δυσκολίες*, π.χ. δεν είναι σαφές αν οι αναγνωστικές δυσκολίες ενός αραβόφωνου μαθητή/μιας αραβόφωνης μαθήτριας οφείλονται στις τυπολογικές διαφορές των ποικιλιών της Αραβικής από την Ελληνική ως προς τον τρόπο γραφής και ανάγνωσης ή σε πιθανή δυσλεξία. Το ΑΠΣ-2Γ λαμβάνει υπόψη του τις παραπάνω δυσκολίες που συχνά παρεμποδίζουν την απρόσκοπτη μάθηση και εισηγείται τρόπους διαχείρισής τους (βλ. Ενότητα 2).

³¹ Cummins (2005).

³² Kiosses (2019).

Μέση Εκπαίδευση

Η φοίτηση στη Μέση Εκπαίδευση συνδέεται αναντίρρητα με την *ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων* των μαθητών/μαθητριών, δεξιότητες οι οποίες θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή στα γνωστικά αντικείμενα και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι σταματά να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ή/και δημιουργικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου αλλά και μέχρι τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ιδιαίτερα, μάλιστα, στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών που εισέρχονται στη Μέση Εκπαίδευση χωρίς να διαθέτουν τη στοιχειώδη επάρκεια στην Ελληνική, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η *ταχύρυθμη γλωσσική μάθηση* αλλά και η *συνδυαστική μάθηση γλώσσας και περιεχομένου* στα γνωστικά αντικείμενα,³³ έτσι ώστε η γλώσσα να μην αποτελέσει εμπόδιο στην ανάπτυξη του *επιστημονικού γραμματισμού* και μαθητές/μαθήτριες με κλίση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική κ.ά., να μπορούν να *ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους* ξεπερνώντας τους γλωσσικούς φραγμούς. Το ΑΠΣ-2Γ παρέχει τις κατευθύνσεις για την ταχύρυθμη και αποτελεσματική ενίσχυση των μαθητών/μαθητριών στη γλώσσα αλλά και στα γνωστικά αντικείμενα με τη γλώσσα ως όχημα (βλ. Ενότητα 3).

Στην περίπτωση *βιογραφικής συνέχειας*, με τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι δυνατό να *διαθέτουν καλή ή πολύ καλή γνώση της Ελληνικής*, την οποία αναπτύσσουν περαιτέρω μέσω προσεγγίσεων που βασίζονται στη *Διδασκαλία της Γλώσσας μέσω Περιεχομένου*. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει τη *συνεργασία εκπαιδευτικών* ειδικευμένων τόσο στη διδασκαλία της Γλώσσας όσο και στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Προκειμένου να καμφθούν οι όποιες δυσκολίες προκύπτουν στο πλαίσιο των συνεργασιών αυτών, στο ΑΠΣ-2Γ δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες (βλ. Ενότητα 3). Ιδιαίτερα στο Λύκειο, η Διδασκαλία της Γλώσσας μέσω Περιεχομένου μπορεί να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών, αίροντας τους γλωσσικούς φραγμούς και ενισχύοντας την επιτυχία στις Απολυτήριες αλλά και τις Παγκύπριες Εξετάσεις. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην περίπτωση των *ασυνόδευτων ανηλίκων*, δημιουργώντας ένα πλαίσιο *κινητροδότησης* των μαθητών/μαθητριών, εφόσον η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται σε γνωστικά αντικείμενα του προσωπικού αλλά και *επαγγελματικού ενδιαφέροντός τους*.

Φυσικά, και στη Μέση Εκπαίδευση το παραπάνω ιδανικό πλαίσιο σπάνια είναι και ρεαλιστικό. Για τον λόγο αυτό, στο ΑΠΣ-2Γ παρέχονται σαφείς προτάσεις για την όσο το δυνατό ολόπλευρη και αποτελεσματική *στήριξη των μαθητών/μαθητριών που εισέρχονται στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο ή το Λύκειο σε ηλικιακό και/ή γνωσιακό στάδιο που δεν συνάδει με τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες*. Στην περίπτωση αυτή, οι τάξεις *ενίσχυσης της ελληνομάθειας* αλλά και κάθε άλλο πρόγραμμα ένταξης των μαθητών/μαθητριών είναι ταχύρυθμο και οργανώνεται συστηματικά με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο ΑΠΣ-2Γ προτείνονται *δείκτες επιτυχίας και επάρκειας* ανά *θεματικό κύκλο μαθημάτων* και ανά *επίπεδο ελληνομάθειας* (βλ. Ενότητα 4), προσαρμοσμένοι στις όποιες ανάγκες και ιδιαιτερότητες της σχολικής πραγματικότητας στην Κύπρο (βλ. Ενότητα 2).

³³ Βλ. Ζάγκα (2004), Siarova, Sternadel & Szőnyi (2019), περιοδικό Φιλολόγος (2019, τ. 174-175).

2. Περιβάλλον μάθησης & ανάλυση αναγκών

Το περιβάλλον μάθησης και η συνακόλουθη ανάλυση αναγκών των μαθητών/μαθητριών συνιστούν ουσιώδη στοιχεία για το ΑΠΣ-2Γ και κατ' επέκταση για την αποτελεσματική ενίσχυση της ελληνομάθειας.

Οι τρεις παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης είναι ο μαθητής/η μαθήτρια, ο/η εκπαιδευτικός και η περίσταση μάθησης (Σχήμα 8):



Σχήμα 8. Παράγοντες που επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης³⁴

Ο κάθε παράγοντας αναλύεται ξεχωριστά στις συνιστώσες του.

Μαθητές/Μαθήτριες

Το ΑΠΣ-2Γ λαμβάνει υπόψη του τους **περιορισμούς** των μαθητών/μαθητριών κατά τη γλωσσική μάθηση, όπως προκύπτουν από τις παραμέτρους **ηλικία**, **γνωσιακό υπόβαθρο**, **πρότεροι γραμματισμοί**, **στόχοι**, **κίνητρα** και **μαθησιακά στιλ**. Οι παράμετροι αυτές διασυνδέονται αναπόφευκτα, εφόσον η **ηλικία** κατά την οποία εισέρχεται ο μαθητής/η μαθήτρια σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα, και κατά συνέπεια η πρώτη του επαφή με την Ελληνική ως 2Γ, συσχετίζεται συνήθως τόσο με τον **βαθμό του γραμματισμού** στον οποίο έχει εκτεθεί (και με το στάδιο της γνωσιακής του ανάπτυξης) όσο και με τη **στόχευση** και τα **κίνητρα** της μάθησης, τα **μαθησιακά στιλ** και τις **στάσεις** προς τη χώρα υποδοχής, τον **πολιτισμό**, τους **ανθρώπους** και τις **γλωσσικές ποικιλίες** της.

Οι παράμετροι αυτές επεξηγούνται στον Πίνακα 2.

³⁴ Nation & Macalister (2010).

Γενικές παράμετροι	Ειδικές παράμετροι	Επιδράσεις στο ΑΠΣ
Πόσο χρονών είναι;	-Ποιες είναι οι ενδιαφέρουσες αλλά και αναγκαίες για αυτούς/αυτές θεματικές; -Μπορούν όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες να συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό σε όλες τις δραστηριότητες;	-Συνυπολογισμός των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/μαθητριών -Αξιοποίηση κατάλληλων και διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων
Τι γνωρίζουν;	-Υπάρχει γραμματισμός στη μητρική γλώσσα; -Σε τι είδους μάθηση έχουν εκτεθεί προηγουμένως; -Η γνώση της μητρικής γλώσσας τους/τις βοηθάει στη μάθηση της δεύτερης;	Συνυπολογισμός του γλωσσικού και κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/μαθητριών
Για ποιους σκοπούς χρειάζονται την Ελληνική;	-Θα χρησιμοποιήσουν την Ελληνική για πολλαπλούς ή για συγκεκριμένους σκοπούς; -Ποιες προσδοκίες έχουν για το περιεχόμενο της μάθησης; -Ποιες προσδοκίες έχουν για τη μορφή των μαθημάτων;	-Καθορισμός γενικών σκοπών αλλά και ειδικών στόχων -Συνυπολογισμός των προσδοκιών των μαθητών/μαθητριών σε σχέση με το διδακτικό υλικό αλλά και τη φύση του μαθήματος
Ποια είναι τα μαθησιακά στίλ τους;	-Ενδιαφέρονται/έχουν κίνητρα για τη μάθηση της Ελληνικής; -Σε τι είδους εκπαιδευτικό σύστημα έχουν εκτεθεί στη χώρα προέλευσής τους; -Μπορούν να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα; -Πώς μαθαίνουν καλύτερα;	-Παροχή κινήτρων μέσω της διδασκαλίας -Συνυπολογισμός του τρόπου μάθησης και του μαθησιακού στίλ -Διαμόρφωση σπειροειδούς ΑΠΣ, έτσι ώστε να προκύπτει ανακύκλωση των θεματικών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων
Κάτω από ποιες συνθήκες έγινε η μετακίνηση των μαθητών/μαθητριών στη χώρα υποδοχής;	-Τι είδους βιώματα έχουν στη χώρα προέλευσης; -Πόσο ενισχυτικά είναι τα βιώματα αυτά για τη μάθηση; -Ποιες στάσεις έχουν για τη χώρα υποδοχής;	-Ουσιαστική κινητροδότηση των μαθητών -Ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσικής επίγνωσης

Πίνακας 2. Περιβάλλον μάθησης - Οι μαθητές/μαθήτριες³⁵

Η εμπειρία που έχει καταγραφεί από τη Διατμηματική Επιτροπή του ΥΠΠΑΝ για την ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία παρέχει πολύτιμη ανατροφοδότηση και καθιστά εφικτή την **ανάλυση αναγκών**. Ειδικότερα, τα αριθμητικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί διαμορφώνουν έναν ξεκάθαρο χάρτη της **πολυπολιτισμικής σύνθεσης** των κυπριακών σχολείων. Καθώς πολλά παιδιά μεταναστών και προσφύγων φτάνουν στην Κύπρο και εισέρχονται στη βασική εκπαίδευση σε ηλικία μεγαλύτερη της νηπιακής, στο ΑΠΣ-2Γ αξιοποιούνται δεδομένα από τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, οι μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία των σχολείων στην Κύπρο ανέρχονται περίπου στο **15%** του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για μαθητές που έρχονται στην Κύπρο είτε από χώρες της ΕΕ είτε από χώρες εκτός ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από εκείνους που μεταναστεύουν εντός ΕΕ έρχονται από χώρες όπως η **Ρουμανία**, η **Βουλγαρία** και άλλες. Από χώρες εκτός ΕΕ

³⁵ Προσαρμογή από Nation & Macalister (2010).

φαίνεται να προέρχονται κυρίως μαθητές/μαθήτριες από τη **Συρία**, τη **Γεωργία** και τη **Ρωσία** αλλά και από το **Ηνωμένο Βασίλειο**, ωστόσο η διασπορά είναι έντονη, καθώς πολλοί/πολλές προέρχονται από **αραβόφωνες χώρες** και χώρες της **πρώην Σοβιετικής Ένωσης**. Επιχειρώντας μια γενίκευση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο μαθητικός πληθυσμός διακρίνεται κυρίως σε **οικονομικούς μετανάστες** (από χώρες εντός και εκτός της ΕΕ) και σε **πρόσφυγες** (από χώρες εκτός της ΕΕ). Η μετανάστευση μπορεί να είναι αναγκαστική αλλά και εκούσια.

Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να παράσχουν σαφείς κατευθύνσεις στη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση στο πλαίσιο της ανάλυσης αναγκών. Εφόσον οι λόγοι που αναγκάζουν σε μετανάστευση ή προσφυγοποίηση ποικίλλουν, η παραπάνω κατανομή των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στο σχολείο και το νηπιαγωγείο δεν μπορεί να παραμείνει σταθερή. Ωστόσο, το **ΑΠΣ-2Γ δεν είναι στατικό**, αλλά συμπληρώνεται διαρκώς βάσει των αναγκών που εγείρει η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.

Συνολικός προγραμματισμός και προϋποθέσεις για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

Ο συνολικός προγραμματισμός λαμβάνει υπόψη του τόσο τη **βιογραφική συνέχεια** των μαθητών/μαθητριών από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο όσο και την **αυτονομία της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας** (βλ. Σχήμα 9).



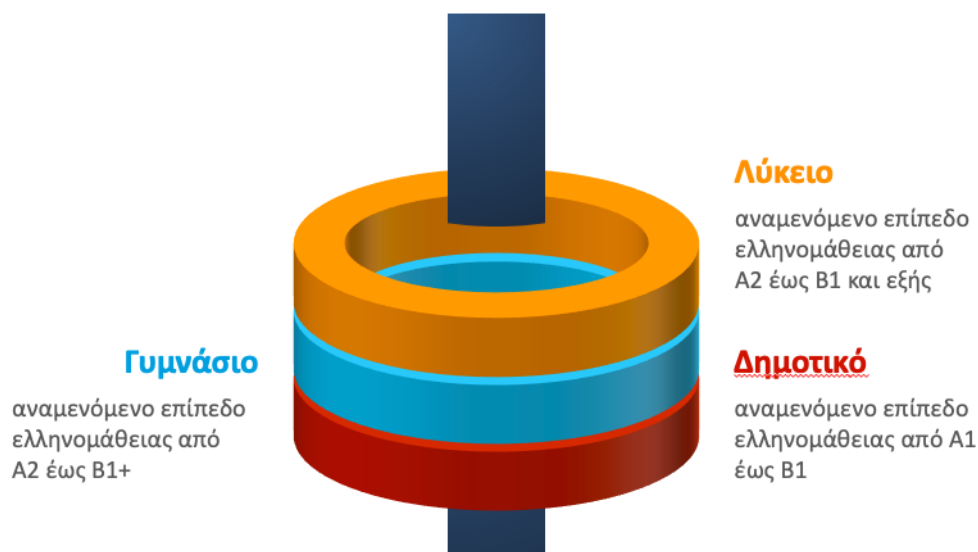
Σχήμα 9. Φοίτηση των μαθητών/μαθητριών με βιογραφική συνέχεια στο εκπαιδευτικό σύστημα

Στην περίπτωση **βιογραφικής συνέχειας** η ανάγκη φοίτησης σε θεσμούς ενίσχυσης της ελληνομάθειας μειώνεται αισθητά ή καταργείται, καθώς ήδη από το Νηπιαγωγείο τίθενται οι βάσεις της **πολυγλωσσικής κοινωνικοποίησης** των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες εκτίθενται σε **συνθήκες ταυτόχρονης ή διαδοχικής διγλωσσίας**.³⁶ Η μόνη γλωσσική **ενίσχυση** που ενδέχεται να χρειαστούν οι μαθητές αυτοί/οι μαθήτριες αυτές είναι σε σχέση με τον

³⁶ DeHouwer (2005).

ακαδημαϊκό και επιστημονικό γραμματισμό στο Δημοτικό ή/και το Γυμνάσιο. Στο Λύκειο αναμένεται να μπορούν πλέον να προσεγγίσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των φυσικών ομιλητών (επίπεδο Γ1+).

Εάν δεν υπάρχει **συνολική βιογραφική συνέχεια**, αλλά οι μαθητές/μαθήτριες εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου στο Δημοτικό ή το Γυμνάσιο, η **πορεία** που αποτυπώνεται στο Σχήμα 9 είναι και πάλι **διανύσιμη** (οδηγώντας τουλάχιστον στο **επίπεδο του ανεξάρτητου χρήστη B1+**), εφόσον το επιτρέπει ο λεπτομερής προγραμματισμός (βλ. Σχήμα 10). Τέλος, ο προγραμματισμός επιτρέπει στους μαθητές/στις μαθήτριες να υλοποιήσουν σε μεγάλο βαθμό τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, ακόμη και στη δύσκολη περίπτωση που εκτίθενται για πρώτη φορά στην Ελληνική στο Λύκειο.



Σχήμα 10. Φοίτηση των μαθητών/μαθητριών με έλλειψη βιογραφικής συνέχειας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Αξίζει, ωστόσο, να υπογραμμιστεί ότι το να ορίσουμε ένα «κατώφλι» ελληνομάθειας στη σχολική εκπαίδευση και να επιδιώξουμε σαφή και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό μόνο εφόσον πραγματοποιηθεί με επιτυχία τόσο η **διάγνωση των αναγκών** του κάθε μαθητή/της κάθε μαθήτριας αλλά και η κατάλληλη **κινητροδότηση** και η **συναισθηματική** τους **ενδυνάμωση**. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το εγχείρημα αυτό να στηρίζεται και να ενισχύεται σε **διοικητικό επίπεδο**, έτσι ώστε η εφαρμογή να γίνεται απρόσκοπτα και όλες οι θεσμοθετημένες μορφές και τάξεις διδασκαλίας να λειτουργούν ομαλά με το εκπαιδευτικό προσωπικό που τους έχει διατεθεί και για τους σκοπούς που τους έχει διατεθεί.

Ηλικία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρονικό διάστημα ενίσχυσης της ελληνομάθειας

Οι γλωσσικές δεξιότητες και οι πολυγραμματισμοί των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναπόφευκτα δεν μπορούν πάντα να εναρμονίζονται με την ηλικία και συνεπώς με την εκπαιδευτική βαθμίδα και τάξη, εφόσον οι λόγοι που ωθούν στη μετανάστευση και κυρίως στην προσφυγοποίηση δεν επιτρέπουν σε κάθε περίπτωση έναν τέτοιο συντονισμό. Βέβαια, η πραγματικότητα αυτή καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την καθημερινότητα του/της εκπαιδευτικού, καθώς μετατρέπει τις **τάξεις ενίσχυσης της ελληνομάθειας** αλλά και τις **μικτές τάξεις** σε τάξεις **πολλών ταχυτήτων** και δυσχεραίνει την πορεία προς απτά και ορατά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι κάθε τάξη

—είτε αμιγής ως προς τη μητρική γλώσσα των μαθητών/μαθητριών είτε όχι— είναι τάξη πολλών ταχυτήτων, εφόσον κάθε μαθητής διαθέτει **διαφοροποιημένες ανάγκες**.³⁷ Βέβαια, ανεξαρτήτως ηλικίας, η ουσιαστική και εις βάθος διάγνωση αναγκών (**αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση**) που οργανώνεται στο πλαίσιο του ΑΠΣ-2Γ σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και κοινοποιείται στην επόμενη, αλλά και η **διαμορφωτική (ενδιάμεση)** και **τελική αξιολόγηση** αποτελεί σημαντική βοήθεια για τους/τις εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, ο προγραμματισμός που προτείνεται στις παρακάτω υποενότητες βάσει των αναγκών των μαθητών/μαθητριών για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα διασαφηνίζει και διευκολύνει το έργο τους.

Προδημοτική Εκπαίδευση

Η ολοκληρωμένη και αναλυτική **εκτίμηση αναγκών** ξεκινάει από το **Νηπιαγωγείο**. Τα δίγλωσσα παιδιά που εισάγονται στο Νηπιαγωγείο, είτε έχουν γεννηθεί στην Κύπρο είτε όχι, εκτίθενται τόσο στην περιβάλλουσα γλώσσα όσο και στη γλώσσα του σπιτιού, δηλαδή τη γλώσσα που μιλούν οι γονείς/κηδεμόνες. Ο βαθμός έκθεσής τους στην Ελληνική αλλά και την Κυπριακή Διάλεκτο σε προφορικό επίπεδο μπορεί να ποικίλλει. Προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική κατανόηση των γλωσσικών αναγκών των δίγλωσσων νηπίων, όπως και των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική, με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό και έχει ατομικούς μηχανισμούς μάθησης. Με αυτό το σκεπτικό, αξιοποιούνται τρόποι τεκμηρίωσης της γλωσσικής πορείας του κάθε παιδιού και η διαμόρφωση **ατομικού πορτφόλιο**, σύμφωνα με τον τρόπο αξιολόγησης/τεκμηρίωσης που παρουσιάζεται στο **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων-προδημοτική) της Κύπρου**.³⁸ Η ανιχνευτική αυτή προσέγγιση συμβάλλει σημαντικά στην **αναγνώριση των δυνατοτήτων, των δεξιοτήτων, των κλίσεων, των στάσεων αλλά και των δυσκολιών** των μαθητών/μαθητριών, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις.

Σημαντικό ρόλο τόσο στην εκτίμηση των αναγκών όσο και στη μαθησιακή εμπλοκή των δί-/πολύγλωσσων παιδιών στο Νηπιαγωγείο διαδραματίζει η ηλικία τους. Το ΑΠΣ-2Γ λαμβάνει υπόψη του τις μορφές οργάνωσης της μάθησης, όπως αυτές ορίζονται στο **συνολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης** και την εξειδίκευσή τους με βάση το **ηλικιακό στάδιο** των παιδιών (**3, 4, 5, 6 ετών**), π.χ. μάθηση περισσότερο επικεντρωμένη στο **ελεύθερο παιχνίδι** για τα τρίχρονα αλλά στο **δομημένο παιχνίδι** για τα **πεντάχρονα** παιδιά, και τις στηρίζει με δεδομένα από τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι επιδιώξεις μάθησης κατά την προσχολική ηλικία του ήδη υπάρχοντος ΑΠΣ εξειδικεύονται, ώστε να πληρούν τις προϋποθέσεις και τις απαιτήσεις της αναδυόμενης δίγλωσσίας αλλά και της συνολικής διαμόρφωσης πολυγλωσσικής επίγνωσης. Για την ικανοποίηση των απαιτήσεων αυτών προτείνονται **ενδεικτικές πρακτικές επίτευξης των επιδιώξεων** με τη μορφή **δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων CLIL**, μέσω των οποίων ενισχύεται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων που ορίζει το ήδη υπάρχον ΑΠΣ (βλ. Ενότητα 4).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ΑΠΣ-2Γ εισηγείται τη **συμπεριληπτική εκπαίδευση** όλων των παιδιών στη **μικτή τάξη**. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται ένα σκεπτικό **συνδιδασκαλίας** σε ηλικιακά στάδια κατά τα οποία η διαμόρφωση **πολυγλωσσικής επίγνωσης**³⁹ είναι επιθυμητή αλλά και εφικτή. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Προδημοτικής Εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παράλληλη επικοινωνία στη γλώσσα του σπιτιού/τη μητρική γλώσσα. Και

³⁷ Κουτσελίνη (2006).

³⁸ ΥΠΠΑΝ (2020).

³⁹ European Commission (2018).

παρότι από το 1957 η UNESCO⁴⁰ προτείνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Προδημοτική και Δημοτική Εκπαίδευση, λίγα είναι τα κράτη-μέλη της ΕΕ που προσφέρουν μαθήματα μητρικής γλώσσας σε παιδιά με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία στο Νηπιαγωγείο (π.χ. Ισπανία, Αυστρία, Φινλανδία, Ελβετία κ.ά.).⁴¹ Με αυτονόητα και δεδομένα πλέον τα οφέλη της διγλωσσίας ιδιαίτερα από μικρή ηλικία,⁴² το ΑΠΣ-2Γ εισηγείται τη μακροπρόθεσμη **μελλοντική ενίσχυση** των μαθητών/μαθητριών στη **μητρική τους γλώσσα** στο Νηπιαγωγείο μέσα από τη συνεργασία με τις γλωσσικές κοινότητες στην Κύπρο αλλά και διακρατικές συνεργασίες με τις χώρες προέλευσης, έτσι ώστε τα σχολεία να στελεχώνονται με **δίγλωσσους εκπαιδευτικούς**, φυσικούς ομιλητές της μητρικής γλώσσας των μαθητών/μαθητριών.

Δημοτική Εκπαίδευση

Προκειμένου να προβλέψει τη στόχευση σε ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα και την απρόσκοπτη σχολική φοίτηση, το ΑΠΣ-2Γ προσδιορίζει το **χρονικό διάστημα** που απαιτείται για την προσέγγιση των επιπέδων ελληνομάθειας, λαμβάνοντας υπόψη την αντικειμενική ηλικία των μαθητών/μαθητριών, την ηλικία εισαγωγής τους στο Δημοτικό Σχολείο, το αναπτυξιακό τους στάδιο⁴³ αλλά και τις ρεαλιστικές τεχνικού τύπου δυσκολίες που προκύπτουν στον σχολικό προγραμματισμό.

Για τον προσδιορισμό του χρονικού διαστήματος που απαιτείται για το πέρασμα από το ένα επίπεδο ελληνομάθειας στο άλλο, λαμβάνεται υπόψη η διάκριση των επιπέδων του ΚΕΠΑ καθώς και ενδεικτικές προτάσεις σε σχέση με την κατανομή των ωρών διδασκαλίας ανά επίπεδο ελληνομάθειας από διάφορους φορείς (π.χ. Αξιολόγηση της Αγγλικής από το Πανεπιστήμιο του Cambridge, US Foreign Service Institute, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας κ.ά.).⁴⁴ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε γενικές γραμμές ο **υπολογισμός των ωρών διδασκαλίας** ανά επίπεδο ελληνομάθειας δεν είναι δεδομένος και αυτονόητος. Αντίθετα, ποικίλλει ως **συνάρτηση πολλών παραγόντων**, κάποιοι από τους οποίους συνοψίζονται σε μελέτη του Cambridge (2018)⁴⁵ για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (βλ. Σχήμα 11):

⁴⁰ Ball (2011).

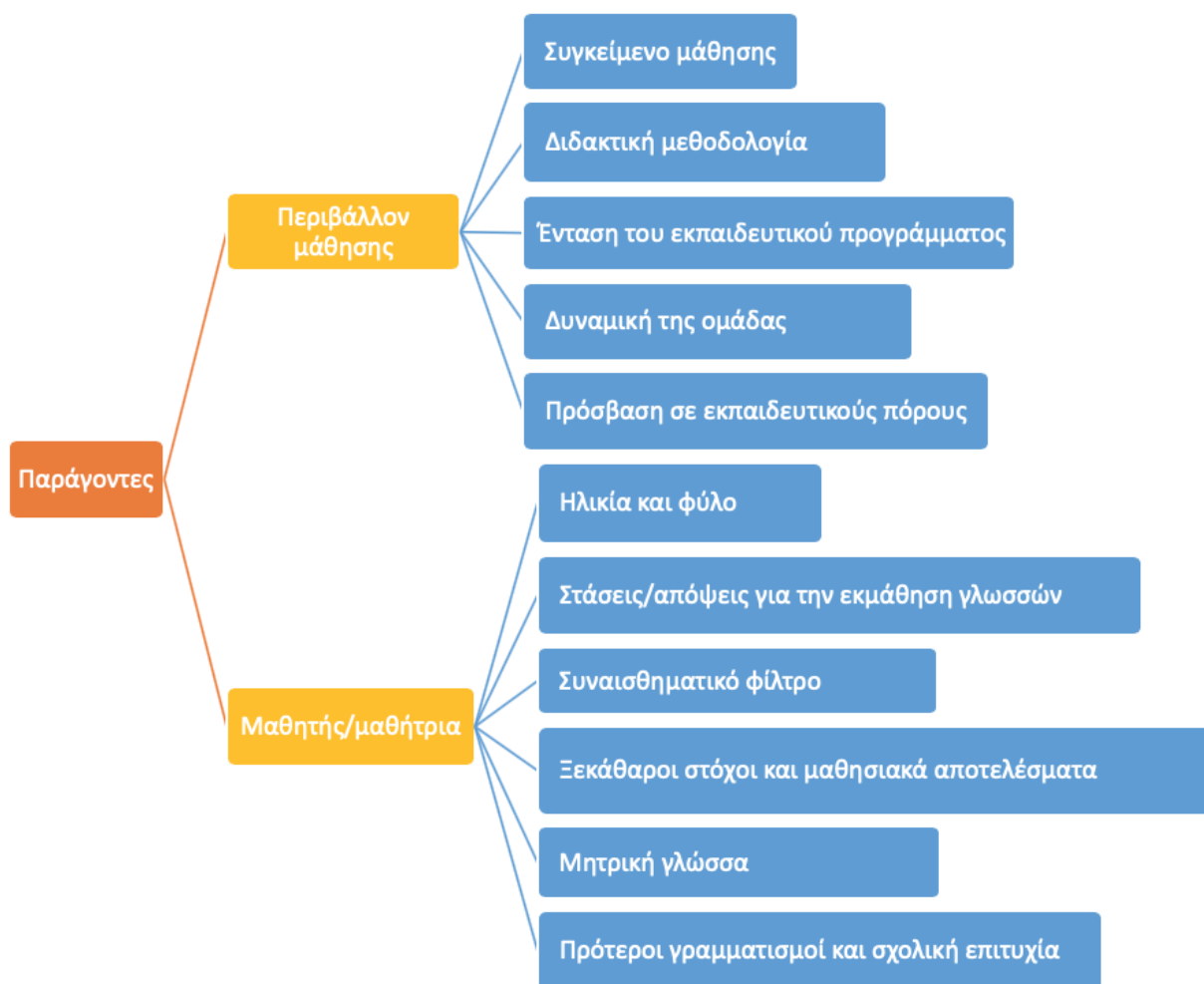
⁴¹ Eurydice Report (2019a).

⁴² Bialystok (2009), Τσοκαλίδου (2012).

⁴³ Szabo & Goodier (2018).

⁴⁴ <http://www.greek-language.gr/certification/node/118.html>,
<https://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>

⁴⁵ <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>



Σχήμα 11. Παράγοντες που επηρεάζουν τον καθορισμό των ωρών εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Cambridge University Press, 2018)

Παρόμοιοι παράγοντες –τροποποιημένοι, ωστόσο, ως προς το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό τους– επιδρούν και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και προσδιορίζονται διαφορετικά με βάση τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Παρά την αδιαμφισβήτητη ποικιλομορφία με βάση το περιβάλλον μάθησης και τα χαρακτηριστικά του μαθητή/της μαθήτριας, η παραπάνω μελέτη θέτει ως χρονικό όριο για την προσέγγιση του επιπέδου A2 στο Δημοτικό Σχολείο τις 540-680 ώρες. Αυτό αφορά περιπτώσεις μαθητών/μαθητριών με (α) μητρική γλώσσα διαφορετικής τυπολογίας από την προς εκμάθηση γλώσσα, (β) καλή πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, (γ) έκθεση σε γενική διδασκαλία (όχι από ειδικό στη διδασκαλία της 2Γ) και (δ) καθοδηγούμενη διδασκαλία και προσωπική (μη καθοδηγούμενη) εμπλοκή. Η προσέγγιση του επιπέδου **ελληνομάθειας A2** συνιστά **προαπαιτούμενο** για τη μετέπειτα σταδιακή εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στα σχολικά μαθήματα του συνολικού ωρολόγιου προγράμματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο μέγιστος χρόνος για την παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων της Ελληνικής ως 2Γ στην ξεχωριστή τάξη στο Δημοτικό Σχολείο ορίζεται στα 2 έτη (1^ο έτος: επίπεδο ελληνομάθειας A1, 2^ο έτος: επίπεδο ελληνομάθειας A2), προκειμένου να προσεγγιστεί το επίπεδο ελληνομάθειας του Βασικού Χρήστη (A).

Μαθητές/μαθήτριες με Βιογραφική συνέχεια (από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού)

Στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών με βιογραφική συνέχεια, δηλαδή συνεχή φοίτηση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, το **ατομικό πορτφόλιο** καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις ήδη αποκτηθείσες στοιχειώδεις ή/και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά που έχουν ήδη αποκτήσει στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο συνεχίζουν τη φοίτησή τους στη **μικτή τάξη** (Α΄ Δημοτικού).

Μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στην Α΄ Δημοτικού χωρίς προηγούμενη γνώση της Ελληνικής

Τα νεοαφιθέντα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά, που εισέρχονται στο Δημοτικό Σχολείο στην Α΄ Δημοτικού σύμφωνα με την ηλικία τους και χωρίς καμία πρότερη επαφή με την Ελληνική (ή τα παιδιά με βιογραφική συνέχεια από το Νηπιαγωγείο, τα οποία, ωστόσο, δεν έχουν αποκτήσει στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες σύμφωνα με το ενδεικτικό για τη νηπιαγωγό *Φύλλο Εκτίμησης Αναγκών*), παρακολουθούν το γλωσσικό μάθημα στη **μικτή τάξη**, όπου εισάγονται μαζί με τα παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές/ομιλήτριες της Ελληνικής στις **πρώτες πτυχές των γραμματισμών**. Οι μαθητές αυτοί/οι μαθήτριες αυτές παρακολουθούν μαθήματα στη μικτή τάξη και παράλληλα δέχονται **γλωσσική ενίσχυση στην ξεχωριστή τάξη**, προκειμένου να λάβουν στήριξη στο **λεξιλόγιο** και την **Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού Λόγου** μέχρι τα Χριστούγεννα και στην **Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου** από τον Ιανουάριο και εξής (βλ. και Ενότητα 4). Στη συνέχεια, στη **Β΄ Δημοτικού** διδάσκονται την Ελληνική ως 2Γ στην τάξη ενίσχυσης της ελληνομάθειας και παράλληλα εντάσσονται στη σχολική **μικτή τάξη**, στην οποία συμμετέχουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεών τους.

Το χρονικό διάστημα των 2 ετών κρίνεται επαρκές για την ολοκλήρωση του στοιχειώδους και βασικού επιπέδου ελληνομάθειας (A1 & A2), σύμφωνα με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών και τις απαιτήσεις της πρώτης έκθεσης σε ποικίλες μορφές γραμματισμού. Από τη **Γ΄ έως και τη ΣΤ΄ Δημοτικού**, οι μαθητές αυτοί/οι μαθήτριες αυτές παρακολουθούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα στη **μικτή τάξη**.

Προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί της **μικτής πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης** στην οργάνωση **διαφοροποιημένης διδασκαλίας**, στο ΑΠΣ-2Γ παρέχονται **δείκτες επιτυχίας και επάρκειας** και για το **επίπεδο ελληνομάθειας B1** (βλ. Ενότητα 4), στους οποίους προτείνεται μεταξύ άλλων υιοθέτηση της **Διδασκαλίας της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο**, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και να μνηθούν στον πρώιμο επιστημονικό γραμματισμό (βλ. Πίνακα 3).

Τάξη	Επίπεδο ελληνομάθειας	Παρατηρήσεις
Α΄ Δημοτικού	A1	Γλωσσική επίγνωση Στοιχειώδεις γλωσσικές δεξιότητες Βασικός γραμματισμός Εισαγωγικοί πολυγραμματισμοί
Β΄ Δημοτικού	A2	Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες Πολυγραμματισμοί
Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού	B1+	Επικοινωνιακές δεξιότητες Πολυγραμματισμοί Γνωστικές ακαδημαϊκές ικανότητες

Πίνακας 3. Προγραμματισμός διδασκαλίας για τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο στην Α΄ Δημοτικού

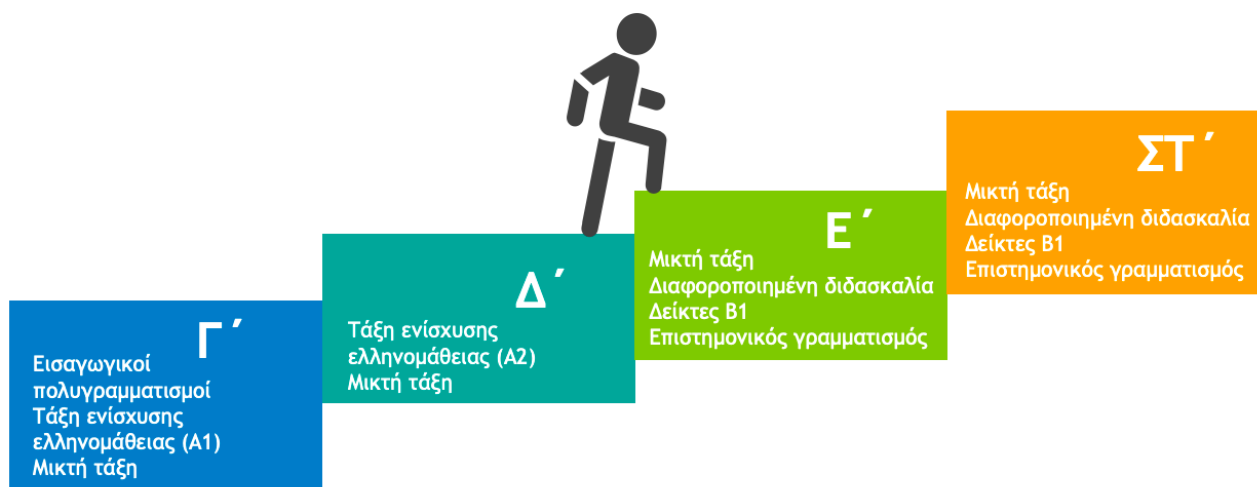
Ο παραπάνω προγραμματισμός λαμβάνει υπόψη του τον συνολικό αριθμό ωρών που μπορεί να οδηγήσει στην προσέγγιση του επιπέδου ελληνομάθειας A2. Ταυτόχρονα, διασφαλίζει την ισότιμη εκπαίδευση, ουσιαστική κοινωνικοποίηση και συνακόλουθη κινητροδότηση των μικρών μαθητών/μαθητριών της Α΄ Δημοτικού με την ένταξή τους στη μικτή τάξη. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα στα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά να ενταχθούν ομαλά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στη μικτή τάξη σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία μπορούν να αναδείξουν τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητές τους, όπως π.χ. η Τέχνη, η Μουσική, η Ξένη Γλώσσα, τα Μαθηματικά κ.ά.,⁴⁶ εφόσον βγαίνουν από τη μικτή τάξη μόνο για να ενισχυθούν στην Ελληνική. Σταδιακά, προβλέπει την ενίσχυση των μαθητών/μαθητριών σε ποικίλα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους και στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό λόγο, έτσι ώστε να τεθούν βάσεις, οι οποίες θα ενισχυθούν περισσότερο στο Γυμνάσιο. Τέλος, σε περίπτωση που ένα παιδί, μετά το πέρας των 2 χρόνων, δεν έχει προσεγγίσει το επίπεδο A2, προβλέπεται να ενισχυθεί μέσω άλλων δομών ή μορφών ενίσχυσης (π.χ. απογευματινά μαθήματα στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, Θερινά Σχολεία).

Μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στο Δημοτικό χωρίς βιογραφική συνέχεια

Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι/εμπλεκόμενες στη διδασκαλία της Ελληνικής ως 2Γ αντιλαμβάνονται ότι ο οποιοσδήποτε προγραμματισμός μπορεί εύκολα να ανατραπεί, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία εισέρχονται πολλές φορές στο Δημοτικό Σχολείο σε προχωρημένη ηλικία, συχνά, μάλιστα, χωρίς να έχουν εκτεθεί προηγουμένως σε συνθήκες γραμματισμού. Για τις περιπτώσεις αυτές, που φαινομενικά και πολλές φορές ουσιαστικά διαταράσσουν τον σχολικό προγραμματισμό, ακολουθείται η εξής διαδικασία: όσοι μαθητές/όσες μαθήτριες εντάσσονται στο Δημοτικό σε μεγαλύτερη ηλικία ή/και στο μέσο της σχολικής χρονιάς ή/και χωρίς να έχουν εκτεθεί σε συνθήκες σχολικού γραμματισμού, συμμετέχουν σε αρχική διάγνωση και εκτίμηση αναγκών (βλ. Δοκίμια αρχικής διάγνωσης γνώσεων ελληνικών και εκτίμησης αναγκών), προκειμένου να ανιχνευτούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια οι δεξιότητες –γλωσσικές και άλλες– και οι ανάγκες τους. Στη συνέχεια, και εφόσον δεν διαθέτουν στοιχειώδεις επικοινωνιακές ικανότητες, επιδιώκεται αρχικά να μνηθούν στον βασικό γραμματισμό –σε ηλικία κατά την οποία οι αναπτυγμένες γνωσιακές ικανότητές τους το καθιστούν πιο άμεσα εφικτό σε σχέση με τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού– και εντάσσονται επίσης στην τάξη ενίσχυσης της ελληνομάθειας.

Για παράδειγμα, τα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο στη Β΄, Γ΄, Δ΄ ή Ε΄ Δημοτικού παρακολουθούν μαθήματα με στόχο τους εισαγωγικούς πολυγραμματισμούς, έτσι ώστε να αποκτήσουν μεταξύ άλλων στοιχειώδεις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, και στη συνέχεια στην τάξη ενίσχυσης της ελληνομάθειας επιπέδου A1 αλλά και στη μικτή τάξη που αντιστοιχεί στο αναπτυξιακό τους στάδιο. Την επόμενη σχολική χρονιά θα ολοκληρώσουν το επίπεδο ελληνομάθειας A2, εφόσον οι αναπτυξιακές και γνωσιακές τους ικανότητες τους επιτρέπουν πιο ταχεία μάθηση (βλ. Σχήμα 12). Τέλος, τα παιδιά που εισέρχονται στη ΣΤ΄ Δημοτικού παρακολουθούν επίσης μαθήματα εισαγωγικού γραμματισμού μαθήματα στην τάξη ενίσχυσης της ελληνομάθειας επιπέδου A1 και τη μικτή τάξη για ένα σχολικό έτος, με την προοπτική να συνεχίσουν στο επίπεδο A2 στο Γυμνάσιο.

⁴⁶ Eurydice report (2019b).



Σχήμα 12. Ενδεικτικός προγραμματισμός σε περίπτωση μη βιογραφικής συνέχειας (μαθητής/μαθήτρια που εισέρχεται στη Γ' Δημοτικού)

Σύμφωνα με τον παραπάνω προγραμματισμό, όλοι οι μαθητές/όλες μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να μεταβούν στο Γυμνάσιο με στοιχειώδεις ή/και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και μια πρώτη (τουλάχιστον) επαφή με τη διαδικαστική γλώσσα της διδασκαλίας. Παράλληλα, επιδιώκεται η ενίσχυση της ακαδημαϊκής ικανότητας στη μικτή τάξη, όπως αποτυπώνεται στους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας για το επίπεδο ελληνομάθειας B1. Αυτό δίνει το πλεονέκτημα στον/στην εκπαιδευτικό να επιτύχει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμη και στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών που κατά την πρώτη τους επαφή με την Ελληνική στερούνται κινήτρων. Κι ακόμη, σε περίπτωση παιδιών που εισέρχονται στο σχολείο στο μέσο της χρονιάς, οι συμπληρωματικές/παράλληλες μορφές ενίσχυσης της ελληνομάθειας μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στον παραπάνω προγραμματισμό (π.χ. απογευματινά μαθήματα στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, Θερινά Σχολεία).

Μέση Εκπαίδευση

Γυμνάσιο

Και στη Μέση Εκπαίδευση προβλέπεται διετής φοίτηση των μαθητών/μαθητριών σε ξεχωριστές τάξεις ενίσχυσης της ελληνομάθειας. Το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την προσέγγιση του βασικού επιπέδου ελληνομάθειας (A1 & A2) είναι ένα σχολικό έτος, καθώς το επιτρέπει ο αυξημένος αριθμός ωρών γλωσσικής διδασκαλίας που προσφέρονται στο Γυμνάσιο αλλά και το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/μαθητριών. Στο δεύτερο έτος οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν μαθήματα ενίσχυσης της ελληνομάθειας σε τάξεις επιπέδου B1+. Στα τμήματα αυτά επιδιώκεται η προσέγγιση του επιπέδου του ανεξάρτητου χρήστη και για τον λόγο αυτό οι δείκτες επιτυχίας και επάρκειας εμπεριέχουν μαθησιακά αποτελέσματα τόσο για το επίπεδο B1 όσο και για τη συνέχειά του (B1+, βλ. Ενότητα 4). Παράλληλα με τη διδασκαλία στην ξεχωριστή τάξη κατά τα δύο έτη λειτουργούν τάξεις ενίσχυσης των μαθητών/μαθητριών στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό γραμματισμό μέσω της συνδυαστικής προσέγγισης Γλώσσας και Περιεχομένου.

Μαθητές/μαθήτριες με Βιογραφική συνέχεια (από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο)

Οι μαθητές/μαθήτριες που μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο εντάσσονται ή όχι σε τάξεις ενίσχυσης της ελληνομάθειας ανάλογα με την εκτίμηση αναγκών που έχει πραγματοποιηθεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και παρακολουθούν τα γνωστικά αντικείμενα στη μικτή τάξη. Όσοι/όσες δεν έχουν κατακτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, εντάσσονται στην τάξη επιπέδου Α1/Α2. Παράλληλα, ενισχύονται στη διαδικαστική γλώσσα της διδασκαλίας και σε βασικά στοιχεία των γνωστικών αντικειμένων. Αν έχουν κατακτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, εντάσσονται στην τάξη επιπέδου Β1+ και παρακολουθούν και πάλι τμήματα ενίσχυσης στον ακαδημαϊκό λόγο και τον επιστημονικό γραμματισμό στα γνωστικά αντικείμενα.

Μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στην Α΄ Γυμνασίου χωρίς προηγούμενη γνώση της Ελληνικής

Οι μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στο Γυμνάσιο με ανύπαρκτη ελληνομάθεια παρακολουθούν ταχύρυθμα μαθήματα στην ξεχωριστή τάξη, έτσι ώστε στο τέλος του σχολικού έτους να έχουν ολοκληρώσει το επίπεδο ελληνομάθειας Α2. Παράλληλα, παρακολουθούν στη μικτή τάξη γνωστικά αντικείμενα για τα οποία το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας δεν συνιστά εμπόδιο και τα οποία αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους αλλά και την τάξη ενίσχυσης στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό γραμματισμό. Μόλις κατακτήσουν το επίπεδο ελληνομάθειας Α2, εισάγονται στην τάξη του επιπέδου Β1+. Παρακολουθούν τα γνωστικά αντικείμενα στη μικτή τάξη αλλά ενισχύονται και στην τάξη ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού μέσω της συντονισμένης συνεργασίας εκπαιδευτικών Γλώσσας και γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο Διδακτικών Προσεγγίσεων Βασισμένων στο Περιεχόμενο, προκειμένου να εμβαθύνουν περισσότερο στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό λόγο (βλ. Πίνακα 4). Είναι φανερό από τα παραπάνω πως στο Γυμνάσιο η Διδασκαλία της Γλώσσας βάσει Περιεχομένου οφείλει να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στη σχολική επιτυχία των μαθητών/μαθητριών.

Τάξη	Επίπεδο ελληνομάθειας	Θεσμός ενίσχυσης ελληνομάθειας
Α΄ Γυμνασίου	Α1/Α2 Εισαγωγικοί πολυγραμματισμοί Βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες	ξεχωριστή τάξη τάξη ακαδημαϊκού γραμματισμού
Β΄ Γυμνασίου	Β1+ Βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες Ακαδημαϊκός & επιστημονικός γραμματισμός	ξεχωριστή τάξη τάξη ακαδημαϊκού γραμματισμού

Πίνακας 4. Προγραμματισμός διδασκαλίας στην περίπτωση μαθητών/τριών που εισέρχονται για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο

Μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στο Γυμνάσιο χωρίς Βιογραφική συνέχεια

Όσοι μαθητές/όσες μαθήτριες εισέρχονται για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο σε μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη ηλικία, στο μέσο της σχολικής χρονιάς ή/και χωρίς να έχουν εκτεθεί σε συνθήκες γραμματισμού, συμμετέχουν σε αρχική διάγνωση και εκτίμηση αναγκών, προκειμένου να ανιχνευτούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια οι δεξιότητες και οι ανάγκες τους, και με βάση αυτές εντάσσονται στην τάξη επιπέδου Α1/Α2 ή Β1+. Για παράδειγμα, μαθητές/μαθήτριες που εγγράφονται για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο στη Γ΄ τάξη αλλά

σύμφωνα με την αρχική διάγνωση και εκτίμηση αναγκών έχουν κατακτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, εντάσσονται στην τάξη επιπέδου B1+ και παράλληλα παρακολουθούν τα γνωστικά αντικείμενα στη **μικτή τάξη**, ενώ ενισχύονται στον **ακαδημαϊκό και επιστημονικό λόγο** στην **ξεχωριστή τάξη**. Στην περίπτωση που δεν διαθέτουν στοιχειώδεις επικοινωνιακές ικανότητες, τοποθετούνται στην τάξη επιπέδου A1/A2 και παράλληλα ενισχύονται στη διαδικαστική γλώσσα της διδασκαλίας και στη **βασική ορολογία** των γνωστικών αντικειμένων στην τάξη ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού. Τέλος, παρακολουθούν στη μικτή τάξη τα γνωστικά αντικείμενα που αναπτύσσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους με τους λιγότερους δυνατούς γλωσσικούς φραγμούς. Συνεχίζουν την ενίσχυση της ελληνομάθειας και του ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού στο Λύκειο.

Προϋποθέσεις και κατάλληλος προγραμματισμός

Και στην περίπτωση του Γυμνασίου καθίσταται σαφές ότι ακόμη και οι μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στο σχολείο σε **προχωρημένη ηλικία** ή στο **μέσο της χρονιάς** έχουν τη δυνατότητα με τον συγκεκριμένο προγραμματισμό να αποκτήσουν **βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες** και μια πρώτη (τουλάχιστον) επαφή με τη **διαδικαστική γλώσσα της διδασκαλίας** και την ορολογία των γνωστικών αντικειμένων. Υπολογίζοντας τον ελάχιστο δυνατό διαθέσιμο χρόνο ανά έτος (25 εβδομάδες), οι **ώρες γλωσσικής διδασκαλίας στην ξεχωριστή τάξη για τα δύο έτη προσεγγίζουν τις 950**. Είναι προφανές ότι ο αυξημένος αριθμός των ωρών σε συνδυασμό με τις μορφές οργάνωσης της μάθησης δίνουν το πλεονέκτημα στον/στην εκπαιδευτικό να επιτύχει τα **επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμη και στην περίπτωση παιδιών με ελλιπή κίνητρα** κατά την πρώτη τους επαφή με την Ελληνική.

Ένας τέτοιος προγραμματισμός επιτρέπει στους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν γρήγορα και αποτελεσματικά βασικές επικοινωνιακές αλλά και ακαδημαϊκές γνωστικές δεξιότητες. Την ίδια στιγμή, μέσα από τη **συμμετοχή στη μικτή τάξη** προσφέρει **δυνατότητες κοινωνικοποίησης και κινητροδότησης** σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία μπορούν να αναδείξουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητές τους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, καθώς στην περίπτωση του Γυμνασίου οι ώρες διδασκαλίας στην ξεχωριστή τάξη και στις τάξεις διδασκαλίας της Γλώσσας βάσει Περιεχομένου υπερβαίνουν τις ώρες διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στο ευρύτερο ωρολόγιο πρόγραμμα, **ο προγραμματισμός δεν θα πρέπει να αποκλείει συστηματικά τους μαθητές/τις μαθήτριες από τα ίδια γνωστικά αντικείμενα**. Βέβαια, καθοριστική σε αυτήν την προσπάθεια είναι η **συμβολή των εκπαιδευτικών των γνωστικών αντικειμένων**. Σε περίπτωση που ένα παιδί, μετά το πέρας των 2 χρόνων, δεν έχει προσεγγίσει το επίπεδο B1+ ή εισέρχεται στο σχολείο μετά τα Χριστούγεννα μπορεί να ενισχυθεί μέσω άλλων δομών ή μορφών ενίσχυσης (π.χ. απογευματινά μαθήματα στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, Θερινά Σχολεία).

Λύκειο

Ο προγραμματισμός του Γυμνασίου εφαρμόζεται και στο Λύκειο. Ωστόσο, στις τρεις τάξεις του Λυκείου, η στόχευση σχετίζεται άμεσα με την **επιτυχία στις Παγκύπριες Εξετάσεις** και κατά συνέπεια η ανάγκη για επάρκεια στον ακαδημαϊκό λόγο και τον επιστημονικό γραμματισμό μεγεθύνεται. Επομένως, η παροχή ισότιμων ευκαιριών στους μαθητές/τις μαθήτριες σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με την αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής ως 2Γ από διδάσκοντες/διδάσκουσες της Γλώσσας αλλά κυρίως με τη **συντονισμένη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα**, έτσι ώστε να αρθούν τα γλωσσικά εμπόδια (γραμματική συνθετότητα, οργάνωση του λόγου, ορολογία,

βλ. Ενότητα 3 & 4).

Έτσι, στην περίπτωση των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών που εισέρχονται στο Λύκειο στην Α΄ τάξη χωρίς πρότερη γνώση της Ελληνικής –σύμφωνα με την αρχική διάγνωση και εκτίμηση αναγκών– και λόγω της γνωσιακής τους ωριμότητας, τα μαθήματα στις τάξεις ενίσχυσης της ελληνομάθειας είναι πιο εντατικά, με στόχο να προσεγγιστεί στη Β΄ τάξη το επίπεδο B1+. Ο στόχος αυτός είναι ρεαλιστικός, εφόσον οι μαθητές αυτοί/οι μαθήτριες αυτές παρακολουθούν γλωσσικά μαθήματα στην τάξη ενίσχυσης της ελληνομάθειας και στην ξεχωριστή τάξη συνδυαστικής προσέγγισης Γλώσσας και Περιεχομένου αλλά και στη μικτή τάξη. Σε κάθε περίπτωση, η γλωσσική τους ενίσχυση δεν θα πρέπει να τους αποκλείει από τις κατευθύνσεις επιλογής τους. Τέλος, η μετάβασή τους στην επόμενη τάξη ορίζεται από τις αντίστοιχες εγκυκλίους του ΥΠΠΑΝ.

Στην περίπτωση των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών που μεταβαίνουν από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με επίπεδο ελληνομάθειας B1+ προβλέπεται ενίσχυση μόνο στην ξεχωριστή τάξη του ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού, όπου αξιοποιείται συνδυαστική προσέγγιση Γλώσσας και Περιεχομένου, ενώ στην περίπτωση εκείνων που διαθέτουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες προβλέπεται παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων στην τάξη επιπέδου B1+ και στην τάξη του ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού.

Από την άλλη, οι μαθητές/μαθήτριες που εισέρχονται στο Λύκειο στη Β΄ Λυκείου, παρά τις έντονες δυσκολίες, μπορούν να προσεγγίσουν στη Γ΄ Λυκείου το επίπεδο B1+ και να συμμετάσχουν με επιτυχία στις Απολυτήριες και ενδεχομένως τις Παγκύπριες Εξετάσεις. Βεβαίως, μια τέτοια επιτυχία εξαρτάται αναμφισβήτητα και από τα κίνητρα των ίδιων των μαθητών/μαθητριών που συνδέονται άμεσα με τις συνθήκες διαβίωσης στην Κύπρο.

Ένα ζήτημα που προβληματίζει τους/τις εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα στο Λύκειο –όπως προκύπτει από τα αριθμητικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα και το επιμορφωτικό έργο του ΠΙ Κύπρου– είναι η ουσιαστική ένταξη και κυρίως η ανελλιπή φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων μαθητών/μαθητριών που εντάσσονται στις λυκειακές τάξεις. Η συστηματική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων σχετίζεται αναπόφευκτα με την κατάλληλη κίνητροδότηση. Το προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος της σχολικής μάθησης, εφόσον μετά την κατάλληλη διάγνωση αναγκών, το μάθημα μπορεί να υλοποιηθεί με βιωματικό τρόπο και κυρίως μέσω σχεδίων εργασίας (project) που συνδέονται με τις εργασιακές τους επιδιώξεις. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να αναδειχθεί η χρησιμότητα της σχολικής εκπαίδευσης και να αποτελέσει κίνητρο για την προσέλευση των μαθητών/μαθητριών και για τη διεύρυνση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών οριζόντων τους.

Γνωσιακό υπόβαθρο/προηγούμενοι γραμματισμοί

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα, είναι πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα γλωσσικά, γνωσιακά και πολιτισμικά εφόδια που φέρουν οι αναδυόμενοι πολύγλωσσοι μαθητές/οι αναδυόμενες πολύγλωσσες μαθήτριες από τη χώρα προέλευσής τους. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί εκτίμηση/διάγνωση αναγκών. Για τον σκοπό αυτό, το ΑΠΣ-2Γ συνοδεύεται από διαφοροποιημένους τρόπους τεκμηρίωσης, φύλλα εκτίμησης αναγκών και δοκίμια αρχικής διάγνωσης αναγκών και διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (βλ. Ενότητα 5, Αξιολόγηση) για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την Προδημοτική έως και τη Μέση. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κάθε φορά την εκτίμηση αναγκών από την προηγούμενη βαθμίδα ή εφαρμόζουν τα εργαλεία διαγνωστικής αξιολόγησης για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών που εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο. Παράλληλα, επιδιώκεται η αξιοποίηση γονέων και κηδεμόνων ως διαμεσολαβητών/διαμεσολαβητριών, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για τις πρότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες έχουν εκτεθεί οι μαθητές/μαθήτριες, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις κλίσεις τους.

Η εφαρμογή των διαγνωστικών εργαλείων γίνεται σε όλες τις μακροδεξιότητες (Κατανόηση Προφορικού Λόγου, Παραγωγή Προφορικού Λόγου, Κατανόηση Γραπτού Λόγου, Παραγωγή Γραπτού Λόγου), έτσι ώστε να διαφανούν οι πραγματικές και διαφοροποιούμενες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Για παράδειγμα, είναι σύνηθες φαινόμενο οι μαθητές/μαθήτριες να διαθέτουν στοιχειώδεις δεξιότητες Παραγωγής και Κατανόησης Προφορικού Λόγου αλλά ελάχιστες δεξιότητες στον γραπτό λόγο, εφόσον εκτίθενται στην καθημερινότητά τους σε ανεπίσημο προφορικό λόγο, τον οποίο κατακτούν ολιστικά μέσω της χρήσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν δημιουργηθεί και χορηγούνται στα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά διαγνωστικά εργαλεία των αρχικών γνώσεων σε μαθήματα γνωστικού αντικείμενου (Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες) μεταφρασμένα στις μητρικές γλώσσες των παιδιών τόσο στη Δημοτική όσο και στη Μέση Εκπαίδευση. Η αρχική αυτή διάγνωση συμβάλλει:

- στο να ανιχνευτούν οι γνώσεις των μαθητών/τριών χωρίς το εμπόδιο της γλώσσας, γεγονός που ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθησή τους και προσφέρει ισχυρά κίνητρα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία,
- στο να γνωρίσει ο/η εκπαιδευτικός το σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας του/της, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που καλείται να εφαρμόσει.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών προσφύγων, η διαδικασία γραμματισμού ενδέχεται να έχει διακοπεί με απότομο ή και βίαιο τρόπο (λόγω πολέμου ή φυσικών καταστροφών). Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση των παιδιών οικονομικών μεταναστών, η αναγκαστική μετανάστευση μπορεί να έχει προκύψει, πριν ακόμη αυτά εκτεθούν σε οποιασδήποτε μορφής γραμματισμό. Κι ακόμη, σε κάθε περίπτωση είναι πιθανό να εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι δεν έχουν εκτεθεί σε συνθήκες γραμματισμού, παρά την προχωρημένη ηλικία τους. Για αυτούς τους μαθητές/ αυτές τις μαθήτριες προβλέπονται εισαγωγικοί κύκλοι μαθημάτων, κατάλληλοι ώστε να τους/τις εξοικειώσουν με τις πτυχές του βασικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στην Κύπρο. Σε όλες τις περιπτώσεις, απαιτείται συναισθηματική ενδυνάμωση, δυναμική διάγνωση των αναγκών –τόσο μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και μέσω της επαφής με τους γονείς/κηδεμόνες– και διαφοροποιημένη μεθόδευση της διδασκαλίας, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή με ποικίλα είδη γραμματισμών.

Η μητρική γλώσσα των μαθητών/μαθητριών

Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση αναγκών αναδεικνύουν υψηλά ποσοστά μαθητών/μαθητριών από τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, τη Μ. Βρετανία, τη Συρία, τη Γεωργία και τη Ρωσία, και γενικότερα σλαβόφωνων και αραβόφωνων μαθητών/μαθητριών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Πρόκειται για δεδομένα, τα οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει υπόψη του, προκειμένου να βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές/τις μαθήτριες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους κατά τη γλωσσική μάθηση στην Ελληνική. Για τον λόγο αυτό, στην Ενότητα 3 δίνονται συνοπτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά της

μητρικής γλώσσας των μαθητών/μαθητριών και τις δυσκολίες που αναμένεται να συναντήσουν, καθώς μαθαίνουν την Ελληνική ως 2Γ.

Κοινή Νεοελληνική & Κυπριακή Διάλεκτος

Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες/διδάσκουσες της Ελληνικής ως 2Γ στην Κύπρο, όπως έχει καταγραφεί μέσα από το συντονισμένο επιμορφωτικό έργο που παρέχεται από το ΠΙ Κύπρου, είναι η δυσκολία που προκαλεί στους μαθητές/τις μαθήτριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο το γεγονός ότι στο άμεσο περιβάλλον τους εκτίθενται σε μεγάλο βαθμό στην Κυπριακή Διάλεκτο, ενώ η γλώσσα των διδακτικών πόρων και της διδασκαλίας είναι η Κοινή Νεοελληνική. Στο ΑΠΣ-2Γ αναγνωρίζεται η αξία της γλωσσικής ποικιλότητας και η λειτουργική διάκριση και χρήση των γλωσσικών ποικιλιών.

Έχουν πραγματοποιηθεί πάμπολλες γλωσσολογικές έρευνες μέχρι τις μέρες μας σε σχέση με την Κυπριακή Διάλεκτο.⁴⁷ Όλες καταλήγουν σε συγκεκριμένα φωνητικά, μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά, πραγματολογικά και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά της διαλέκτου που παρουσιάζουν απόκλιση από την Κοινή Νεοελληνική. Το ερώτημα που προκύπτει και προβληματίζει τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες της Ελληνικής ως 2Γ έχει να κάνει με το αν τα χαρακτηριστικά αυτά δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη γλωσσική μάθηση. Η απάντηση σχετίζεται άμεσα με τη στόχευση της γλωσσικής διδασκαλίας. Τόσο για τους φυσικούς όσο και για τους μη φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, η βασική ανάγκη είναι η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και η Κυπριακή Διάλεκτος συνιστά μία από τις ποικιλίες της προφορικής επικοινωνίας στην Κύπρο. Επομένως, δεν θα μπορούσε να μην έχει επιδράσεις στο ιδιόλεκτο των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών. Στοιχεία της διαλέκτου περνούν στον λόγο τους, εφόσον ζουν και δραστηριοποιούνται στην Κύπρο, όπως ακριβώς περνούν στον λόγο των μαθητών/μαθητριών που εκτίθενται σε βόρεια ή νότια ιδιώματα στην Ελλάδα. Έτσι, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί παρά μόνο κέρδος οι μαθητές/μαθήτριες που φτάνουν στην Κύπρο με ανύπαρκτη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και με τυπολογικά πολύ διαφορετικές μητρικές γλώσσες να μπορούν να συνεννοηθούν και να επικοινωνήσουν στοιχειωδώς σε σύντομο χρονικό διάστημα ενσωματώνοντας στοιχεία της διαλέκτου. Σε πρόσφατη πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναγνωρίζεται η ανάγκη τα σχολεία της Ευρώπης να αποκτήσουν *πολυγλωσσική επίγνωση*, ενισχύοντας τις θετικές στάσεις προς τη γλωσσική ποικιλότητα, εντοπίζοντάς την στο ίδιο το μαθητικό δυναμικό τους και προσφέροντας ευκαιρίες για τη δημιουργία γλωσσικά πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου ανθεί η πολυγλωσσία (στην οποία συμπεριλαμβάνονται και οι διάλεκτοι).⁴⁸ Διαμορφώνοντας θετικές στάσεις για τη γλωσσική πολυμορφία, οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν επίγνωση των ευκαιριών που έχουν να εξοικειωθούν με γλωσσικές ποικιλίες και αξιοποιούν τις ευκαιρίες αυτές επιτυχώς,⁴⁹ ενώ στα πρώιμα στάδια παρατηρείται *εναλλαγή κωδίκων* ή *διαγλωσσικότητα*. Βέβαια, η πλήρης ένταξη των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή η διασφάλιση ίσων ευκαιριών ενίσχυσης της σχολικής τους επιτυχίας και της επαγγελματικής πορείας, προϋποθέτει την απόκτηση ακαδημαϊκών

⁴⁷ Μ.ά. Newton (1972), Arvaniti (1999), Terzi (1999), Karyolemou (2000), Panayotou & Pavlou (2000), Karyolemou & Goutsos (2004), Tsiplakou (2006, 2014), Terkourafi (2007), Katsoyannou et al. (2007), Ioannidou (2017).

⁴⁸ European Commission (2018).

⁴⁹ Krumm & Reich (2014).

δεξιοτήτων στη γλώσσα της διδασκαλίας και των διδακτικών πόρων, την Ελληνική, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους φυσικούς ομιλητές στην Κύπρο αλλά και στην Ελλάδα.

Η Κυπριακή Διάλεκτος υπάρχει εντός και εκτός της σχολικής τάξης και επενδύει την προφορική επικοινωνία στην καθημερινότητα των μαθητών/μαθητριών. Η παρουσία της κυριαρχεί στην περιβάλλουσα καθημερινότητα και είναι αισθητή σε αυθεντικά προφορικά πολυτροπικά κείμενα, όπως π.χ. στις διαφημίσεις. Όμως, για να υπάρξουν ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί η επίγνωση σε σχέση με τις λειτουργίες που επιτελεί η κάθε γλωσσική ποικιλία με βάση την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Προκειμένου να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελληνική, οι ίδιοι/οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα λειτουργικής χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών για τους μαθητές/τις μαθήτριες. Επομένως, αυτό που μπορεί να γίνει είναι η Κυπριακή Διάλεκτος, όπως και κάθε άλλη γλωσσική ποικιλία που εισέρχεται στο γλωσσικό μάθημα (π.χ. οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/μαθητριών), να αποτελέσει τη βάση της γλωσσικής ανταλλαγής, προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών. Στο πλαίσιο αυτό, όπως καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/μαθήτριες μεταφέρουν συχνά στην τάξη στοιχεία και δομές της Κυπριακής Διαλέκτου που έχουν ενσωματώσει με ολιστικό τρόπο στον λόγο τους, απομονώνοντάς τα από την περιβάλλουσα ποικιλία στην οποία εκτίθενται. Για παράδειγμα, λέξεις όπως *δαμαί* αντί *εδώ*, μορφολογικές και συντακτικές δομές όπως *επήγαμε* αντί *πήγαμε*, φωνητικές ποικιλίες, όπως *πόθκια* αντί *πόδια* κ.ά., χρησιμοποιούνται από τους μαθητές/τις μαθήτριες σε ένα πλαίσιο καθημερινής και οικείας προφορικής χρήσης. Τέτοιου είδους στοιχεία και δομές μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία, για να γίνουν η γέφυρα ανάμεσα στη γλωσσική ποικιλία της οικείας προφορικής επικοινωνίας και σε εκείνη της επίσημης γλωσσικής χρήσης και επικοινωνίας στην Ελληνική. Ποικίλες στρατηγικές μάθησης, π.χ. γνωστικές, λ.χ. κατάρτιση εννοιολογικών χαρτών με ομάδες λέξεων και στις δύο γλωσσικές ποικιλίες, κοινωνικές, π.χ. *ζητάω πληροφορίες σε ένα κατάστημα στη Λευκωσία αξιοποιώντας και τις δύο ποικιλίες* κ.ά., μπορούν να επιστρατευτούν σε αυτήν την προσπάθεια. Ο μη χρωματισμός των γλωσσικών ποικιλιών και η διδασκαλία της λειτουργικής κατά περίπτωση χρήσης τους μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα, απαλείφοντας οποιεσδήποτε γλωσσικές προκαταλήψεις. Με τον τρόπο αυτό, η πολυγλωσσική μάθηση μπορεί να συντελεστεί με έναν αβίαστο τρόπο, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες «ακουμπούν» στη διάλεκτο, δημιουργούν γέφυρες με την Κοινή Νεοελληνική και επιταχύνουν τη μάθησή της και σταδιακά εξελίσσονται σε λειτουργικούς χρήστες όλων των ποικιλιών (βλ. Σχήμα 13).

Για παράδειγμα, μια μαθήτρια στο πλαίσιο οικείας προφορικής επικοινωνίας μπορεί να πει στη φίλη της «*Εν σου αρέσκει;*» και στο πλαίσιο επίσημης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. e-mail) να ακολουθήσει τις συμβάσεις του ακαδημαϊκού λόγου στην Κοινή Νεοελληνική, όπως και οι συμμαθήτριάς της στην Ελλάδα αλλά και σε οποιοδήποτε σημείο του πλανήτη, όπου έχουν καθιερωθεί πρότυπες ποικιλίες.



Σχήμα 13. Συνιστώσες της πολυγλωσσικής ικανότητας των μαθητών/μαθητριών της Ελληνικής ως 2Γ στην Κύπρο

Το να προβούν οι εκπαιδευτικοί σε διορθώσεις των διαλεκτικών στοιχείων στον προφορικό λόγο των μαθητών/μαθητριών είναι άδικο για την Κυπριακή Διάλεκτο, καθώς με τον τρόπο αυτό μια γλωσσική ποικιλία με μακραίωνα πολιτισμό και πλούσια ιστορία μετατρέπεται σε μη αποδεκτή. Την ίδια στιγμή, μια ποικιλία που **εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές ανάγκες των ομιλητών** στις συναλλαγές, στην έκφραση συναισθημάτων κ.α. εξωθείται στην ανυπαρξία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η **απροκατάληπτη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών** απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα, καθώς στόχος τους δεν είναι να εμπλακούν σε ατέρμονες συζητήσεις και διλήμματα σε σχέση με την «καλύτερη» προς διδασκαλία γλωσσική ποικιλία, αλλά να **διασφαλίσουν την καταλληλότερη εκφορά του λόγου των μαθητών/μαθητριών σύμφωνα με τις συμβάσεις της εκάστοτε περίπτωσης επικοινωνίας**.

Η διαγλωσσικότητα στην πολύγλωσση τάξη

Η **γλωσσική ποικιλότητα** που περιβάλλει τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες στην Κύπρο (π.χ. η γλώσσα του σπιτιού, η Ελληνική, η Κυπριακή Διάλεκτος, η πρώτη ξένη γλώσσα-Αγγλική, η δεύτερη ξένη γλώσσα) συχνά αντανακλάται και στον τρόπο επικοινωνίας τους εντός της σχολικής τάξης, με τις γλωσσικές τους πραγματώσεις να περιλαμβάνουν στοιχεία από περισσότερες γλωσσικές ποικιλίες. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αγκαλιάζουν τη **διαγλωσσικότητα** βασίζονται στην παραδοχή ότι σε όλες τις γλωσσικές ποικιλίες που είναι παρούσες στη σχολική τάξη αποδίδεται **αξία**, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες επιδεικνύουν ικανότητες στο να μεταφέρουν δεξιότητες από τη μία γλωσσική ποικιλία στην άλλη με ελάχιστη υποστήριξη.⁵⁰ Συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε με επιφύλαξη τη διαγλωσσικότητα, φοβούμενοι μήπως παγιώσουμε μια ημιτελή μορφή γραπτής ή προφορικής έκφρασης. Ωστόσο, σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα η διαγλωσσικότητα **ενθαρρύνει** τους μαθητές/τις μαθήτριες να αξιοποιήσουν **το πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο** και να **μεγιστοποιήσουν την επικοινωνιακή και γνωσιακή δυναμική τους ανάπτυξη και κριτική τοποθέτηση**. Παράλληλα, προωθεί την

⁵⁰ Garcia & Wei (2014), Τσιπλάκου, <http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Tsiplakou.pdf>

επίγνωση για τη γλωσσική πολυμορφία, αναδεικνύοντας τη μητρική γλώσσα του μαθητή/της μαθήτριας και το πολιτισμικό της φορτίο και αποδίδοντας αξία στο πολιτισμικό και γνωσιακό του/της κεφάλαιο. Ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να προσφέρει την απαιτούμενη κινητροδότηση στους μαθητές/τις μαθήτριες για τη γλωσσική μάθηση.⁵¹

Παρεμβολή της μητρικής γλώσσας & δυσλεξία

Διαπιστώσεις και διευκρινίσεις

Ένα από τα βασικά αιτήματα των διδασκόντων/των διδασκουσών της Ελληνικής ως 2Γ στο κυπριακό αλλά και το διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι αφορά την *έγκαιρη και ορθή απόδοση των πρώιμων (κυρίως) γλωσσικών δυσκολιών* που αντιμετωπίζουν οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές/οι αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες *στις πραγματικές λανθάνουσες αιτίες*. Έτσι, ένα συχνό ερώτημα που καταγράφηκε από το ΠΙ Κύπρου είναι «Πώς μπορώ να γνωρίζω αν κάποιες γλωσσικές συμπεριφορές των παιδιών, όπως η αντικατάσταση συγκεκριμένων φθόγγων με άλλους, π.χ. [θ]-[f], η αργή ανάγνωση, η εκτεταμένη ανορθογραφία, η φωνητική γραφή, η ελλιπής κατανόηση κ.ά., δεν οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας αλλά σε πιθανή δυσλεξία;».

Είναι γεγονός ότι πολλές από τις πρώιμες γλωσσικές πραγματώσεις των πολύγλωσσων μαθητών/μαθητριών μοιάζουν με εκείνες των παιδιών που διαγιγνώσκονται με δυσλεξία. Στην ενότητα αυτή δεν παρατίθενται εργαλεία διάγνωσης –εφόσον αρμόδια για την παροχή διαγνωστικής και συμβουλευτικής βοήθειας είναι η Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης– αλλά παρέχονται κάποια πρώτα εφόδια στον/στην εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει, στον βαθμό που είναι εφικτό, να *ανιχνεύσει την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας* και να κατευθύνει τους γονείς/κηδεμόνες στην αναζήτηση ουσιαστικής διάγνωσης και υποστηρικτικής βοήθειας. Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών της Ελληνικής ως 2Γ, και όσων παρουσιάζουν δυσλεξία, και επιδιώκεται η απρόσκοπτη ένταξή τους, από οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο και αν προέρχονται.⁵²

Για την ένταξη αυτή, είναι σημαντικό οι ίδιοι/οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι/εξοικειωμένες με τους τρόπους επίτευξης της σχολικής επιτυχίας στη περίπτωση των μαθητών/μαθητριών της Ελληνικής ως 2Γ με δυσλεξία. *Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα κρίσιμος*, καθώς είναι εκείνος/εκείνη που παρατηρεί καθημερινά τις γλωσσικές πραγματώσεις των μαθητών/μαθητριών και *μπορεί να αντιληφθεί και να καταγράψει την ενδεχόμενη ύπαρξη ειδικών ικανοτήτων, ιδιαιτεροτήτων και αναγκών*. Για τον λόγο αυτό και προς βοήθεια των εκπαιδευτικών, στο ΑΠΣ-2Γ παρατίθενται τόσο κάποια ενδεικτικά στοιχεία που ενδέχεται να μαρτυρούν *δυσλεξία* και όχι τη *διαμορφούμενη διαγλώσσα* των μαθητών/μαθητριών με την παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας.⁵³ Τέλος, στην Ενότητα 3 του ΑΠΣ-2Γ προτείνονται *στρατηγικές μάθησης* και ενίσχυσης της γλωσσομάθειας, χρήσιμες για τους μαθητές/τις μαθήτριες της Ελληνικής ως 2Γ με δυσλεξία.

Προτού, όμως, παρατεθούν τα χαρακτηριστικά αυτά, κρίνεται απαραίτητο να

⁵¹ European Commission (2018).

⁵² Peer & Reid (2016).

⁵³ Miles (1993), Miles & Miles (1999).

υπογραμμιστούν κάποια βασικά σημεία, ώστε να αποφευχθούν **υπεργενικεύσεις αλλά και αβάσιμες διαπιστώσεις**. Αρχικά, είναι σύνηθες οι εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία να καταφεύγουμε συχνά σε πρώιμα σημάδια που κατά γενική ομολογία προδίδουν την ύπαρξη δυσλεξίας. Με τον τρόπο αυτό, δομούνται **παρερμηνείες ή «μύθοι»**, μερικοί από τους οποίους είναι «Τα παιδιά που αντιστρέφουν τα γράμματα και τους αριθμούς έχουν πάντα δυσλεξία», «Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερο ή υψηλότερο IQ σε σχέση με τους συνομηλίκους τους» ή ακόμη «Η δυσλεξία εμφανίζεται μόνο σε γλώσσες στις οποίες η αναντιστοιχία γραφής και προφοράς είναι πιο έντονη, όπως η Αγγλική» κ.ά.⁵⁴ Είναι απολύτως αναγκαίο να κατανοήσουμε ότι η δυσλεξία, ως **νευροβιολογική διαταραχή**, ενσωματώνει ένα εύρος γλωσσικών συμπεριφορών, οφειλόμενων σε γενετικούς αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να **επιδρά διαφορετικά στο κάθε άτομο**.⁵⁵ Με λίγα λόγια, η δυσλεξία εκδηλώνεται σε ένα **συνεχές**, με τον κάθε μαθητή/την κάθε μαθήτρια να εμφανίζει διαφοροποιούμενες ικανότητες και αδυναμίες.⁵⁶ Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι ακόμη και σήμερα ο ορισμός της δυσλεξίας ποικίλλει. Επίσης, πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν ότι δυσλεξία δεν εμφανίζεται μόνο σε άτομα αυξημένης γνωσιακής ικανότητας (υψηλό IQ) αλλά σε άτομα που παρουσιάζουν **διαβαθμιζόμενη γνωσιακή ικανότητα**.⁵⁷ Κι ακόμη, η **Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους**,⁵⁸ ιδιαίτερα διαδεδομένη στη διεθνή βιβλιογραφία,⁵⁹ προβληματίζει,⁶⁰ εφόσον σε οποιαδήποτε γλώσσα με αλφαβητικό σύστημα γραφής οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να εξοικειωθούν με τα βασικά δομικά στοιχεία του λόγου, τα φωνήματα, αλλά και τις **φωνολογικές διαδικασίες** στις οποίες υπόκεινται, π.χ. ηχηροποίηση, αφομοίωση, ουρανικοποίηση κ.ά., οι οποίες προκαλούν **έντονες δυσκολίες** στα παιδιά με δυσλεξία. Έτσι, ακόμη και στην περίπτωση των παιδιών που είναι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, είναι απαραίτητο οι όποιες πρώιμες διαπιστώσεις στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί να γίνονται με προσοχή και **αφού πρώτα συνυπολογιστούν γλωσσικές, γνωσιακές αλλά και πολιτισμικές παράμετροι**.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ακόμη πιο κρίσιμος αλλά και απαιτητικός στην περίπτωση των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, τα οποία ενδέχεται να φτάνουν στην Κύπρο σε προσχολική ηλικία, να μην έχουν εκτεθεί στη χώρα τους σε συνθήκες γραμματισμού και φυσικά να μη διαθέτουν διάγνωση δυσλεξίας στη μητρική τους γλώσσα. Η δυσκολία στην περίπτωση αυτή μεγεθύνεται, εφόσον η μητρική γλώσσα συχνά αίρει εμπόδια στην αποτελεσματική συνεννόηση μεταξύ σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών, γονέων/κηδεμόνων και ειδικών, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική διάγνωση. Για την άρση των εμποδίων αυτών, το ΥΠΠΑΝ σχεδιάζει συντονισμένες δράσεις μέσω της **αξιοποίησης γονέων και κηδεμόνων ως διαμεσολαβητών** αλλά και της **συνεργασίας με ειδικούς, φυσικούς ομιλητές της μητρικής γλώσσας των μαθητών/μαθητριών**.

⁵⁴ Youman (2012).

⁵⁵ Pennington (2006).

⁵⁶ Schneider & Crombie (2003).

⁵⁷ Snowling & Hulme (2012).

⁵⁸ Η *Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους* κατατάσσει τις αλφαβητικές γλώσσες σε μια κλίμακα ορθογραφικού βάθους, στην οποία η Αγγλική και η Γαλλική συνιστούν γλώσσες με βαθιά αλφαβητική ορθογραφία, δηλαδή εμφανίζουν μεγάλη αναντιστοιχία γραφής και προφοράς, ενώ η Φινλανδική, η Ιταλική, η Ισπανική και η Ελληνική ανήκουν στις γλώσσες με ρηχή αλφαβητική ορθογραφία, δηλαδή με μια πιο στενή αντιστοιχία γραφής και προφοράς.

⁵⁹ Μ.ά. Goswami (2000), Paulescu et al. (2000).

⁶⁰ Lundberd (2002).

Τυπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών με δυσλεξία

Οι μαθητές/μαθήτριες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τον γραμματισμό, με αποτέλεσμα να απαιτείται μια σειρά διευκολύνσεων/προσαρμογών που θα τους επιτρέψουν να επιδείξουν τις ικανότητές τους.⁶¹ Και παρότι οι παρερμηνείες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας είναι πολλές, παραμένει αναμφισβήτητο το γεγονός ότι η φωνολογική επεξεργασία εμφανίζεται πιο αδύναμη, με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθή γραφή.⁶² Βέβαια, εκτός από τη μειωμένη φωνολογική επεξεργασία, η αδύναμη βραχυπρόθεσμη και εργαζόμενη μνήμη, οι δυσκολίες στην ανάσυρση των κατάλληλων λέξεων, οι αργοί ρυθμοί επεξεργασίας, οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη και διάκριση, σε διαδικασίες αυτοματισμού, στη γραμματική και τη σύνταξη προκαλούν επιπρόσθετα προβλήματα.⁶³ Συνεπώς, τόσο οι δεξιότητες κωδικοποίησης, δηλαδή η παραγωγή λόγου σε προφορική και γραπτή μορφή, όσο και οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης, δηλαδή η ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου αλλά και η ακουστική αντίληψη και κατανόηση προφορικού λόγου χρήζουν εστιασμένης στρατηγικής διδασκαλίας στην περίπτωση των μαθητών/μαθητριών με δυσλεξία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών με δυσλεξία δεν είναι μόνο φωνολογικού αλλά και λεκτικού/προφορικού, ακουστικού, κιναισθητικού και οπτικού τύπου και καταγράφονται ως ενδείξεις ύπαρξης δυσλεξίας στο εύληπτο φυλλάδιο του ΥΠΠΑΝ Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία: Δυσλεξία. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές/μαθήτριες με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερη συγκέντρωση και χρόνο για τη γλωσσική επεξεργασία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι δυσκολίες αυτές μεγεθύνονται από τη χαμηλή αυτοπεποίθησή τους και την απουσία κινήτρων.⁶⁴ Βέβαια, η γλωσσική επεξεργασία προϋποθέτει και μια σειρά γνωσιακών διεργασιών που σχετίζονται με την προσοχή, τη μνήμη, την αιτιολόγηση, τον σχεδιασμό, την επίλυση προβλημάτων, την κατανόηση και την παραγωγή λόγου, περιοχές οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τη γλωσσική μάθηση και στις οποίες επιδρά η δυσλεξία.⁶⁵

Αναδυόμενοι πολύγλωσσοι μαθητές/αναδυόμενες πολύγλωσσες μαθήτριες και δυσλεξία

Η ουσιαστική διάγνωση και υποστήριξη των δί-/πολύγλωσσων μαθητών/μαθητριών έχει απασχολήσει από πολύ νωρίς θεσμικούς φορείς, όπως η Ευρωπαϊκή Εταιρεία Δυσλεξίας, με την οργάνωση συνεδρίων και την υλοποίηση project. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα είναι λίγες οι πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί σε ερευνητικό αλλά και πολιτικό (τοπικό, εθνικό και διεθνές) επίπεδο,⁶⁶ με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν διαθέσιμες πολλές καλές πρακτικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο, εφόσον οι δεξιότητες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του λόγου, στις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες εμφανίζουν διαφοροποιούμενες και ειδικές ανάγκες, είναι

⁶¹ Crombie (2002).

⁶² Snowling (2000), Vellutino et al. (2004), Snowling (2014).

⁶³ Schneider & Crombie (2003).

⁶⁴ Schneider & Crombie (2003).

⁶⁵ Daloso (2017).

⁶⁶ Π.χ. Nijakowska, Tsagari & Spanoudis (2018).

στοιχειώδεις και κρίσιμες και για τη μάθηση της 2Γ. Είναι, λοιπόν, βέβαιο ότι το να διακρίνει κανείς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, ακουστικής αντίληψης και ορθογραφίας, κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου που οφείλονται μόνο στο μαθησιακό φορτίο της 2Γ από εκείνες που οφείλονται στο πρόσθετο φορτίο της δυσλεξίας είναι ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση.⁶⁷

Σε ποικίλα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα έχουν καταγραφεί δύο κύριες τάσεις διαχείρισης των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών: συχνά οι μειωμένες δεξιότητές τους υπεραναγνωρίζονται ή υποαναγνωρίζονται σε σχέση με την πιθανή ύπαρξη δυσλεξίας. Στην πρώτη περίπτωση, οι αναμενόμενες δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών κατά τη μάθηση της 2Γ ερμηνεύονται ως ενδείξεις δυσλεξίας, ενώ στη δεύτερη τα ελλείμματα φωνημικής επίγνωσης, ενδεικτικά πιθανής δυσλεξίας, αποδίδονται στην παρεμβολή της μητρικής γλώσσας.⁶⁸ Και οι δύο περιπτώσεις εγκυμονούν κινδύνους: προκειμένου να αποφευχθεί τόσο η υπερ- όσο και η υπο-αναγνώριση, συχνά υιοθετείται στα σχολικά εκπαιδευτικά συστήματα η στάση «περιμένουμε και βλέπουμε». Έτσι, είτε η ανίχνευση και διάγνωση της δυσλεξίας μετατίθεται μετά τα 5-7 έτη είτε παγιώνεται η αντίληψη ότι μόλις αναπτυχθούν οι προφορικές δεξιότητες στη 2Γ θα βελτιωθούν και οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Δυστυχώς, και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές/μαθήτριες της 2Γ ξεκινούν τη σχολική τους πορεία με μειωμένες προσδοκίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι το ποσοστό διάγνωσης δυσλεξίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι χαμηλότερο από το αναμενόμενο, με τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες να εμφανίζουν υποαντιπροσώπηση ως προς τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες διάγνωσης δυσλεξίας, ιδιαίτερα μάλιστα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Βέβαια, ιδιαίτερα συνήθης είναι και η υπεραντιπροσώπηση των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες παραπέμπονται σε μεγάλο βαθμό για διάγνωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο.⁶⁹

Η αδυναμία διάκρισης των γλωσσικών δυσκολιών που σχετίζονται με τη γλωσσική εκμάθηση της 2Γ ή/και την εκδήλωση νευροβιολογικού ελλείμματος αποτυπώνεται στο παρακάτω παράδειγμα. Ένας μαθητής με μεταναστευτική βιογραφία εμφανίζει δυσκολίες στην αναγνώριση και χρήση των γλωσσικών στοιχείων στην Ελληνική ως 2Γ και συγκεκριμένα:

- στα γράμματα και την αντίστοιχη προφορά τους (φωνολογική-ορθογραφική επεξεργασία),
- στις γραμματικές και συντακτικές δομές στη 2Γ (γραμματική-συντακτική επεξεργασία),
- στο λεξιλόγιο και τις διαδικασίες σχηματισμού λέξεων (μορφο-σημασιολογική επεξεργασία).

Επίσης, δεν έχει αναπτύξει δεξιότητες αυτοματισμού στη 2Γ, με αποτέλεσμα να προκύπτουν:

- ελλιπείς προτάσεις που συνιστούν πιστή μετάφραση με πολλά λάθη και κενά στο επίπεδο της γραμματικής και της σύνταξης και
- αδυναμία διάκρισης των συστατικών μιας λέξης αλλά και αδυναμία κατανόησης των ιδιωτισμών, του χιούμορ, των αστείων, της μεταφοράς, των ομωνύμων, των

⁶⁷ Geva & Herbert (2012).

⁶⁸ Guise et al. (2016).

⁶⁹ Μπότσας & Σανδραβέλης (2014), Antoniou & Panteliadou (2014).

ομογράφων και των ομοφώνων στο σημασιολογικό και κοινωνιοπραγματολογικό επίπεδο.⁷⁰

Με μια πρώτη ματιά, οι παραπάνω διαπιστώσεις ικανοποιούν τις προϋποθέσεις τόσο ενός αναπτυσσόμενου συστήματος *διαγλώσσας* όσο και της εκδήλωσης δυσλεξίας. Ακόμη πιο παραστατικά αποτυπώνεται το δίλημμα του εκπαιδευτικού στα παρακάτω γραπτά δύο μαθητών της Ε΄ Δημοτικού, ενός μαθητή με δυσλεξία⁷¹ και ενός αναδυόμενου δίγλωσσου μαθητή της Ελληνικής ως 2Γ, χωρίς διάγνωση δυσλεξίας.⁷²

⁷⁰ Schneider & Crombie (2003).

⁷¹ Πηγή: Ενημερωτικό φυλλάδιο για τη δυσλεξία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, διαθέσιμο στο: http://archeia.moec.gov.cy/mc/656/dyslexia_booklet.pdf

⁷² Πηγή: *Σώμα Κειμένων Μαθητών της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, Πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2009).

Πρώτη μέρα στο σχολείο

Το μαθητήρι τρέξοσε. Την Πέμπτη
το βράδι ήλθαμε να παραλα-
βούμε τα βιβλία να γυρίσω
με την δασύαζα την τάξη και
τους σμαθιτέσμας.

Την τετάρτη αχονιούσανά
μαθώ την δασύαζα μου αν
είναι, αθωτερέη η μαθή.

Την αργή μέρα τρ βράδι τη
πρώτη μέρα, ετικασόστικα για
το σχολείο.

Τα Κορκοτα Πιένου δακολιω.

Τα Κορι στα σλιφροουτέσ.

Τα Κορι στα Κολαυω.

Του λενε μαξιτανας.

Θε Θμαρα Πέδι οτα Καριστα.

Εμικα Πέδι θπιλλνου Ποτιταξω.

Πι Πιένου Ποτι τιστω Καλι Καλι.

Θε Καλα Πέδα θιλλω.

Θε στα Ρεγα στο χι ακαταγο.

Σε ένα τόσο πολυσύνθετο μαθησιακό πλαίσιο, στο οποίο οι δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών στην ανάγνωση και τη γραφή μπορούν να αποδοθούν σε έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας (δυσλεξία), σε ανεπαρκή σχολική εμπειρία ή σε μη ολοκληρωμένη εκμάθηση της 2Γ, δεν θα μπορούσε εύκολα κανείς να απομονώσει τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά των αναδυόμενων πολύγλωσσων που να διαφοροποιούνται με ακρίβεια από εκείνα των μαθητών με δυσλεξία. Πόσω μάλλον όταν συχνά υπεισέρχονται κοινωνικοπολιτισμικές, ιστορικές και εκπαιδευτικές παράμετροι, οι οποίες διαθέτουν παρόμοια ερμηνευτική ισχύ με τις γλωσσικές. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κάποιες βοηθητικές ενδείξεις εκδήλωσης δυσλεξίας στους αναδυόμενους δίγλωσσους θα ήταν οι εξής:⁷³

- παρουσιάζουν μικρότερη από την αναμενόμενη πρόοδο στην εκμάθηση της 2Γ (σε σχέση με τους αναδυόμενους δίγλωσσους συνομηλικούς τους),
- εμφανίζουν εξαιρετικά αργό ρυθμό εργασίας σε σχέση με τους συνομηλικούς τους,
- εμφανίζουν αργό ρυθμό ανάγνωσης, π.χ. όταν καλούνται να διαβάσουν δυνατά, διαβάζουν συλλαβιστά, λέξη προς λέξη, χωρίς να κατανοούν αυτό που διαβάζουν,
- αδυνατούν να αναγνωρίσουν κοινές συχνόχρηστες λέξεις, ακόμη και μετά από εκτεταμένη επανάληψη ή επαφή με τις λέξεις αυτές, συχνά, μάλιστα, τις αντιμετωπίζουν σαν να τις συναντούν για πρώτη φορά,
- διαθέτουν αρκετό λεξιλόγιο αλλά εξακολουθούν να κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, εμφανίζοντας φωνητική γραφή ακόμη και σε κοινές και συχνόχρηστες λέξεις,
- διαθέτουν καλή γνώση της Ελληνικής αλλά δεν μπορούν να συλλάβουν τη βασική ιδέα ενός εκτενούς κειμένου ή ενός βιβλίου,
- παρουσιάζουν απέχθεια προς την ανάγνωση.

Ωστόσο, και πάλι οι ενδείξεις αυτές δεν συνιστούν σε κάθε περίπτωση ασφαλή κριτήρια, καθώς ο κάθε μαθητής/η κάθε μαθήτρια αποτελεί μεμονωμένη οντότητα. Για τον λόγο αυτό, οι όποιες γλωσσικές ενδείξεις δυσλεξίας στην περίπτωση των αναδυόμενων δίγλωσσων

⁷³ Milton Keynes Council (2004), Youman (2012), Μπότσας & Σανδραβέλης (2014).

μαθητών/μαθητριών θα πρέπει να **συνεξετάζονται με άλλες εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους.**

Αρχικά, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να **συνυπολογίζεται το πολιτισμικό υπόβαθρο** των μαθητών/μαθητριών:⁷⁴ το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης και τα συστήματα κοινωνικών αξιών, η κουλτούρα γραμματισμού στον οποίο έχουν εκτεθεί, ο βαθμός έκθεσής τους σε τυπωμένα ή ψηφιακά γραπτά κείμενα και η ηλικία εισαγωγής σε σχολικό περιβάλλον γραμματισμού.⁷⁵ Έτσι, μπορεί να προκύψει μια **πολιτισμικά δίκαιη αξιολόγηση** και διάγνωση των αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών.

Σε δεύτερο επίπεδο, ελλείψει ερευνών και διαγνωστικών εργαλείων/διαδικασιών για τους αναδυόμενους δίγλωσσους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου με βάση τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και τη μητρική γλώσσα, είναι απαραίτητο **η πολύτιμη εμπειρία που προκύπτει στην εκπαιδευτική πράξη και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα να αποτελεί γόνιμο πεδίο συζήτησης, συνεργασίας και αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.** Για παράδειγμα, ένα forum για την **Αναδυόμενη Δίγλωσσία και Δυσλεξία** θα ήταν χρήσιμο για να μπορούν να καταγράφονται και να συζητούν αντικείμενο συζήτησης οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά, τη γλωσσική πραγμάτωση και τη βελτίωση των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών για τους οποίους υπάρχει η υποψία της δυσλεξίας.⁷⁶ Στο forum θα μπορούν να καταγράφονται και να συζητούνται οι δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών με μητρική γλώσσα κάποια ποικιλία της Αραβικής, μια γλώσσα με σύστημα γραφής abjad, όπου τα γραφήματα αποδίδουν μόνο ή κυρίως τα σύμφωνα, αλλά και μαθητών των οποίων η μητρική γλώσσα διαθέτει αλφαβητικό σύστημα γραφής, με βαθιά ή ρηχή ορθογραφία.

Με τον τρόπο αυτό, **αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών** στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίοι/οποίες μετατρέπονται σε **συνδιαμορφωτές/συνδιαμορφώτριες του ΑΠΣ**, παρέχοντας πολύτιμο υλικό για:

- (1) τον **σχεδιασμό πρώιμης, έγκαιρης και εστιασμένης ανίχνευσης των δυσκολιών** των μαθητών/μαθητριών (διαγνωστικά εργαλεία και διαγνωστικές διαδικασίες), ιδιαίτερα σε σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή, ο οποίος οδηγεί σε πιο αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας και των κινήτρων των μαθητών/μαθητριών,⁷⁷
- (2) τη **στάθμιση των διαγνωστικών εργαλείων** με βάση τις ανάγκες της κάθε πολιτισμικής ομάδας και όχι την πιστή απόδοση στην Ελληνική των εργαλείων που έχουν καταρτιστεί για «μονόγλωσσους» μαθητές/«μονόγλωσσες μαθήτριες» του δυτικού πολιτισμού,
- (3) τη **διαμόρφωση μιας δυναμικής αξιολόγησης και διάγνωσης**, η οποία δεν βασίζεται μόνο σε εργαλεία και δοκιμασίες (τεστ), αλλά αναδεικνύει τις δεξιότητες σκέψης των μαθητών/μαθητριών σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές τους αξίες,⁷⁸ εφόσον υλοποιούνται σε διαφορετικούς τύπους συγκείμενων, π.χ. αναφορές γονέων, παρατήρηση εκπαιδευτικών κ.ά. και
- (4) την **κατάρτιση εργαλείων καταγραφής του μαθησιακού στιλ** των μαθητών/μαθητριών, έτσι ώστε οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι, με δυσλεξία ή όχι, να ωφεληθούν πολλαπλά στη μάθηση.

⁷⁴ Berryman & Wearmouth (2009).

⁷⁵ Lundberg (2002).

⁷⁶ Geva & Wiener (2015).

⁷⁷ Everatt & Reid (2010).

⁷⁸ British Psychological Society on Dyslexia, Literacy & Psychological Assessment (1999), Reid (2009).

Εκπαιδευτικοί

Η ολόπλευρη ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών/μαθητριών, όπως αυτές έχουν περιγραφεί διεξοδικά στην προηγούμενη εκτενή υποενότητα, προϋποθέτει επαρκώς ενημερωμένους/ενημερωμένες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οποίες αντλούν **ικανοποίηση, κύρος και δημιουργικότητα** από την εμπλοκή τους στην πολύγλωσση εκπαίδευση.

Βασικές δεξιότητες-κλειδιά για τους/τις εκπαιδευτικούς που δρουν σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα είναι η **επαρκής κατάρτιση, η ευελιξία και η θετική στάση για τη γλωσσική ποικιλότητα και την πολιτισμική πολυμορφία**, δεξιότητες που επιδρούν σημαντικά σε κάθε πτυχή οργάνωσης της διδασκαλίας της Ελληνικής ως 2Γ στην Κύπρο, από την **εκτίμηση/διάγνωση αναγκών** των μαθητών/μαθητριών και την **κατάλληλη κατανομή** τους σε τάξεις ενίσχυσης της ελληνομάθειας και του ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού έως την **επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων**, την **ολοκληρωμένη εκτίμηση της επίδοσης και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας**, τη συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες αλλά και την **παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας**. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η τοποθέτηση της έμφασης από την αρχή στα μαθησιακά αποτελέσματα, προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και η **ουσιαστική στήριξη από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας**, του Διευθυντή/της Διευθύντριας, των συναδέλφων που διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα και άλλα γνωστικά αντικείμενα και του Επιθεωρητή/της Επιθεωρήτριας.

Η ανάλυση αναγκών των εκπαιδευτικών, της δεύτερης συνιστώσας του περιβάλλοντος μάθησης, βασίζεται σε παραμέτρους, οι οποίες αναλύονται παρακάτω (βλ. Πίνακα 5).

Γενικές παράμετροι	Ειδικές παράμετροι	Επιδράσεις στο ΑΠΣ
Εκπαιδευτικοί		
<i>Είναι επιμορφωμένοι/ επιμορφωμένες;</i>	-Είναι εξοικειωμένοι/εξοικειωμένες με τις θεωρίες μάθησης και τις προσεγγίσεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας; -Μπορούν να ετοιμάσουν το δικό τους διδακτικό υλικό; -Μπορούν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία; -Μπορούν να εφαρμόσουν δυναμική αξιολόγηση;	-Παροχή εξειδικευμένου υλικού ανά μαθησιακή ομάδα -Αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης
<i>Σε ποιον βαθμό νιώθουν αυτοπεποίθηση με τη χρήση και τη διδασκαλία της Ελληνικής;</i>	Μπορούν οι ίδιοι/ίδιες να παράσχουν στους μαθητές/στις μαθήτριες θετικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης και διδασκαλίας;	Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη
<i>Πόσο χρόνο τούς παίρνει η προετοιμασία και η διόρθωση;</i>	Πόσος χρόνος δαπανάται στην προετοιμασία του υλικού/μαθήματος και τη διόρθωση των μαθητικών εργασιών;	Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη & οργάνωση

Πίνακας 5. Περιβάλλον μάθησης - Οι εκπαιδευτικοί

Η πιο σημαντική παράμετρος που επιδρά στην υλοποίηση του ΑΠΣ-2Γ είναι η επαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους σε **διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης**. Συνεπώς, βασικό κριτήριο για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε θεσμικές μορφές ενίσχυσης της ελληνομάθειας αποτελεί η πρότερη εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή/και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη

διδασκαλία της Ελληνικής ως 2Γ. Η κατάρτιση αυτή θα τους επιτρέψει να διαφοροποιήσουν τις παρεμβάσεις τους από εκείνες που συνήθως αξιοποιούν για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και παράλληλα θα τους παράσχουν την αυτονομία που απαιτείται για τη διαμόρφωση διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών τους. Την ίδια στιγμή, θα είναι εφοδιασμένοι με ευελιξία, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να προσεγγίσουν την ετερότητα σε ανομοιογενείς γλωσσικά, πολιτισμικά αλλά και γνωσιακά τάξεις. Μια τέτοια κατάρτιση ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και μειώνει τον χρόνο που απαιτείται για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε **προσεγγίσεις συνδυαστικής διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου**, έτσι ώστε να ενισχύσουν ουσιαστικά τα μικρά παιδιά αλλά και τους εφήβους στη μύησή τους στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό γραμματισμό. Μια τέτοια κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει εξοικείωση με τη **Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο**⁷⁹ και με την **Ολοκληρωμένη Μάθηση Περιεχομένου & Γλώσσας**,⁸⁰ όπως επίσης και με τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού και επιστημονικού λόγου (βλ. Ενότητα 3),⁸¹ έτσι ώστε να πραγματοποιείται μια **γλωσσικά ευαίσθητη διδασκαλία** σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.⁸² Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιμόρφωση σε θεματικές διδασκαλίας σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα δεν αφορά μόνο τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες της γλώσσας αλλά και τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες των γνωστικών αντικειμένων, εφόσον η ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού απαιτεί δεξιότητες στον ακαδημαϊκό λόγο. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι οι διδάσκοντες/διδάσκουσες των γνωστικών αντικειμένων θα γίνουν διδάσκοντες/διδάσκουσες γλώσσας, αλλά ότι θα αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση και θα ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με ζητήματα που αφορούν την ολοκληρωμένη προσέγγιση του γνωστικού περιεχομένου και της γλώσσας στην οποία αυτό διατυπώνεται. Πρακτικά αυτό συνεπάγεται **συντονισμένη συνεργασία**, καθώς οι μεν διδάσκοντες/διδάσκουσες της Γλώσσας μπορούν να αναλύσουν τον λόγο των γνωστικών αντικειμένων στα χαρακτηριστικά του (π.χ. έντονη ονοματοποίηση, χρήση ταξινομιών κτλ.) και να εντοπίσουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες, όμως, δεν είναι ειδικοί και μπορεί εύκολα να προβούν σε απλουστεύσεις και παρερμηνείες που αποκλίνουν από την επιστημονική θεώρηση. Οι δε διδάσκοντες/διδάσκουσες των γνωστικών αντικειμένων γνωρίζουν το επιστημονικό τους πεδίο αλλά δεν έχουν εκπαιδευτεί στα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου και συνεπώς εύκολα μπορεί να θεωρήσουν αυτονόητη και δεδομένη τη γλωσσική διατύπωση ενός φαινομένου (βλ. Ενότητα 3). Η ανάπτυξη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γλώσσας και των εκπαιδευτικών των γνωστικών αντικειμένων ενισχύεται στο ΑΠΣ-2Γ, καθώς παρέχονται ενδεικτικές πρακτικές συνδυαστικής προσέγγισης (βλ. Ενότητα 4). Επίσης, το ΠΙ Κύπρου εδώ και χρόνια υλοποιεί επιμορφωτικά σεμινάρια σε μεγάλο εύρος θεματικών, όπως αυτές προκύπτουν από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Είναι βέβαιο ότι η υλοποίηση του ΑΠΣ-2Γ θα εγείρει και **νέες ανάγκες επιμόρφωσης**.

⁷⁹ Content-based Instruction (Brinton et al., 1989, Stoller, 2008).

⁸⁰ Content and Language Integrated Learning, CLIL (Mehisto et al., 2008, Coyle et al., 2010).

⁸¹ Μ.ά. Halliday (1988), Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου (2002), Vollmer (2009), Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2014), Μητσιάκη & Λεύκος (2019).

⁸² European Commission (2018).

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη ποιότητας και ισότητας στη σχολική εκπαίδευση, η διαρκής συναισθηματική ενδυνάμωση και επαγγελματική τους μάθηση, μέσω δικτύων, κοινοτήτων πρακτικών, on-line συνεργατικής μάθησης, έρευνας δράσης και συνεργασίας με πανεπιστημιακά ιδρύματα συνιστούν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους να είναι συνεχώς ενημερωμένοι/ενημερωμένες για τις τρέχουσες και καινοτόμες εξελίξεις στη γλωσσοδιδασκτική.⁸³

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί διάχυση των καλών πρακτικών που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως 2Γ, έτσι ώστε αυτές να γίνουν κοινό κτήμα όλων, και ιδιαίτερα εκείνων που διαθέτουν μικρότερη εμπειρία σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, διαμορφώνονται ποικίλες δομές ενδυνάμωσης και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών που διευκολύνουν τη μεταξύ τους δικτύωση και τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, π.χ. πλατφόρμα Moodle του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αρωγός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις αλλά και η ανάπτυξη της προσωπικής τους εμπλοκής σε εκπαιδευτικές κοινότητες συζήτησης και αναστοχασμού για τα μαθησιακά στιγμιότυπα της καθημερινότητάς τους. Η συζήτηση για ζητήματα διδασκαλίας, ζητήματα δυσκολιών των μαθητών/μαθητριών ανά μητρική γλώσσα, ζητήματα διγλωσσίας και μαθησιακών δυσκολιών κ.ά. μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση και αναστοχασμό στους/στις εκπαιδευτικούς και να αποτελέσει τη βάση για βελτιώσεις και συμπληρώσεις του ΑΠΣ-2Γ. Με τον τρόπο αυτό, το ΑΠΣ-2Γ παύει να είναι ένα στατικό προγραμματικό κείμενο και συνδιαμορφώνεται από τους ίδιους τους αποδέκτες/τις ίδιες τις αποδέκτριες του, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Τέλος, στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι διαθέσιμο αποθετήριο διδακτικών πόρων, όπου αναρτώνται μαθησιακά αντικείμενα, δραστηριότητες, διδακτικά σενάρια κ.ά. που έχουν παραχθεί από τους ίδιους τους/τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς ή/και από ειδικούς στον χώρο της δεύτερης γλώσσας.

Περίσταση μάθησης

Η ανάλυση αναγκών στο περιβάλλον μάθησης ολοκληρώνεται με την τρίτη συνιστώσα, δηλαδή την περίσταση μάθησης. Οι παράμετροι που επιδρούν στην υλοποίηση του ΑΠΣ-2Γ αποτυπώνονται στον Πίνακα 6.

Γενικές παράμετροι	Ειδικές παράμετροι	Επιδράσεις στο ΑΠΣ
Περίσταση μάθησης		
Υπάρχει κατάλληλη αίθουσα διδασκαλίας;	-Πόσο κατάλληλα εξοπλισμένη είναι η αίθουσα διδασκαλίας; -Υπάρχει δυνατότητα αλλαγής της διάταξης της αίθουσας, προκειμένου να εφαρμοστεί ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;	Συνυπολογισμός της διαθεσιμότητας κτηριακών εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, κατάλληλων για τη διεξαγωγή γλωσσικών μαθημάτων
Προβλέπεται ικανός χρόνος διδασκαλίας;	-Μπορούν να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα εντός του χρονοδιαγράμματος διδασκαλίας;	-Πρόβλεψη συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος ανά επίπεδο ελληνομάθειας και κύκλο μαθημάτων

⁸³ European Commission (2018).

	-Είναι τα μαθήματα εντατικά ή/και ταχύρυθμα; Είναι σε θέση οι μαθητές/ μαθήτριες να παρακολουθούν ανελλιπώς τα μαθήματα;	-Καθορισμός συγκεκριμένων στόχων για ομάδες που είναι επιρρεπείς στη σχολική διαρροή
Υπάρχουν επαρκείς διδακτικοί πόροι;	-Υπάρχει διαθέσιμο διδακτικό εγχειρίδιο; -Μπορεί να φωτοτυπηθεί υλικό; -Υπάρχει πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες, προκειμένου να αξιοποιηθεί οπτικοακουστικό υλικό;	-Αξιοποίηση του κατάλληλου διδακτικού υλικού με βάση τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών -Διασφάλιση πρόσβασης σε κατάλληλο ψηφιακό οπτικοακουστικό υλικό

Πίνακας 6. Περιβάλλον μάθησης - Οι περιστάσεις μάθησης

Μια πολύ σημαντική παράμετρος των περιστάσεων μάθησης είναι ο χρόνος διδασκαλίας. Λόγω της έντονης συσχέτισης αυτής της παραμέτρου με το προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, η παράμετρος αυτή αναλύθηκε σε προηγούμενη υποενότητα (Μαθητές/Μαθήτριες). Υπενθυμίζεται απλώς ότι ο χρόνος διδασκαλίας σύμφωνα με το ΑΠΣ-2Γ είναι ικανός να οδηγήσει στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμη και στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών με ελλιπή κινητροδότηση ή έλευση στο σχολείο στο μέσο της σχολικής χρονιάς ή ένταξη σε προχωρημένη σχολική τάξη χωρίς καμία, ωστόσο, επαφή με την Ελληνική.

Η δεύτερη σημαντική παράμετρος της περίπτωσης μάθησης είναι η **επάρκεια των διδακτικών πόρων**. Στην καρδιά αυτής της παραμέτρου βρίσκεται η ανάγκη των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών για τη **χρήση ενός διδακτικού εγχειριδίου**, το οποίο θα συστηματοποιεί την παρεχόμενη γλωσσική γνώση ανά επίπεδο ελληνομάθειας, ανά επικοινωνιακή θεματική και ανά δεξιότητα. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, στα σχολεία χρησιμοποιούνται σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια που ενσωματώνουν τις τελευταίες εξελίξεις στη διδακτική της Ελληνικής ως 2Γ αλλά και που έχουν εκπονηθεί για να καλύψουν τις ανάγκες των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στην Κύπρο.⁸⁴

Επικουρικά και για τις εκάστοτε ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει το υλικό του από πλήθος διδακτικών πόρων που έχουν εκπονηθεί για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως 2Γ στο πλαίσιο ποικίλων προγραμμάτων στην Ελλάδα, με την προϋπόθεση ότι ο ίδιος/η ίδια θα είναι εξοικειωμένος/εξοικειωμένη με το υλικό αυτό.

Παρότι η αξιοποίηση ενός διδακτικού εγχειριδίου, και μάλιστα αποτελεσματικού, είναι ενδεδειγμένη, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας δεν μπορεί παρά να ενσωματώνει **γνήσιο και αυθεντικό υλικό που αναδύεται σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας** στον περιβάλλοντα χώρο του κάθε μαθητή/της κάθε μαθήτριας. Κι ακόμη, συχνά **ένα καλό διδακτικό υλικό θα πρέπει να προσαρμόζεται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας χρήσης του**, έτσι ώστε να γίνεται οικείο, ελκυστικό αλλά και λειτουργικό προς τους μαθητές/τις μαθήτριες. Συνεπώς, **το υλικό των διδακτικών εγχειριδίων μπορεί να εμπλουτίζεται και να επικαιροποιείται μέσω προφορικών και γραπτών κειμένων που αποτυπώνουν περιστάσεις, κειμενικούς τύπους και κειμενικά είδη**, π.χ. διαφημίσεις, προσκλήσεις, τραγούδια, ενημερωτικά φυλλάδια, εισιτήρια κ.ά., στο περιβάλλον επικοινωνίας της Κύπρου.

⁸⁴ Βλ. ενδεικτικά *Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, ΠΙ Κύπρου (2018) https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2465&Itemid=463&lang=el

Ιδιαίτερη σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών έχει η αξιοποίηση ψηφιακών πόρων και κυρίως οπτικοακουστικού υλικού. Συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία η Κατανόηση Προφορικού Λόγου αναφέρεται ως η «Σταχτοπούτα» των δεξιοτήτων,⁸⁵ καθώς της δίνεται μικρότερη έμφαση συγκριτικά με τις άλλες δεξιότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού κατά τη γλωσσική διδασκαλία είναι η ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, η αποτελεσματική πρόσβαση σε αυτόν και η εξοικείωση με τη χρήση του μέσω επιμορφώσεων και συνεργασιών.

Οι περιστάσεις μάθησης ενσωματώνουν μια τελευταία σημαντική παράμετρο που απασχολεί όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, τη διαθεσιμότητα κτηριακών εγκαταστάσεων για τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος. Κατά τη διερεύνηση αναγκών, έχουν πολλές φορές καταγραφεί τα αιτήματα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διασφάλιση αιθουσών, στις οποίες να μπορούν να λειτουργήσουν απρόσκοπτα οι τάξεις ενίσχυσης της ελληνομάθειας. Προκειμένου να βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα, η κατάλληλη και λειτουργική αξιοποίηση των ήδη υπάρχοντων χώρων συμβάλλει στην άρση των αντικειμενικών αυτών εμποδίων. Οι χώροι αυτοί μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα, έτσι ώστε να εξυπηρετούν την παιδαγωγικά εστιασμένη διδασκαλία προς το μαθητικό δυναμικό που φιλοξενούν σε οποιοδήποτε σχολικό μάθημα.

⁸⁵ Nunan (2002).

3. Αρχές του ΑΠΣ-2Γ

Συνεχές και σκοποί γλωσσικής μάθησης

Το ΑΠΣ-2Γ προωθεί τη γλωσσική μάθηση σε ένα **συνεχές**. Η συνέχεια της γλωσσικής μάθησης αποτυπώνεται σε 3 **διαστάσεις**:

1. τη βιογραφική διάσταση,
2. τη θεματική διάσταση και
3. την πολυγλωσσική διάσταση.⁸⁶

Η **βιογραφική συνέχεια** απαιτεί όχι μόνο την **πρόβλεψη της διαδοχικής μάθησης** από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, π.χ. από την Προδημοτική στη Δημοτική Εκπαίδευση και από τη Δημοτική Εκπαίδευση στη Μέση, αλλά και την **ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στα σχολικά περιβάλλοντα**, στα οποία ο μαθητής/η μαθήτρια συμμετέχει σε κάθε φάση της σχολικής του πορείας.

Η **θεματική συνέχεια** υπονοεί όχι μόνο την ανάπτυξη των γλωσσικών μαθημάτων κατά **θεματικούς κύκλους** (π.χ. *Χαιρετισμοί και συστάσεις, Οικογένεια, Σχολική καθημερινότητα* κ.ά.), οι οποίες αναπτύσσονται **σπειροειδώς** και **διαβαθμίζονται** ως προς τη δυσκολία τους ανά επίπεδο ελληνομάθειας και βαθμίδα εκπαίδευσης,⁸⁷ αλλά και τη συντονισμένη έκθεση των μαθητών/μαθητριών σε **ακαδημαϊκή γνώση και ακαδημαϊκές δεξιότητες** σε όλο το φάσμα των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, καθώς και σε **γλωσσικά ευαίσθητο διδακτικό υλικό** σε όλα τα αντικείμενα.

Η **πολυγλωσσική συνέχεια** διασφαλίζει ότι οι πολυγλωσσικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών/μαθητριών λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται για την **επέκταση και την ενδυνάμωση του γλωσσικού τους ρεπερτορίου**. Μια τέτοια συνέχεια, συμβάλλει στην ανάπτυξη **διαπολιτισμικής επίγνωσης**.

Προδημοτική Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο του παραπάνω συνεχούς η ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μικρών αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών αποτελεί σημαντικό συστατικό της μάθησης, καθώς δίνει νόημα στα βιώματα και τις εμπειρίες τους και τους/τις βοηθά να κατανοήσουν το κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Μέσω της έκθεσής τους στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου κατά την προσχολική ηλικία, επιδιώκεται να:

- μπορούν να **επικοινωνούν στοιχειωδώς** μέσα από **παιχνίδια**.
- κατανοούν ότι υπάρχουν πολλές γλώσσες και πολιτισμοί, όπως η μητρική γλώσσα/η γλώσσα του σπιτιού και ο πολιτισμός τους αλλά και η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός της Κύπρου, και να αναπτύξουν **θετική στάση προς κάθε γλωσσική ποικιλία και κάθε πολιτισμό**.
- ακούν και να **κατανοούν στοιχειωδώς εκφωνήματα** στην Ελληνική και να **αποκτήσουν βιώματα** στη γλώσσα αυτή.
- **συνδέσουν τα βιώματά τους** στην Ελληνική με τα βιώματά τους στη μητρική τους

⁸⁶ European Commission (2018).

⁸⁷ Μ.ά. Ιακώβου (2015), Τζακώστα (2016), Ρουσουλιώτη (2017).

γλώσσα.

- αποκτήσουν δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας στην Ελληνική (π.χ. παραγλωσσικά στοιχεία, χειρονομίες κ.ά.).
- ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους,
- ακούν και να απολαμβάνουν ιστορίες, τραγούδια, ποιήματα κ.ά., αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για τα βιβλία αλλά και για ποικίλα πολυτροπικά ψηφιακά υβριδικά κείμενα.
- ακούν προσεκτικά τον συνομιλητή/τη συνομιλήτριά τους και να ανταποκρίνονται μη λεκτικά με ενέργειες αλλά και λεκτικά με σύντομες απαντήσεις, σχόλια ή ερωτήσεις,
- αποκτήσουν στοιχειώδεις γλωσσικές δεξιότητες, όπως η κατάλληλη άρθρωση των λέξεων, η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και της μορφής του γραπτού λόγου και η γραφή του ονόματός τους στην Ελληνική.
- εκτεθούν στοιχειωδώς μέσω της γλώσσας σε άλλους γραμματισμούς, όπως ο αριθμητικός γραμματισμός και ο ψηφιακός γραμματισμός.

Οι παραπάνω σκοποί επιμερίζονται και εξειδικεύονται σε επιδιώξεις. Για κάθε επιδίωξη προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες (βλ. Ενότητα 4).

Δημοτική & Μέση Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαστάσεις, το ΑΠΣ-2Γ επιδιώκει οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές/αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες στα σχολεία της Κύπρου, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και των βασισμένων στο περιεχόμενο προσεγγίσεων διδασκαλίας της γλώσσας, να είναι σε θέση να:

- επικοινωνούν επαρκώς σε προφορικό και γραπτό επίπεδο στην Ελληνική και να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των γραμματισμών τους (γλωσσικός, ψηφιακός, δημιουργικός, κριτικός, μιντιακός, επιστημονικός γραμματισμός κ.ά.).
- αποκτήσουν την υψηλότερη δυνατή επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες ως το τέλος της βασικής τους εκπαίδευσης.
- αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες, μέσα από την εξοικείωση με την ακαδημαϊκή γλώσσα, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη διεύρυνση της σκέψης και της έκφρασης και για τη σχολική επιτυχία.
- κατανοούν, να μελετούν και να εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα,
- συνεχίσουν, εφόσον το επιθυμούν, τις σπουδές τους μετά τη σχολική εκπαίδευση.
- συνδέουν τις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν εντός σχολείου με εκείνες που αποκτούν στο ευρύτερο διεθνές, εθνικό και τοπικό κοινωνικό και πολιτισμικό σύνολο, στο οποίο ζουν και δρουν.
- διαμορφώσουν πολυγλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Κύπρου, κατανοώντας ότι κάθε γλωσσική ποικιλία (τόσο η Ελληνική όσο και όλες οι άλλες ποικιλίες που διαθέτουν στο ρεπερτόριό τους) διέπεται από συστηματικότητα, ποικιλότητα και δυναμικότητα και συνιστά κοινωνική και πολιτισμική πρακτική.

Συνεπώς, το ΑΠΣ-2Γ στοχεύει σε μια ενίσχυση των μορφών διδασκαλίας της Ελληνικής, η οποία θα είναι σε θέση να παράσχει στους μαθητές/στις μαθήτριες ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και δραστηριοποίησης στην κοινωνία, μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων και μαθησιακών εμπειριών αλλά και μέσω της δόμησης ατομικών και συλλογικών

κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, έτσι ώστε η διδασκαλία να συμβάλει τόσο στη σχολική επιτυχία για τους περισσότερο ευάλωτους κοινωνικά μαθητές/τις ευάλωτες μαθήτριες όσο και στην κοινωνική συνοχή.

Διδακτικές προσεγγίσεις της δεύτερης γλώσσας

Ένα ερώτημα που τίθεται συχνά στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι το εξής: «Πόσο αναγκαία είναι η θεωρητική θωράκιση των διδασκόντων/διδασκουσών;». Η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι βεβαίως αναγκαία αλλά ταυτόχρονα κοπιώδης. Πόσω μάλλον όταν οι εκπαιδευτικοί «βομβαρδίζονται» με νέες θεωρίες και συνεχείς προτάσεις για μεταρρυθμίσεις σε σχέση με τη μάθηση και τη διδασκαλία, π.χ. νέα ΑΠΣ, νέες μέθοδοι και προσεγγίσεις βασισμένες σε ερευνητικά πορίσματα και νέοι τρόποι αξιολόγησης. Έτσι, συχνά «οι βετεράνοι εκπαιδευτικοί χαμογελούν πικρόχολα, όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους απόπειρες αναμόρφωσης και ‘κλείνουν την πόρτα’ της τάξης τους». ⁸⁸ Ωστόσο, πίσω από κάθε «διδακτική πρακτική» κρύβεται και μια συγκεκριμένη θεωρία, είτε τη γνωρίζουμε ως εκπαιδευτικοί και επιστήμονες είτε δεν τη γνωρίζουμε αλλά την εφαρμόζουμε διαισθητικά. Είναι, όμως, σαφές ότι η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική και η μάθηση πιο ουσιώδης, όταν γνωρίζουμε ποια προσέγγιση χρησιμοποιούμε, γιατί τη χρησιμοποιούμε και ποιες θεωρητικές αρχές αντανακλά.

Μια συνήθης αντίληψη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο της Κύπρου όσο και της Ελλάδας είναι ότι η γλωσσική διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα φέρει τις ίδιες αρχές και την ίδια μεθοδολογία με τη γλωσσική διδασκαλία στη μητρική γλώσσα, και συνεπώς μπορούν να αξιοποιηθούν παρόμοιοι διδακτικοί πόροι. Ακόμη, όμως, και αν οι θεωρίες μάθησης συμπίπτουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, οι συνθήκες έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα διαφοροποιούνται με σαφή τρόπο. Για τον λόγο αυτό, στην ενότητα αυτή αποτυπώνονται συνοπτικά διαδεδομένες αλλά και εναλλακτικές σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, με επίσης συνοπτική αναφορά στις θεωρίες που τις τροφοδότησαν. Μέσα από αυτή τη θεωρητική και ταυτόχρονα εφαρμοσμένη παρουσίαση θα τεθούν και θα απαντηθούν ερωτήματα, όπως:

- Υπάρχει κάποια θεωρία μάθησης ή διδακτική προσέγγιση που *υπερέχει* των άλλων;
- Σε ποιον τομέα είναι καλό να *επικεντρώνεται* η γλωσσική διδασκαλία μας: στην *επικοινωνία/τη χρήση*, στην *γραμματική*, στην *κοινωνική διεπίδραση*, στην *κριτική προσέγγιση των γραπτών και προφορικών κειμένων*, στην *γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων*;

Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση είναι ίσως η δημοφιλέστερη μεταξύ των διδασκόντων/διδασκουσών της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αναδύθηκε τη δεκαετία του 1970, επιδιώκοντας να καλύψει την ανάγκη να συνδεθεί η γλωσσική μάθηση με την εξωγλωσσική/επικοινωνιακή της διάσταση, αλλά και να προωθηθεί η διδασκαλία και μάθηση των γλωσσών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. ⁸⁹ Στο πλαίσιο της, η

⁸⁸ Wilson & Peterson (2006).

⁸⁹ Ματθαιουδάκη (2013: 8).

διδασκαλία της 2Γ στοχεύει στην ανάπτυξη της **επικοινωνιακής ικανότητας** των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή της ικανότητας να παράγουν όχι μόνο γραμματικές προτάσεις –όπως συνηθιζόταν πριν την ανάδυσή της– αλλά προτάσεις και εκφωνήματα κατάλληλα για την εκάστοτε **περίσταση επικοινωνίας**.⁹⁰ Έτσι, κατά το γλωσσικό μάθημα, ο διδάσκων/η διδάσκουσα δεν επιμένει στη διόρθωση λαθών, μπορεί να παίρνει μέρος και να υποδύεται ρόλους, να παρατηρεί και να ακούει προσεκτικά (ή να μαγνητοσκοπεί/ηχογραφεί), ώστε να μπορέσει στο τέλος να προτείνει τρόπους βελτίωσης των μαθητών/μαθητριών. Η εξάσκηση γίνεται με **αυθεντικά** ή **ημιαυθεντικά κείμενα**, ενώ η δομή του μαθήματος βασίζεται σε ένα **syllabus** που περιλαμβάνει **δομές, σημασίες και χρήσεις**.⁹¹ Σε κάθε περίπτωση προηγείται **ανάλυση αναγκών**, προκειμένου να διαμορφωθεί το syllabus που θα καθορίσει τα γλωσσικά μαθήματα.⁹² Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση έχει καθιερώσει ιδιαίτερα σημαντικές και δεδομένες σήμερα έννοιες, όπως η **περίσταση επικοινωνίας**, δηλαδή οι γλωσσικές και εξωγλωσσικές συνθήκες που καθορίζουν το είδος της **γλωσσικής πράξης**: ο **χώρος/το περιβάλλον** (setting), ο **ρόλος** του συμμετέχοντα/της συμμετέχουσας (role), το **θέμα** (topic), το **επίπεδο ύψους** (register) και το **πληροφοριακό κενό** (information gap), οι γνωστές τέσσερις **μακροδεξιότητες**: Κατανόηση Γραπτού Λόγου → Διαβάζω & Κατανοώ, Κατανόηση Προφορικού Λόγου → Ακούω & Κατανοώ, Παραγωγή Προφορικού Λόγου → Μιλώ, Παραγωγή Γραπτού Λόγου → Γράφω, αλλά και οι **επικοινωνιακές δραστηριότητες**, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές/μαθήτριες έχουν έναν πραγματικό λόγο για να επικοινωνήσουν στη 2Γ (βλ. Δραστηριότητα 1 & 2).

Ηχογραφημένο κείμενο

(δε δίνεται στους μαθητές)

Σύννεφα και βροχές υποδέχτηκαν στην επαρχία τους Αθηναίους που θα εγκαταλείψουν τη ...νεφούπολη για το τριήμερο του Αγίου Πνεύματος. Σύμφωνα με τις προβλέψεις της Εθνικής Μετεωρολογικής Υπηρεσίας (Ε.Μ.Υ.) ο καιρός θα είναι άστατος. Ιδιαίτερα στην Κεντρική και Βόρεια Ελλάδα θα σημειωθούν πυκνές νεφώσεις, βροχές και καταιγίδες, ενώ σε ορισμένες

περιοχές θα εμφανιστεί ομίχλη. Η θερμοκρασία στις περιοχές αυτές θα κυμανθεί από 17-22 βαθμούς Κελσίου. Περισσότερο τυχεροί θα είναι απ' ό,τι φαίνεται οι Αθηναίοι που δε θα μετακινηθούν, αφού σύμφωνα με τις προβλέψεις το Σαββατοκύριακο στην Αθήνα θα υπάρχει αραιή συννεφιά, ενώ η θερμοκρασία θα κυμανθεί μεταξύ 23 και 29 βαθμών. Μετά τη Δευτέρα του Αγίου Πνεύματος ο καιρός θα επιδεινωθεί αρχικά στη Βόρεια Ελλάδα, αλλά σιγά σιγά τα καιρικά φαινόμενα θα επεκταθούν σε όλη τη χώρα.

⁹⁰ Hymes (1970).

⁹¹ Wilkins (1976).


⁹² Richterich (1973), Αντωνοπούλου & Μητσιάκη (2008:1-2).

Βροχές και καταιγίδες το τριήμερο

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Η πρόγνωση καιρού αναφέρεται στο τριήμερο της Καθαρής Δευτέρας.		+ <i>παράδειγμα</i>
2. Σύμφωνα με το δελτίο καιρού ο καιρός θα είναι αίθριος σε ολόκληρη την Ελλάδα.		
3. Ο καιρός στη Βόρεια Ελλάδα θα είναι καλύτερος απ' ό,τι στην Αθήνα.		
4. Σύμφωνα με το δελτίο καιρού, οι κάτοικοι των πόλεων θα ήταν καλύτερο να αποφύγουν τις μετακινήσεις.		
5. Την τελευταία μέρα του τριήμερου ο καιρός θα χειροτερέψει.		

Δραστηριότητα 1. Παράδειγμα επικοινωνιακής δραστηριότητας Κατανόησης Προφορικού Λόγου⁹³

Το πλούσιο διδακτικό υλικό⁹⁴ που απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες της Ελληνικής ως 2Γ λαμβάνει υπόψη του σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης (βλ. Δραστηριότητα 2).

5.  Με καλούν στην τηλεοπτική εκπομπή «Πες το και θα γίνει», όπου τα όνειρα των παιδιών γίνονται πραγματικότητα! Μιλάω για τις διακοπές που θα ήθελα να κάνω! Χρησιμοποιώ τις λέξεις του πίνακα και, όπου μπορώ, τον συμπληρώνω.



• ξενοδοχείο



• ορειβασία



• κολύμπι



• βουνό

Πού θα ήθελα να πάω	Πού θα ήθελα να μείνω	Τι θα ήθελα να δω	Τι θα ήθελα να κάνω
θάλασσα	ξενοδοχείο	αρχαία μνημεία	κολύμπι
βουνό	πανσιόν	μουσεία	ψάρεμα
	ενοικιαζόμενα δωμάτια	φυσικές ομορφιές	ορειβασία
	κάμπινγκ		σπορ
			βόλτες
			ποδήλατο
			ταβέρνα
			ντίσκο
			γνωριμίες

Δραστηριότητα 2. Παράδειγμα επικοινωνιακής δραστηριότητας Παραγωγής Προφορικού Λόγου⁹⁵

⁹³ Αντωνοπούλου & Μητσιάκη (2008: 41).

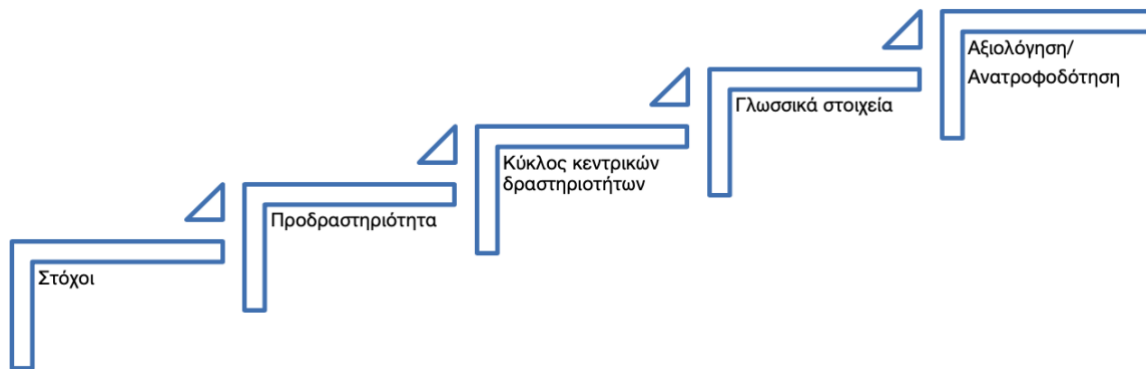
⁹⁴ Για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως 2Γ ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να επιλέξει το υλικό του (ή/και να το τροποποιήσει κατάλληλα) από μια ευρεία δεξαμενή διδακτικών πόρων που έχουν παραχθεί στην Ελλάδα, στοχευμένων σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/μαθητριών με συγκεκριμένη βιογραφία: (α) για παλιννοστούντες & αλλοδαπούς, (β), για παιδιά Ελλήνων της Διασποράς, (γ) για παιδιά Μουσουλμάνων της Θράκης, (δ) για παιδιά με προσφυγική βιογραφία. Επιπλέον, ιδιαίτερα χρήσιμο υλικό παρέχεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

⁹⁵ Λίγα τραγούδια θα σου πω (2004: 25).

Επιχειρώντας μια σύντομη κριτική αποτίμησή της, μπορούμε να πούμε ότι η Επικοινωνιακή Προσέγγιση τοποθετεί την έμφαση στη **ρεαλιστική αυθεντική επικοινωνία**, στοιχείο μέγιστης σημασίας για τη γλωσσική μάθηση, παραγκωνίζοντας, ωστόσο, τη σημασία της γραμματικής δομής (τουλάχιστον στην πρώτη διατύπωσή της). Χωρίς, όμως, τη **γραμματική ακρίβεια** και ευχέρεια, δυσχεραίνεται η απόκτηση της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας που απαιτείται για τη μετέπειτα μύηση στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό γραμματισμό μέσω των γνωστικών αντικειμένων.

Εργοκεντρική Προσέγγιση

Η **Εργοκεντρική Προσέγγιση** αποτελεί **φυσική εξέλιξη** της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Στο πλαίσιο της, η **γλωσσική επεξεργασία** προκύπτει ως **φυσικό αποτέλεσμα** της πραγματοποίησης της δραστηριότητας. Οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν τη ΖΓ για επικοινωνιακούς σκοπούς και εμπλέκονται σε γνωσιακές διαδικασίες με συνδυασμό των τεσσάρων δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται σαφείς επικοινωνιακοί στόχοι και οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν σε **έργα** (tasks)⁹⁶ που αφορούν την **κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα** στην οποία ζουν και δρουν. Αξιοποιούνται γλωσσικοί και μη γλωσσικοί πόροι, δίνεται προτεραιότητα στο νόημα και παράλληλα επιτυγχάνεται η **εστίαση στη (γραμματική) μορφή**, κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη, ενώ η επιτυχία του έργου αξιολογείται **εκ του αποτελέσματος**. Η έμφαση τοποθετείται όχι στο τι κάνουν οι μαθητές αλλά στο **πώς** το κάνουν.⁹⁷ Μερικά παραδείγματα έργων είναι τα εξής: *προσκαλώ τους φίλους μου στο πάρτι γενεθλίων μου, αγοράζω φαγητό ή ρόφημα στο κυλικείο του σχολείου, σχεδιάζω ένα ταξίδι στη χώρα μου κ.ά.* Τα στάδια ενός έργου παρουσιάζονται στο Σχήμα 14.



Σχήμα 14. Στάδια έργου στο πλαίσιο της Εργασιοκεντρικής Προσέγγισης

Για παράδειγμα, το έργο *Πρόσκληση σε πάρτι* θα μπορούσε να υλοποιηθεί ως εξής:
Στόχοι: (1) να σχεδιάσουν οι μαθητές/μαθήτριες μια πρόσκληση,
(2) να χρησιμοποιήσουν μελλοντικές εκφράσεις.

Προδραστηριότητα: Ο διδάσκων/η διδάσκουσα ενημερώνει τους μαθητές ότι πρόκειται να

⁹⁶ Η Ματθαιουδάκη (2013) χρησιμοποιεί την απόδοση *Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση* για τον όρο task-based. Χρησιμοποιεί, επίσης, την απόδοση *διεκπεραιωτικές δραστηριότητες* (Μπέλλα, 2007) για τον όρο tasks. Προκειμένου να διακρίνουμε τη σημασιοδότηση των δραστηριοτήτων εν γένει από τη διαφορετική δόμηση και σημασιοδότησή τους στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, επιλέγουμε τους όρους *Εργοκεντρική Προσέγγιση* και *έργα*.

⁹⁷ Ellis (2009), Ματθαιουδάκη (2013).

δημιουργήσουν μια πρόσκληση σε πάρτι. Φέρνει στην τάξη **αληθινές προσκλήσεις** μαθητικών πάρτι. Τα παιδιά παρατηρούν τον σχεδιασμό, εντοπίζουν τις πληροφορίες, αξιολογούν την πρωτοτυπία του κειμένου. Χωρίζονται σε ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες διαλέγει μια πρόσκληση που ξεχώρισε για να την παρουσιάσει στην τάξη, αφού έχει εντοπίσει τα στοιχεία **ποιος-ποιον-πότε-πού-με ποια αφορμή**. Ο διδάσκων/η διδάσκουσα ξεκινά συζήτηση για τις αγαπημένες γιορτές των παιδιών. Ανάλογα με τη χρονική συγκυρία και τις προτιμήσεις των παιδιών, εστιάζει το ενδιαφέρον της ομάδας σε έναν τύπο γιορτής, στον οποίο εμπλέκονται παιδιά.

Κύκλος κεντρικών δραστηριοτήτων: Τα παιδιά χωρίζονται σε **ομάδες**, για να δημιουργήσουν τις **δικές τους προσκλήσεις** που θα απευθύνονται σε πραγματικούς αποδέκτες (γονείς, συμμαθητές/συμμαθήτριες κτλ.). Συζητούν για τις λεπτομέρειες του σχεδιασμού κάνοντας απλές ερωτήσεις (*πού θα είναι το πάρτι, ποιος θα έρθει...*) και κρατώντας σημειώσεις. Παράλληλα, με την ενθάρρυνση του διδάσκοντα/της διδάσκουσας επαναλαμβάνεται το **Βασικό λεξιλόγιο** (π.χ. χρώματα, σχήματα...) που είναι απαραίτητο για την **εικαστική πλαισίωση** του παραγόμενου κειμένου.

Γλωσσικά στοιχεία: Ο διδάσκων/η διδάσκουσα παρουσιάζει στους μαθητές/τις μαθήτριες προτάσεις/εκφωνήματα που περιέχουν **εκφράσεις για το μέλλον** (*την Κυριακή θα σας περιμένω...*), συνδυασμένα με εικόνες καθημερινών δραστηριοτήτων. Προτρέπει τα παιδιά να δημιουργήσουν ανάλογες προτάσεις. Η εμπέδωση των γλωσσικών στοιχείων ολοκληρώνεται με τον **εμπλουτισμό των προσκλήσεων** των μαθητών/μαθητριών **με γραμματικά στοιχεία** και δομές μελλοντικής αναφοράς (ρημάτων, εκφράσεων, χρονικών προσδιορισμών). Οι προσκλήσεις μπαίνουν σε φακέλους και κάθε ομάδα δημιουργεί κατάλογο με όλα τα υλικά που θα χρειαστεί για την υλοποίηση της γιορτής.

Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση: Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την πρόσκληση στην τάξη, ενώ απαντά και σε ερωτήσεις. Τα παιδιά συζητούν μαζί με τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα τι έμαθαν. **Συγκρίνουν τις δημιουργίες τους**, παραδίδουν τις προσκλήσεις στους αποδέκτες/στις αποδέκτριες τους και **παρατηρούν το επικοινωνιακό τους αποτέλεσμα**.

Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται η βιωματική διασύνδεση της γλωσσικής μάθησης με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών εντός και εκτός της σχολικής τάξης και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητάς τους μέσα από πλαισιωμένη διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας τα γραμματικά φαινόμενα ιεραρχούνται βάσει της επικοινωνιακής τους σημασίας.

Διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές μάθησης

Στρατηγικές μάθησης για όλους

Ένα από τα πιο σημαντικά διδακτικά μέσα για την ουσιαστική γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών είναι η αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας/μάθησης. **Στρατηγικές μάθησης** θεωρούνται «οι **ενέργειες** που επιλέγονται **συνειδητά** από τους μαθητές/τις μαθήτριες, προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης».⁹⁸ Η τυπολογική κατάταξη των στρατηγικών

⁹⁸ Cohen (1998).

ποικίλλει ανάλογα με τα κριτήρια ομαδοποίησής τους. Μια διαδομένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη τυπολογία διακρίνει τις στρατηγικές σε:⁹⁹

(α) *γνωστικές*, με τις οποίες ο μαθητής/η μαθήτρια διεπιδρά με το αντικείμενο της μάθησης, όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση του γενικού νοήματος ενός κειμένου ή η αξιοποίηση του συγκεκριμένου για το μάντεμα της σημασίας των άγνωστων λέξεων.

(β) *κοινωνικές-συναισθηματικές*, με τις οποίες ο μαθητής/η μαθήτρια διεπιδρά με άλλο πρόσωπο είτε δουλεύοντας ομαδικά είτε ρωτώντας τον/την εκπαιδευτικό, αποκτά αυτοπεποίθηση, αποβάλλει το άγχος κ.ά. και

(γ) *μεταγνωστικές*, με τις οποίες ο μαθητής/η μαθήτρια σχεδιάζει τη μάθηση, παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή λόγου και αξιολογεί ο ίδιος/η ίδια την πρόσληψη του αντικειμένου μάθησης, όπως για παράδειγμα η εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών ή η κατάρτιση σχεδίου για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ή την επίλυση προβλήματος.¹⁰⁰

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές που εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές κατά τη διαδικασία μάθησης μιας γλώσσας γίνονται *αυτόνομοι και ικανοί χρήστες* της, ενώ εκείνοι που δεν διαθέτουν κίνητρα δεν γνωρίζουν πώς να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές.¹⁰¹ Επίσης, οι πιο συνεπείς μαθητές/μαθήτριες επιλέγουν περισσότερο γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.¹⁰² Σε κάθε περίπτωση, η *ύπαρξη κινήτρων* και το *μαθησιακό στιλ* αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες: οι μαθητές/μαθήτριες με κίνητρα χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές, οι οποίες ενδέχεται να ποικίλλουν με βάση το στιλ μάθησης που υιοθετούν.

Λαμβάνοντας υπόψη τα είδη των στρατηγικών και τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να τις διδάξει *ρητά/άμεσα*. Η επιλογή των στρατηγικών εξαρτάται από τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας/του κάθε έργου, ενώ η εφαρμογή τους σε αυθεντικές γλωσσικές συνθήκες εγγυάται τη μεταφορά των στρατηγικών σε παρόμοιες επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινής ζωής.¹⁰³

Για λόγους σαφήνειας, πρακτικότητας και συντομίας, στην ενότητα αυτή παρατίθενται στρατηγικές μάθησης/διδασκαλίας σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες (Κατανόηση Προφορικού Λόγου, ΚΠΛ, Κατανόηση Γραπτού Λόγου, ΚΓΛ, Παραγωγή Προφορικού Λόγου, ΠΠΛ, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, ΠΓΛ) στις οποίες μπορούν να ενταχθούν (βλ. Πίνακα 7). Βέβαια, η κατηγοριοποίησή τους ανά δεξιότητα είναι ενδεικτική. Σε πολλές περιπτώσεις, οι στρατηγικές μπορούν να αξιοποιηθούν και στις τέσσερις μακροδεξιότητες.

Στρατηγικές	ΚΠΛ	ΚΓΛ	ΠΠΛ	ΠΓΛ
Αίτημα για βοήθεια από τον συνομιλητή/τη συνομιλήτρια			<input checked="" type="checkbox"/>	
Αίτημα για διόρθωση λαθών/νοήματος			<input checked="" type="checkbox"/>	
Αναγνώριση της δομής του λόγου	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Αναγνώριση του στόχου μιας δραστηριότητας			<input checked="" type="checkbox"/>	
Αναζήτηση ευκαιριών για εξάσκηση			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ανάλυση εκφράσεων				<input checked="" type="checkbox"/>
Ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ανασυνδυασμός		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Αντιπροσώπευση ήχων στη μνήμη			<input checked="" type="checkbox"/>	

⁹⁹ Chamot & O'Malley (1987).

¹⁰⁰ Όπως παρατίθεται στο Ζάγκα & Μητσιάκη (2015).

¹⁰¹ Ψάλτου-Joycey (ηλεκτρονική δημοσίευση).

¹⁰² Gavriilidou & Psaltou (2009: 14).

¹⁰³ Gavriilidou & Psaltou (2009).

Αυτοέλεγχος	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Γρήγορη ή λεπτομερής ανάγνωση	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Διαμεσολάβηση	<input checked="" type="checkbox"/>			
Διασφάλιση της συνοχής του κειμένου				<input checked="" type="checkbox"/>
Εναλλαγή γλωσσικού κώδικα			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Εξάσκηση σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας			<input checked="" type="checkbox"/>	
Εξάσκηση στα φωνήματα			<input checked="" type="checkbox"/>	
Επανάληψη	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Επιβράβευση	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Επιλογή του θέματος			<input checked="" type="checkbox"/>	
Ερωτήσεις	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Ερωτήσεις για επαλήθευση ή αποσαφήνιση			<input checked="" type="checkbox"/>	
Εστίαση προσοχής	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό της γενικής ιδέας		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Καθυστέρηση στην παραγωγή προφορικού λόγου			<input checked="" type="checkbox"/>	
Καταιγισμός ιδεών		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Μεταφορά	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Μετάφραση	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Ομαδοποίηση			<input checked="" type="checkbox"/>	
Παραγωγή νέων λέξεων			<input checked="" type="checkbox"/>	
Περίληψη και Πύκνωση/Απλοποίηση του μηνύματος	<input checked="" type="checkbox"/>			
Πρακτικές μνήμης με ακρωνύμια			<input checked="" type="checkbox"/>	
Προβλέψεις		<input checked="" type="checkbox"/>		
Προ-διδασκαλία εννοιών	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Προσαρμογή του μηνύματος στις γνώσεις των μαθητών/μαθητριών			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Εννοιολογικός/σημασιολογικός χάρτης (δίκτυα εννοιών/λέξεων)				<input checked="" type="checkbox"/>
Σημειώσεις	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Σύγκριση με τη μητρική γλώσσα για ομοιότητες και διαφορές				
Σύγκριση/Αντίθεση				<input checked="" type="checkbox"/>
Συνεργασία	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Σχεδιασμός της δομής του κειμένου				<input checked="" type="checkbox"/>
Σχεδιασμός/προετοιμασία προφορικού μηνύματος			<input checked="" type="checkbox"/>	
Τοποθέτηση νέων λέξεων σε συγκεκριμένο			<input checked="" type="checkbox"/>	
Χρήση αισθήσεων ή κίνησης	<input checked="" type="checkbox"/>			
Χρήση μουσικής/αστείου για χαλάρωση			<input checked="" type="checkbox"/>	
Χρήση παραγλωσσικών στοιχείων των ομιλητών/ομιλητριών	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Χρήση παράφρασης ή συνώνυμης λέξης			<input checked="" type="checkbox"/>	
Χρήση πηγών		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Χρήση συγκεκριμένου για την κατανόηση του μηνύματος	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Χρήση τυποποιημένων εκφράσεων			<input checked="" type="checkbox"/>	

Πίνακας 7. Στρατηγικές μάθησης/διδασκαλίας ανά γλωσσική δεξιότητα¹⁰⁴

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τη διάκριση των στρατηγικών σε υποομάδες, η σύγχρονη

¹⁰⁴ Ψάλτου-Joycey (ηλεκτρονική έκδοση), όπως παρατίθεται στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη (2014).

Βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη **δυναμική τους φύση**,¹⁰⁵ εφόσον σε πολλές μαθησιακές συνθήκες μπορεί να διεπιδρούν περισσότερες από μία στρατηγικές, και μάλιστα διαφορετικού τύπου. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας Κατανόησης Προφορικού Λόγου και κατά την ακρόαση ενός προφορικού κειμένου είναι δυνατόν οι μαθητές/μαθήτριες να εστιάζουν την προσοχή τους στον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών και την ίδια στιγμή να επιλύουν τα λεξιλογικά τους κενά μαντεύοντας τη σημασία μιας άγνωστης λέξης από το συγκεκριμένο. Καθώς, μάλιστα, η κατανόηση προφορικού λόγου τόσο στην ξένη όσο και στη δεύτερη γλώσσα προκαλεί δυσκολία και άγχος στους μαθητές/τις μαθήτριες, λόγω της ταχύτητας του λόγου των φυσικών ομιλητών και της παρουσίας θορύβου,¹⁰⁶ ενδέχεται πριν και κατά τη διάρκεια της ακρόασης να αξιοποιούν στρατηγικές χαλάρωσης.

Οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να **διδασθούν** στους μαθητές/στις μαθήτριες, έτσι ώστε να ενισχυθεί η **αυτονομία** τους κατά τη μάθηση. Βέβαια, είναι εξίσου σημαντικό να δίνεται έμφαση στις στρατηγικές που είναι πιο κατάλληλες κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες και το **μαθησιακό στιλ** των μαθητών/μαθητριών.

Ανάπτυξη της λεξιλογικής ικανότητας με στρατηγικές μάθησης¹⁰⁷

Προκειμένου να εδραιωθεί η γνώση του νέου λεξιλογίου, ο μαθητής/η μαθήτρια περνά από τα στάδια που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Στάδιο 1	Γνώση της προφοράς μιας λεξικής μονάδας (λ.μ.)
Στάδιο 2	Γνώση της γραπτής μορφής μιας λ.μ.
Στάδιο 3	Γνώση των μερών ή των μορφημάτων που απαρτίζουν μια λ.μ.
Στάδιο 4	Εύρεση της σημασίας με βάση τη μορφή
Στάδιο 5	Αντίληψη και χρήση των σημασιών σε ποικίλα περιβάλλοντα
Στάδιο 6	Αναγνώριση και χρήση συνώνυμων και αντώνυμων λ.μ.
Στάδιο 7	Αναγνώριση της συντακτικής λειτουργίας μιας λ.μ.
Στάδιο 8	Γνώση και σωστή χρήση των συμφράσεων
Στάδιο 9	Ικανότητα σύνδεσης και ορθής χρήσης της λ.μ. ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας

Πίνακας 8. Στάδια γνώσης μιας λ.μ.¹⁰⁸

Για παράδειγμα, η γνώση της λέξης **μανιώδης** προϋποθέτει ότι ο μαθητής/η μαθήτρια:¹⁰⁹

1. έχει κατακτήσει την **προφορά** της: γνωρίζει δηλαδή τους μορφοφωολογικούς περιορισμούς που επιβάλλουν τη διατήρηση της λόγιας προφοράς στην ακολουθία [Σύμφωνο+ι+Τονισμένο Φωνήεν] στα όρια των μορφημάτων,
2. είναι σε θέση να τη **γράψει ορθά**,
3. κατανοεί τα **μορφήματα** που την απαρτίζουν:

[**μανί(α)**]_[ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ ΒΑΣΗ]+**-ώδ(ης)** [_{ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΘΗΜΑ}]_{ΕΠΙΘΕΤΟ}

4. μπορεί να βρει τη **σημασία** της λέξης, ακριβώς επειδή γνωρίζει τη **σημασία των μερών** που την απαρτίζουν: το επίθημα **-ώδης** κατασκευάζει επίθετα που προσδιορίζουν ουσιαστικά που εμπεριέχουν με εγγενή τρόπο το αντικείμενο αναφοράς του ουσιαστικού Βάσης,¹¹⁰ π.χ. **θορυβώδης συγκέντρωση** «που εμπεριέχει θόρυβο»,

¹⁰⁵ Oxford (2016).

¹⁰⁶ Bloomfield et al. (2011).

¹⁰⁷ Όπως παρατίθεται στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη (2014).

¹⁰⁸ Nation (2001: 26-30), Ευθυμίου (2013: 33).

¹⁰⁹ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2014).

¹¹⁰ Βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2001).

5. χρησιμοποιεί τη λέξη *ορθά* σε ποικίλα περιβάλλοντα, π.χ. *μανιώδης συλλέκτης*,
6. γνωρίζει ότι η λέξη *μανιώδης* μπορεί να αντικατασταθεί σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα με άλλες *σημασιολογικά ισοδύναμες*, π.χ. *μανιώδης (=φανατικός) αναγνώστης, μανιώδεις (=παθιασμένοι) παίκτες*,
7. μπορεί να χρησιμοποιήσει το επίθετο στο κλιτικό του παράδειγμα *εντός ονοματικών φράσεων*, π.χ. *τον μανιώδη κυνηγό/συλλέκτη* κτλ.,
8. μπορεί να κατανοήσει τη διαφορά ανάμεσα στις *συμφράσεις μανιώδης καπνιστής* και *μανιακός δολοφόνος*,
9. επεκτείνει τη χρήση της λέξης σε *κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας*, π.χ. *μανιώδης του twitter, μανιώδης ταξιδευτής* κτλ.

Το παραπάνω παράδειγμα αφορά μαθητές/μαθήτριες που διαθέτουν αρκετά ενισχυμένη λεξιλογική ικανότητα. Στην περίπτωση τους η γλωσσική διδασκαλία στοχεύει στην προοδευτική εκλέπτυνση των πραγματώσεων του λεξιλογίου. Κατά τον ίδιο τρόπο, όμως, τα *στάδια μάθησης μιας λ.μ. κλιμακώνονται* και στην περίπτωση του βασικού λεξιλογίου, π.χ. *τα αστέρια/άστρα του ουρανού, αστεράκι, το τυχερό μου αστέρι, αξιωματικός με χρυσό αστέρι, αστέρι του κινηματογράφου, βλέπω αστεράκια* κτλ.

Όλα τα παραπάνω βήματα εφαρμόζονται ικανοποιητικά, εφόσον ο διδάσκων/η διδάσκουσα προβλέψει τις ιδιαιτερότητες του νέου λεξιλογίου σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης. Σε κάθε περίπτωση, ο μαθητής/η μαθήτρια αναμένεται να είναι σε θέση:

- να προφέρει ορθά τις λ.μ. αποβάλλοντας σταδιακά τη δυσκολία που του προκαλούν οι νέοι γλωσσικοί ήχοι αλλά και οι γλωσσικοί ήχοι που μοιάζουν με εκείνους που διαθέτει η μητρική του γλώσσα (*φωνητική-φωνολογία*),
- να κατανοήσει τη δομή των λέξεων της Ελληνικής και τις διαδικασίες που συνετέλεσαν για να διαμορφωθεί η δομή αυτή, π.χ. παραγωγή και σύνθεση (*μορφολογία*),
- να κατανοήσει τους διαφορετικούς συντακτικούς κανόνες στους οποίους υπόκειται η χρήση μιας λέξης και η σύνθεση μιας πρότασης (*σύνταξη*),
- να γνωρίσει τις διαδικασίες εμπλουτισμού του *λεξιλογίου* μιας γλώσσας (π.χ. *εσωτερικός και εξωτερικός δανεισμός, νεολογία* κτλ.) και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ορθά το λόγο και καθημερινό λεξιλόγιο σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή να επικοινωνήσει κατάλληλα, αποτελεσματικά και με επάρκεια (*πραγματολογία*).

Προκειμένου να συμβάλει στη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών από τον επικοινωνιακό στον ακαδημαϊκό λόγο, ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί (α) να χρησιμοποιήσει υλικό άλλων γνωστικών αντικειμένων κατά τη γλωσσική διδασκαλία, ώστε να διευκολύνει την κατανόησή τους και (β) να συνεργαστεί με τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες των άλλων γνωστικών αντικειμένων, προσδίδοντας στη διαδικασία της μάθησης τη μορφή ενός *σχεδίου εργασίας* (project).¹¹¹

Οι στρατηγικές μάθησης του λεξιλογίου μπορούν να διακριθούν σε εκείνες που διευκολύνουν την ανακάλυψη της σημασίας της νέας λ.μ. (*στρατηγικές ανακάλυψης*) και σε εκείνες που συμβάλλουν στην εμπέδωση του νέου λεξιλογίου (*στρατηγικές εμπέδωσης*).¹¹² Οι ειδικότερες στρατηγικές μάθησης/διδασκαλίας του λεξιλογίου, ενταγμένες στις ευρύτερες αλλά και στις ειδικότερες κατηγορίες που προαναφέρθηκαν αποτυπώνονται στους Πίνακες 9 και 10.

¹¹¹ Βλ. και Ζάγκα (2004).

¹¹² Schmitt (1997: 134), Ευθυμίου (2013), Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2014).

Στρατηγικές ανακάλυψης	Αναγνώριση της μορφοσυντακτικής κατηγορίας
	Μορφολογικός τεμαχισμός ¹¹³
	Εύρεση λεξιλογικών ισοδύναμων στη μητρική γλώσσα
	Αξιοποίηση εικόνων ή/και χειρονομιών
	Μάντεμα σημασίας από το συγκείμενο
	Χρήση λεξικού (μονόγλωσσου ή δίγλωσσου) ¹¹⁴
	Εκμείευση συνωνύμων, παράφρασης ή μετάφρασης στη μητρική γλώσσα
Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές	

Πίνακας 9. Στρατηγικές ανακάλυψης λεξιλογίου

Στρατηγικές εμπέδωσης	
Κοινωνικές	Μελέτη και εξάσκηση σε ομάδες
	Διάδραση με φυσικούς ομιλητές
Μνημονικές	Σύνδεση της λέξης με προσωπικά βιώματα
	Συσχέτιση της λέξης με συνώνυμες και αντώνυμες
	Αξιοποίηση σημασιολογικών/εννοιολογικών χαρτών
	Αξιοποίηση της Μεθόδου των Λέξεων Κλειδιών (Keyword Method)
	Ομαδοποίηση λέξεων με συγκεκριμένα κριτήρια
	Εστίαση στη γραπτή μορφή των λέξεων
	Στρατηγική ‘επαναλαμβάνω φωναχτά τη νέα λέξη’
	Χρήση κίνησης κατά τη διαδικασία μάθησης της λέξης
Γνωστικές	Προφορική επανάληψη των λέξεων
	Γραπτή επανάληψη των λέξεων
	Κατάλογοι λέξεων
	Χρήση ετικετών σε πραγματικά αντικείμενα
	Διαμόρφωση προσωπικού λεξικού
Μεταγνωστικές	Αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού (τραγούδια, ταινίες, δελτία ειδήσεων)
	Επανάληψη λέξεων σε τακτά χρονικά διαστήματα
	Αυτοαξιολόγηση (με τη χρήση έτοιμων τεστ)
	Παράλειψη μιας άγνωστης λέξης ελάσσονος σημασίας

Πίνακας 10. Στρατηγικές εμπέδωσης λεξιλογίου

Στρατηγικές μάθησης & αναδυόμενα πολύγλωσσα παιδιά με δυσλεξία

Για την ουσιαστική ενίσχυση των αναδυόμενων δι-/πολύγλωσσων μαθητών/μαθητριών που ανιχνεύονται ή διαγιγνώσκονται με δυσλεξία προτείνονται επιπρόσθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές στρατηγικές.¹¹⁵

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό να δοθούν στους μαθητές/τις μαθήτριες **συναισθηματικά κίνητρα εμπλοκής** στη γλωσσική μάθηση. Από τους τρεις παράγοντες που κινητροδοτούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να μάθουν μια γλώσσα, το καθήκον, την ανάγκη και την **ευχαρίστηση**,¹¹⁶ η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στον τελευταίο. Η απόκτηση νέων εμπειριών που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, η κοινωνικοποίηση, η ανακάλυψη νέων γνώσεων και η συστηματοποίησή τους με παιγνιώδη τρόπο μπορούν να ενισχύσουν την ευχαρίστηση κατά τη γλωσσική μάθηση, ενώ η **παιγνιώδης μορφή** της μάθησης μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αξιοποίησης **τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων** καθώς και **χειραπτικών**

¹¹³ Πρόκειται για τον τεμαχισμό της λέξης στα συστατικά της μέρη (βλ. επίσης Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη 2010α, Ευθυμίου, 2013).

¹¹⁴ Βλ. επίσης Ευθυμίου & Μητσιάκη (2007), Αναστασιάδη & Μητσιάκη (2010β), Γαβριηλίδου (2012).

¹¹⁵ Dalouis (2017).

¹¹⁶ Balboni (2006).

υλικών (π.χ. χρήση αντικειμένων για τη μάθηση του λεξιλογίου). Η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών/μαθητριών, συχνά αποτέλεσμα του φόβου πιθανής αποτυχίας σε συμβατικές γλωσσικές δοκιμασίες, μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την απενοχοποίηση και τη δημιουργική αξιοποίηση του λάθους αλλά και από την εμπλοκή τους σε εναλλακτικές μορφές δυναμικής αξιολόγησης, όπως οι διαγραμματικές κλίμακες και ο φάκελος επιτευγμάτων/το portfolio (βλ. Ενότητα 5). Βέβαια, ένα από τα πιο ισχυρά συναισθηματικά κίνητρα είναι η διαμόρφωση κλίματος αποδοχής της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας.

Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική κοινωνική στρατηγική μάθησης στην περίπτωση των αναδυόμενων δί-/πολύγλωσσων μαθητών/μαθητριών που ανιχνεύονται ή διαγιγνώσκονται με δυσλεξία είναι η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, π.χ. τα παιδιά δημιουργούν ιστορίες, τις οποίες υπαγορεύουν στον/στην εκπαιδευτικό ή σε έναν συμμαθητή/σε μια συμμαθήτριά τους και τις διαβάζουν με τη βοήθειά τους.¹¹⁷ Εξίσου αποτελεσματική μπορεί να αναδειχτεί η προσέγγιση της ολικής σωματικής απόκρισης, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός πλαισιώνει τη διδασκαλία του/της με κίνηση, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση, και οι μαθητές/μαθήτριες εκτελούν τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.¹¹⁸

Σε γνωσιακό επίπεδο, η αξιοποίηση γραφικών οργανωτών και εννοιολογικών χαρτών με παράλληλη χρήση εικόνων μπορεί να συστηματοποιήσει τη μάθηση στοιχείων, δομών και εννοιών. Για παράδειγμα, μπορεί να καταρτιστεί ένα σημασιολογικός χάρτης με τα φρούτα και τα λαχανικά της Κύπρου και της χώρας προέλευσης του μαθητή/της μαθήτριας, ομαδοποιημένα με βάση το χρώμα τους. Ακόμη, η λήψη σημειώσεων στο περιθώριο των κειμένων, στη μητρική ή στη δεύτερη γλώσσα, μπορεί να λειτουργήσει ως μια μορφή μαθησιακού οργανωτή. Τέλος, για την αποτελεσματική μάθηση μπορούν να αξιοποιηθούν προοργανωτές, π.χ. λέξεις-κλειδιά και θεματικό λεξιλόγιο που συνδέουν έναν κύκλο μαθημάτων με έναν προηγούμενο.

Σε κάθε περίπτωση, οι παραπάνω ενδεικτικές στρατηγικές μάθησης μπορούν να προσφέρουν σημαντική στήριξη στους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες με δυσλεξία, προκειμένου να εμφανίσουν βελτίωση στις ιδιαίτερα απαιτητικές γνωσιακά δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να εμπλακούν κατά τη γλωσσική μάθηση, π.χ. την έκφωνη ανάγνωση, την αντιγραφή από τον πίνακα, τη λήψη σημειώσεων, την ανάγνωση και πύκνωση των πληροφοριών ενός κειμένου, την υπόδυση ρόλων κ.ά.¹¹⁹

Στρατηγικές μάθησης & Κατανόηση Προφορικού Λόγου¹²⁰

Παρά την κρίσιμη σημασία της για την προφορική επικοινωνία, η Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ) έχει θεωρηθεί συχνά περιττή «πολυτέλεια» στη γλωσσοδιδασκτική πρακτική. Ο Nunan (2002) μάλιστα καταδεικνύει τον παραγκωνισμό της ΚΠΛ χαρακτηρίζοντάς την ως τη «δεξιότητα-Σταχτοπούτα» στην εκμάθηση της 2Γ. Ο παραγκωνισμός αυτός είναι περισσότερο αισθητός στην ελληνική και κυπριακή πραγματικότητα, καθώς συχνά θεωρείται ότι η δεξιότητα αυτή καλύπτεται από την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών εντός της σχολικής τάξης. Ακόμη, όμως, και όταν χρησιμοποιούνται προφορικά κείμενα, η στόχευση είναι ο μαθητής/η μαθήτρια να εξασκηθεί στην ακρόαση/κατανόηση του λόγου, χωρίς, όμως, προηγουμένως να έχει διδαχτεί το πώς. Η πρακτική αυτή έχει συχνά ως αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να μην κατανοούν πού

¹¹⁷ Schirmer (1997) στο Μπότσας & Σανδραβέλης (2014: 9).

¹¹⁸ Μπότσας & Σανδραβέλης (2014).

¹¹⁹ Dalouis (2017).

¹²⁰ Όπως παρατίθεται στο Μητσιάκη (2014).

συνάντησαν δυσκολίες και γιατί, και συνεπώς να μην αναλύουν τα σημεία στα οποία έχουν προκύψει **επικοινωνιακά ρήγματα**. Γι' αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχει να ιδωθεί η **ακρόαση** ως μια **παράλληλη ανοδική και καθοδική διαδικασία επεξεργασίας** του λόγου.¹²¹ Στην πρώτη περίπτωση, η κατανόηση του μηνύματος βασίζεται στη διαδοχική επεξεργασία των επιπέδων οργάνωσης των ακουστικών εισαγόμενων, π.χ. από τους φθόγγους, στις συλλαβές, τις λέξεις, τις προτάσεις και την τελική ερμηνεία (**ακούω και αντιλαμβάνομαι**). Στη δεύτερη περίπτωση, η επεξεργασία ακολουθεί την αντίστροφη φορά: από τη σημασία στη γλωσσική δομή (**ακούω και κατανοώ**). Γι' αυτό και απαιτείται **πρότερη γνώση** σχετικά με το **θέμα** της προφορικής επικοινωνίας, καθώς και σχετικά με το **συγκεκριμένο** της.

Η αξιοποίηση στρατηγικών ΚΠΛ μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην **ενίσχυση της συνειδητότητας** των μαθητών/μαθητριών¹²² και να οδηγήσει σε αποτελεσματική εκμάθηση της 2Γ. Ιδιαίτερα σημαντικές προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές ακρόασης.¹²³ Για τη διδασκαλία της ΚΠΛ προτείνονται τα ακόλουθα στάδια, σε καθένα από τα οποία αξιοποιούνται συγκεκριμένες **μεταγνωστικές στρατηγικές** (βλ. Πίνακα 11):¹²⁴

ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΚΠΛ	ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
<p>ΣΤΑΔΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ/ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ Εφόσον οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν το θέμα και τον τύπο του κειμένου, προβλέπουν το είδος των πληροφοριών και τα γλωσσικά/λεξικά στοιχεία που πρόκειται να ακούσουν.</p>	<input type="checkbox"/> Σχεδιασμός και εστίαση της προσοχής
<p>ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΩΤΗΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ Οι μαθητές/μαθήτριες επαληθεύουν τις αρχικές υποθέσεις, προβαίνουν σε διορθώσεις, όπου χρειάζεται, και σημειώνουν τις επιπρόσθετες πληροφορίες που κατανοούν.</p> <p>Οι μαθητές/μαθήτριες συγκρίνουν αυτά που έχουν σημειώσει, τροποποιούν ό,τι χρειάζεται, προσδιορίζουν τα σημεία που χρειάζονται αποσαφήνιση και αποφασίζουν σε ποια σημεία θα πρέπει να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους.</p>	<input type="checkbox"/> Έλεγχος <input type="checkbox"/> Έλεγχος, σχεδιασμός και επιλεκτική εστίαση της προσοχής
<p>ΣΤΑΔΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ Οι μαθητές/μαθήτριες επαληθεύουν τα σημεία στα οποία διαφώνησαν, προβαίνουν σε διορθώσεις και καταγράφουν πρόσθετες πληροφορίες που κατανόησαν.</p> <p>Οι μαθητές/μαθήτριες, έπειτα από συζήτηση στην τάξη, συμβάλλουν στην αναδόμηση του κειμένου, εστιάζοντας στα βασικά σημεία. Παράλληλα, αναζητούν τους τρόπους με τους οποίους έφτασαν στην κατανόηση λέξεων ή σημείων του κειμένου.</p>	<input type="checkbox"/> Έλεγχος και επίλυση προβλήματος <input type="checkbox"/> Έλεγχος και αξιολόγηση
<p>ΣΤΑΔΙΟ ΤΕΛΙΚΗΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ Οι μαθητές/μαθήτριες ακούν και πάλι το κείμενο, αναζητώντας πληροφορίες για ό,τι δεν μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν.</p>	<input type="checkbox"/> Επιλεκτική προσοχή
<p>ΣΤΑΔΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ Αφού πρώτα συζητήσουν σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν, προκειμένου να κατανοήσουν το κείμενο, οι μαθητές σημειώνουν τους αναμορφωμένους στόχους τους για την επόμενη δραστηριότητα ΚΠΛ.</p>	<input type="checkbox"/> Αξιολόγηση

Πίνακας 11. Στάδια διδασκαλίας της ΚΠΛ και στρατηγικές

¹²¹ Field (2003), Richards (2008).

¹²² Vandergrift & Tafaghodtari (2010).

¹²³ Goh (1997).

¹²⁴ Μητσιάκη (2014).

Οι προηγούμενες στρατηγικές δίνουν έμφαση κυρίως στο **μακροεπίπεδο της ακρόασης** (το νόημα). Ειδικά στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών με στοιχειώδεις ή βασικές δεξιότητες στην Ελληνική, οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να εμπλουτιστούν με **αντιληπτικές στρατηγικές** που στοχεύουν στην **ενίσχυση της συνειδητότητας** των μαθητών τόσο στην ΚΠΛ όσο και στην ΠΠΛ:¹²⁵

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ
<i>Οι μαθητές ξανακούν ένα κείμενο και:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Εστιάζουν την προσοχή τους στους φθόγγους, τον τονισμό, τον επιτονισμό κ.ά. <input type="checkbox"/> Εφαρμόζουν λεξικό τεμαχισμό <input type="checkbox"/> Αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα ακουστικά εισαγόμενα και στη γραπτή εκδοχή τους <input type="checkbox"/> Συμπληρώνουν κενά με φθόγγους, συμφωνικά συμπλέγματα, συλλαβές, λέξεις <input type="checkbox"/> Ελέγχουν έναν κατάλογο λέξεων για να εντοπίσουν εκείνες που ακούγονται στο προφορικό κείμενο 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Διαβάζουν κατά ζεύγη ή σε ομάδες τους ηχογραφημένους διαλόγους που άκουσαν <input type="checkbox"/> Συμπληρώνουν κενά με γλωσσικά στοιχεία που εμφανίστηκαν στο προφορικό κείμενο <input type="checkbox"/> Εμπλέκονται σε διάλογο που απαιτεί την ενσωμάτωση γλωσσικών στοιχείων του προφορικού κειμένου <input type="checkbox"/> Υποδύονται ρόλους στους οποίους απαιτείται χρήση γλωσσικών στοιχείων του προφορικού κειμένου <input type="checkbox"/> Εμπλέκονται σε δικτόγλωσσο

Πίνακας 12. Αντιληπτικές στρατηγικές

Τέλος, τα προφορικά κείμενα που αξιοποιούνται στην ΚΠΛ θα πρέπει να διέπονται από **συνάφεια**, **ελεγχόμενη δυσκολία** και **αυθεντικότητα**.¹²⁶ Πρόκειται για τρεις διακριτούς παράγοντες που καθορίζουν την **καταλληλότητα των γλωσσικών εισαγόμενων**, οι οποίοι, ωστόσο, διεπιδρούν μεταξύ τους.

Η **συνάφεια των κειμένων** συνδέεται άμεσα με τη σημασία που έχουν για τον κάθε μαθητή/την κάθε μαθήτρια ξεχωριστά, ο οποίος/η οποία θα πρέπει να αντλήσει μέσα από τα γλωσσικά εισαγόμενα τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης.

Το **επίπεδο δυσκολίας** των κειμένων συνδέεται άμεσα με το γνωσιακό φορτίο τους και τον βαθμό της γλωσσικής και πληροφοριακής τους συνθετότητας. Αντανακλά, δηλαδή, τις γνωσιακές διαδικασίες που απαιτούνται για την επαρκή κατανόηση και περιλαμβάνει παραμέτρους όπως η έκταση, η ταχύτητα εκφοράς του λόγου, η εξοικείωση με το θέμα, η πληροφοριακή πυκνότητα και η οργάνωσή του.

Ο τρίτος παράγοντας που καθορίζει την καταλληλότητα των προφορικών κειμένων είναι η **αυθεντικότητά** τους και συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο τα κείμενα αυτά συνιστούν ένα δείγμα της πραγματικής χρήσης του λόγου. Η σημασία των αυθεντικών κειμένων στην εκμάθηση των γλωσσών αναδείχτηκε κυρίως μέσω της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και συνεχίζει να διατηρείται σε ποικίλες άλλες προσεγγίσεις. Πρόκειται για μια έννοια ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η εκμάθηση της γλώσσας συντελείται μέσα από τις συνεπαγωγές και τις γενικεύσεις στις οποίες οδηγεί η έκθεση των μαθητών σε υπαρκτά δείγματα λόγου. Για τον λόγο αυτό, εκτός από αυθεντικά (που προσομοιάζουν αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας), τα κείμενα που αξιοποιούνται στην τάξη θα πρέπει να είναι και **γνήσια** (υπαρκτά κείμενα στο περιβάλλον της Κύπρου).

Προκειμένου να ενισχυθούν ουσιαστικά οι μαθητές/μαθήτριες στην ΚΠΛ, στους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας (Ενότητα 4) αποτυπώνονται μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν τόσο την διαδικασία **ακούω και αντιλαμβάνομαι** (αντίληψη, φθόγγοι, τονισμός, επιτονισμός κ.ά.) όσο και τη διαδικασία **ακούω και κατανοώ** (νόημα).

¹²⁵ Ur (1984).

¹²⁶ Rost (2006).

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής

Η έμφαση στη γραμματική υπήρξε για πολλά χρόνια ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στη διδασκαλία της 2Γ αλλά και της μητρικής γλώσσας. Σε πολλά μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας της 2Γ, μεταξύ των οποίων και η Επικοινωνιακή Προσέγγιση, απουσιάζει η διδασκαλία της γραμματικής, με το σκεπτικό ότι, εάν οι μαθητές/μαθήτριες εκτεθούν σε γλωσσικά εισαγόμενα που μπορούν να κατανοήσουν, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επαρκώς τη δεύτερη γλώσσα. Έτσι, η νεότερη ιστορία της γλωσσοδιδασκτικής ανέδειξε την «περιθωριοποίηση» της γραμματικής, μετατοπίζοντας την έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/μαθητριών. Ωστόσο, στο παραπάνω πλαίσιο, παρότι οι μαθητές/μαθήτριες συχνά βελτιώνονται στην κατανόηση και χρήση της 2Γ, συνεχίζουν να κάνουν γραμματικά λάθη. Σήμερα, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/μαθητριών προσεγγίζεται σε συνδυασμό με τη γραμματική τους ικανότητα, εφόσον η γραμματική είναι η δομική θεμελίωση της ικανότητάς μας να εκφραζόμαστε και συμβάλλει στην προώθηση της ακρίβειας, στην ανίχνευση της ασάφειας και στην έμμεση δήλωση της στάσης των γραφόντων/ομιλούντων. Η εκ νέου «ανακάλυψη» της γραμματικής προϋποθέτει την αξιοποίησή της στην κατασκευή νοημάτων στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας και κατά συνέπεια τη σύνδεσή της με τις τέσσερις γλωσσικές μακροδεξιότητες.¹²⁷ Γι' αυτό, τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία της γραμματικής της 2Γ προσανατολίζεται όχι στο αν και σε ποιον βαθμό αλλά στο πώς διδάσκεται η γραμματική. Στο πλαίσιο αυτό, το κέντρο βάρους μετατίθεται από τον μεταγλωσσικό σχολιασμό των γραμματικών κανόνων στη συνειδητοποίηση και στη γλωσσική επίγνωσή τους.¹²⁸

Η συνειδητοποίηση και γλωσσική επίγνωση των γραμματικών δομών μπορεί να επιτευχθεί μέσω των προσεγγίσεων διδασκαλίας της γραμματικής που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας με στρατηγικές μάθησης

Στρατηγικές μάθησης/διδασκαλίας υπάρχουν και στην περίπτωση της γραμματικής, παρότι πρόκειται για ένα μάλλον παραμελημένο επιστημονικό πεδίο στη βιβλιογραφία.¹²⁹ Οι στρατηγικές αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στις τέσσερις μορφές μάθησης/διδασκαλίας που ακολουθούν.¹³⁰

Έμμεση μάθηση/διδασκαλία της γραμματικής εστιασμένη στη σημασία: Επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στην αυθεντική επικοινωνία με πλούσια κατανοητά γλωσσικά εισαγόμενα, προωθεί την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μέσα από τη γλωσσική πράξη/χρήση, απαγορεύει την ανάλυση της γραμματικής και οποιαδήποτε ρητή/άμεση διδασκαλία της και προτείνει την αποκλειστική έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα της 2Γ. Στην προσέγγιση αυτή μπορεί να ενσωματωθεί κάθε στρατηγική που μπορεί να αξιοποιηθεί στη γλωσσική διδασκαλία με έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή λόγου, π.χ. ανάλυση, σύνθεση και αιτιολόγηση, λήψη σημειώσεων, πύκνωση κειμένου, εξάσκηση σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας κ.ά.

¹²⁷ Crystal (2017).

¹²⁸ Αμπάτη (2009: 12).

¹²⁹ Pawlak (2009).

¹³⁰ Oxford, Lee & Park (2007).

Έμφαση μάθηση/διδασκαλία της γραμματικής εστιασμένη στον τύπο: Επικεντρώνεται στον γραμματικό τύπο (τη μορφή) στο πλαίσιο της μετάδοσης ενός μηνύματος. Στην προσέγγιση αυτή εντάσσονται στρατηγικές όπως η παρατήρηση των γραμματικών δομών που προκαλούν πρόβλημα στο νόημα ή την επικοινωνία, η εστίαση της προσοχής στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι φυσικοί ομιλητές και η μίμησή τους, η εστίαση της προσοχής στη διόρθωση λαθών/αποκλίσεων που προκύπτουν σε εκφωνήματα ή προτάσεις κ.ά.

Άμεση μάθηση/διδασκαλία σε συνδυασμό με την επαγωγική μάθηση/διδασκαλία της γραμματικής: Οι γραμματικοί κανόνες ανακαλύπτονται μέσα από πλούσια γλωσσικά εισαγόμενα. Στην προσέγγιση αυτή εντάσσονται στρατηγικές όπως η συμμετοχή σε συζητήσεις ανακάλυψης γραμματικών κανόνων στην τάξη, η διαμόρφωση και εξέταση υποθέσεων σχετικά με τη λειτουργία των γραμματικών δομών, ο έλεγχος της ορθότητας των υποθέσεων σχετικά με τη λειτουργία των γραμματικών δομών σε συνεργασία με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής ή πιο επαρκείς μαθητές/μαθήτριες της 2Γ κ.ά.

Στο πλαίσιο της επαγωγικής διδασκαλίας της γραμματικής μπορούν να ακολουθηθούν τα εξής στάδια:

1. Οι μαθητές/μαθήτριες παρατηρούν και αναλύουν παραδείγματα γλωσσικής χρήσης.
2. Διαμορφώνουν γραμματικούς κανόνες βασισμένους στις παρατηρήσεις τους.
3. Ελέγχουν τους κανόνες αυτούς σε πρόσθετα γλωσσικά εισαγόμενα.
4. Εφαρμόζουν τους κανόνες στα δικά τους δείγματα παραγωγής λόγου.¹³¹

Άμεση μάθηση/διδασκαλία σε συνδυασμό με την απαγωγική μάθηση/διδασκαλία της γραμματικής: Εφαρμόζονται γραμματικοί κανόνες από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα και αναλύονται σε διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων. Στην προσέγγιση αυτή εντάσσονται στρατηγικές όπως η προετοιμασία του επόμενου μαθήματος και ο εντοπισμός των βασικών γραμματικών δομών που θα διδαχτούν, η εστίαση της προσοχής σε κανόνες που παρέχει ο διδάσκων/η διδάσκουσα ή το διδακτικό εγχειρίδιο κ.ά.

Εστίαση στον Τύπο & Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας¹³²

Δύο προσεγγίσεις διδασκαλίας της γραμματικής μορφής, η *Εστίαση στον Τύπο* και η *Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας* (ΔΒΓΕ), αναλύονται περισσότερο, ώστε να γίνει πιο σαφής η μεθοδολογία τους.

Στο πλαίσιο της *Εστίασης στον Τύπο*, η εκμάθηση ενός γραμματικού στοιχείου ή φαινομένου προϋποθέτει ότι ο μαθητής/η μαθήτρια πρέπει να *στρέψει την προσοχή* του σε αυτό.¹³³ Ωστόσο, η προσοχή οδηγείται *από τη σημασία στη μορφή* (γραμματική). Η εστίαση της προσοχής των μαθητών/μαθητριών στον γραμματικό τύπο μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους:

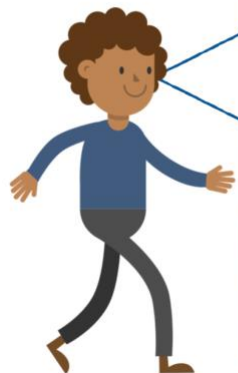
- *περιστασιακά* μέσω της ανατροφοδότησης του διδάσκοντα/της διδάσκουσας στα λάθη των μαθητών/μαθητριών, π.χ. μια μαθήτρια αφηγείται ένα παραμύθι από τη χώρα προέλευσής της και λέει *Ο βασιλιάς δεν μπορούσε *να φεύγει*, ο διδάσκων/η διδάσκουσα απλώς επαναλαμβάνει την πρόταση διορθώνοντας το λάθος στη ρηματική όψη (*Α, μάλιστα δεν μπορούσε να φύγει...*) και την αφήνει να συνεχίσει την αφήγηση ή εναλλακτικά συγκεντρώνει τα λάθη, τα ομαδοποιεί και τα αναλύει σύντομα και επιλεκτικά στην τάξη και

¹³¹ Zhou (2008).

¹³² Για μια περιεκτική παρουσίαση βλ. Αγαθοπούλου & Παπαδοπούλου (2014).

¹³³ Long (1991, 1996).

- **συστηματικά** μέσω της διαμόρφωσης **ευκαιριών κατανόησης κειμένων**, στα οποία τα υπό εστίαση γραμματικά στοιχεία εντοπίζονται σε πληθώρα παραδειγμάτων. Στη δεύτερη περίπτωση επιλέγονται (ή συχνά κατασκευάζονται) κείμενα που εμπεριέχουν σε **μεγάλη συγκέντρωση** ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο. Το υπό εστίαση φαινόμενο παρουσιάζεται με χρωματιστά, έντονα ή υπογραμμισμένα γράμματα. Ωστόσο, τα κείμενα προσεγγίζονται **μόνο νοηματικά**, και δεν διδάσκεται ρητά το γραμματικό φαινόμενο (βλ. Παράδειγμα).



Με λένε Αμίρ και είμαι 15 χρονών.

Είμαι μαθητής στο Γυμνάσιο Αγίου Δομετίου στη Λευκωσία. Είμαι από τη Δαμασκό αλλά **μένω** μόνιμα στον Άγιο Δομέτιο, Θέτιδος 24.

Κάθε μέρα **πηγαίνω** στο σχολείο με τα πόδια. Δεν είναι πολύ μακριά, αλλά **ξυπνάω** νωρίς, γιατί **θέλω** να είμαι στην ώρα μου.

Βρίσκομαι στην Κύπρο εδώ και έξι μήνες. Οι γονείς μου δεν **μιλούν** ελληνικά. Έχω δύο αδέρφια, τον Μπαράκ, 8 χρονών και την Μπαχάρ, έντεκα χρονών. **Πηγαίνουν** στο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δομετίου Β'.

Όπως **καταλαβαίνετε**, είμαι ο μεγάλος αδερφός και **φροντίζω** τα αδέρφια μου. Τώρα που σας **γράφω βοθητά** την αδερφή μου στα Αγγλικά και τον Μπαράκ στα Μαθηματικά. Όποιος **θέλει** να γίνουμε φίλοι, ας μου γράψει. Έχω πολλή δουλειά για το σχολείο, αλλά **θέλω** πολύ να βρω φίλους στη Λευκωσία.

Παράδειγμα κειμένου με πλούσια γλωσσικά εισαγόμενα

Μια ιδιαίτερα δημοφιλής δραστηριότητα στο πλαίσιο της Εστίασης στον Τύπο είναι το **δικτόγλωσσο**. Η πορεία για την εφαρμογή του δικτόγλωσσου στην τάξη είναι η εξής:

- Ο διδάσκων/η διδάσκουσα εισάγει το θέμα του κειμένου με συζήτηση.
- Στη συνέχεια, διαβάζει δυνατά το κείμενο με φυσιολογικό ρυθμό, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες απλώς ακούν.
- Διαβάζει δεύτερη φορά το κείμενο και πάλι με φυσιολογικό ρυθμό, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες ακούν και πάλι.
- Οι μαθητές/μαθήτριες εργάζονται ανά ομάδες για να ανασυνθέσουν το κείμενο, δηλαδή να προβούν στην προφορική ή γραπτή αναπαραγωγή του κειμένου.
- Ο διδάσκων/η διδάσκουσα δείχνει στους μαθητές/τις μαθήτριες το αρχικό κείμενο και επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα σε εκείνο και στα κείμενα που έχουν γράψει οι ίδιοι/ίδιες.

Την περασμένη Κυριακή ο **μικρός** μου αδερφός είχε γενέθλια. Ήρθαν **πολλοί** φίλοι του από το σχολείο. Ο κήπος μας ήταν **γεμάτος** παιδιά. Εκεί ήταν και ένας κλόουν με μια **πράσινη** τσάντα και δύο **κόκκινες** ομπρέλες. Είχε **μαύρα** μάτια, **κόκκινη** μύτη και **κόκκινο** στόμα. Τα μαλλιά του ήταν **πράσινα** και φορούσε ένα **κίτρινο** καπελάκι. Αυτός ο κλόουν μας είπε **αστείες** ιστορίες και χορέψαμε **καινούριους** χορούς που μας έμαθε. Περάσαμε πολύ ωραία!

Παράδειγμα δικτόγλωσσου

Η **Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας** προκρίνει και πάλι το νόημα στο πλαίσιο της γλωσσικής μάθησης. Βασική υπόθεσή της είναι ότι η **επεξεργασία εμπλουτισμένων κατανοητών γλωσσικών εισαγόμενων ενισχύει σημαντικά τη γλωσσική μάθηση**. Στο πλαίσιο

αυτό οι μαθητές/μαθήτριες εκτίθενται σε κείμενα με ενισχυμένα γλωσσικά εισαγόμενα ως προς έναν συγκεκριμένο γραμματικό τύπο αλλά **δεν τον παράγουν** οι ίδιοι.¹³⁴



Είναι κόκκινο.

Είναι μαύρο.

Είναι κίτρινη.

Είναι στρογγυλός.

Είναι πράσινος.

Παράδειγμα δραστηριότητας ΔΒΓΕ

Οι παραπάνω εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην περίπτωση (μικρών) μαθητών/μαθητριών που στοχεύουν σε βασικές και στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες και στους οποίους η χρήση μεταγλώσσας δεν ενδείκνυται ή δεν μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Επικεντρωμένη στον μαθητή/στη μαθήτρια Ανάλυση Λαθών

Στο πλαίσιο της *Αντιπαραθετικής Ανάλυσης*,¹³⁵ το σύστημα της μητρικής γλώσσας μπορεί να συγκριθεί με εκείνο της δεύτερης, προκειμένου να προβλεφθούν οι δυσκολίες του μαθητή/της μαθήτριας κατά τη μάθηση και η αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους στη διδακτική διαδικασία. Βασική υπόθεση της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης είναι ότι η μάθηση βασίζεται στη *μεταφορά στοιχείων* και δομών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα που μαθαίνεται. Εάν οι δύο γλώσσες εμφανίζουν κοινά στοιχεία και δομές, σημειώνεται *θετική μεταφορά*, η οποία υποβοηθά τη μάθηση. Εάν διαθέτουν διαφορετικά στοιχεία και δομές, σημειώνεται *αρνητική μεταφορά ή παρεμβολή*, και η μάθηση δυσχεραίνεται. Παρά την ανάδυσή της σε ένα συμπεριφοριστικό πλαίσιο, η Αντιπαραθετική Ανάλυση άνοιξε τον δρόμο για την *Ανάλυση Λαθών*,¹³⁶ επανεστιάζοντας την προσοχή στα λάθη από την πλευρά της γλωσσικής επεξεργασίας και κατάκτησης. Η ανάλυση και αξιοποίηση των λαθών των μαθητών/μαθητριών, παρότι περισσότερο δομική ως προσέγγιση, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για την ολοκληρωμένη μάθηση. Σε πρώτη φάση ο διδάσκων/η διδάσκουσα διακρίνει τα λάθη που προκύπτουν τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή παραγωγή των μαθητών/μαθητριών σε συστηματικά και τυχαία.¹³⁷ Στη συνέχεια, δίνει έμφαση στην ανάλυση των συστηματικών λαθών, εξηγώντας *γιατί προκύπτει το λάθος* και προχωρά στη διόρθωση του λάθους παρέχοντας στους μαθητές/τις μαθήτριες κανόνες καθώς και μεταγλωσσικά στηρίγματα, αν χρειαστεί.

¹³⁴ VanPatten (2002 & 2004).

¹³⁵ Lado (1957).

¹³⁶ Corder (1967, 1974).

¹³⁷ Τα συστηματικά λάθη γίνονται συνήθως εμφανή τόσο από τη συχνότητά τους όσο και από την ποσότητά τους.

Μέσω της *Επικεντρωμένης στον Μαθητή/στη Μαθήτρια Ανάλυσης Λαθών*, οι **τυπολογικές διαφορές** ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά και οι όποιες δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών να αντιμετωπιστούν αιτιολογημένα. Προκειμένου να βοηθηθεί ο/η εκπαιδευτικός, παρέχονται ενδεικτικά κάποια σημεία συγκλίσεων και αποκλίσεων ανάμεσα στην Ελληνική και τις πιο συχνά παρατηρούμενες μητρικές γλώσσες των μαθητών/μαθητριών στη σχολική πραγματικότητα της Κύπρου (τη Ρουμανική, τις σλαβικές γλώσσες και τη Σύγχρονη Κοινή Αραβική).

Ρουμανική

Η Ρουμανική ανήκει στις **νεολατινικές γλώσσες** που εμφανίζουν έντονο εξωτερικό δανεισμό από την Ιταλική και τη Γαλλική. Οι ομοιότητες που φέρει σε λεξιλογικό και σημασιολογικό επίπεδο με άλλες νεολατινικές γλώσσες της ΕΕ καθιστά ευκολότερη την πρώιμη συνεννόηση μεταξύ διδάσκοντα/διδάσκουσας και μαθητή/μαθήτριας, προκειμένου να αρθούν τα πρώιμα επικοινωνιακά ρήγματα που παρατηρούνται στην πρώτη επαφή με την Ελληνική.

Σε **μορφολογικό επίπεδο** η Ρουμανική είναι κλιτή γλώσσα, όπως και η Ελληνική. Τα ουσιαστικά διαθέτουν τις γραμματικές κατηγορίες του γένους (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο), του αριθμού (ενικός και πληθυντικός) και των πτώσεων (διαθέτει και δοτική πτώση). Παρατηρείται, επίσης, συμφωνία των ουσιαστικών με τα επίθετα κατά γένος, πτώση και αριθμό. Ένα στοιχείο που αποκλίνει από τη δομή της Ελληνικής είναι το επιτασσόμενο άρθρο, δηλαδή η τοποθέτηση του οριστικού άρθρου μετά το ουσιαστικό, π.χ.:

Το αεροπλάνο θα φτάσει στη Λάρνακα στις 20:00.
Avionul va ajunge în Larnaca la 20:00.

Τα ρήματα παρουσιάζουν πλούσια κλίση ως προς το πρόσωπο, τον αριθμό, τον χρόνο, την έγκλιση (διαθέτει και ευκτική και υποθετική έγκλιση) και τη φωνή. Τέλος, η συνήθης συντακτική σειρά των όρων είναι Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο (Υ-Ρ-Α), όπως δηλαδή και στην Ελληνική.

Σε **φωνολογικό επίπεδο** η Ρουμανική εμφανίζει τροποποιήσεις των φωνηέντων,¹³⁸ προκαλούμενες από τον τόνο. Έτσι, στη ρουμανική λέξη *carte* «χάρτης» το τονούμενο φωνήεν *a* προφέρεται ως χαμηλό (όπως στην Ελληνική), ενώ στη λέξη *cărticică* «Βιβλιαράκι» τα δύο άτονα φωνήεντα *ă* προφέρονται ως μεσαία, όπως το πρώτο φωνήεν στην αγγλική λέξη *about*. Η τροποποίηση αυτή ιδιαίτερα σε πολυσύλλαβες λέξεις δίνει την αίσθηση μείωσης της διάρκειας των φωνηέντων, με αποτέλεσμα να ακούγονται περισσότερο σύμφωνα. Συχνά οι μαθητές/μαθήτριες εφαρμόζουν την τροποποίηση αυτή και στην Ελληνική, ιδιαίτερα σε πολυσύλλαβες λέξεις.

Τέλος, το συμφωνικό σύστημα της Ρουμανικής φέρει αρκετές ομοιότητες με εκείνο της Ελληνικής, με τη διαφορά ότι απουσιάζουν οι διαγλωσσικά δύσκολοι φθόγγοι [θ], [δ], [γ]. Κατά συνέπεια, οι ρουμάνοι μαθητές/ρουμάνες μαθήτριες είναι πολύ πιθανό να προφέρουν και να γράφουν *φέλω/τέλω αντί θέλω, *ντεν/βεν αντί δεν, *γκάτα αντί γάτα.

Σλαβικές γλώσσες (Βουλγαρική, Ρωσική)

¹³⁸ Chitoran (2002).

Σε **συντακτικό επίπεδο**, τόσο οι σλαβικές γλώσσες όσο και η Ελληνική διαθέτουν σειρά όρων Υ-Ρ-Α. Ωστόσο, όπως στην Ελληνική έτσι και στις σλαβικές γλώσσες παρατηρείται μεγαλύτερη ευελιξία στη σειρά των όρων¹³⁹ (πρβλ. *Η Ζωή αγαπάει τον Γιάννη, Τον Γιάννη αγαπάει η Ζωή*).

Μια γραμματική κατηγορία που προκαλεί δυσκολία στους σλαβόφωνους μαθητές είναι το οριστικό άρθρο, εφόσον η Ρωσική δεν διαθέτει άρθρα, ενώ η Βουλγαρική διαθέτει επιτασσόμενο άρθρο, όπως και η Ρουμανική.

Το αεροπλάνο θα φτάσει στη Λάρνακα στις 20:00.

Ρωσική: Самолет прибудет в Ларнаку в 20:00.

(Samolet pribudet v Larnaku v 20:00.)

Βουλγαρική: Самолетът ще пристигне в Ларнака в 20:00.

(Samoletŭt shte pristigne v Larnaka v 20:00.)

Έτσι, οι ρωσόφωνοι μαθητές/ρωσόφωνες μαθήτριες συχνά παραλείπουν το οριστικό άρθρο, π.χ. **Μαρία ήρφε*.¹⁴⁰

Ως προς τη **μορφολογική τυπολογία**, τόσο η Ελληνική όσο και η Βουλγαρική και η Ρωσική είναι κλιτές γλώσσες, γεγονός που διευκολύνει τη μάθηση. Τα ουσιαστικά διαθέτουν τις γραμματικές κατηγορίες του γένους (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο) και του αριθμού (ενικός και πληθυντικός). Η Ρωσική διαθέτει και δοτική, οργανική και προθετική πτώση, ενώ η Βουλγαρική δεν διαθέτει πτώσεις. Παρατηρείται, επίσης, συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού κατά γένος, πτώση και αριθμό. Ωστόσο, ποικίλες διαφοροποιήσεις των δύο γλωσσών σε μορφολογικό επίπεδο δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά, οι σλαβόφωνοι μαθητές/σλαβόφωνες μαθήτριες δυσκολεύονται στη διάκριση και απόδοση του γραμματικού γένους αλλά και στη συμφωνία του εντός των ονοματικών φράσεων. Τόσο στη Βουλγαρική όσο και στη Ρωσική το γραμματικό γένος καθορίζεται από το κλιτικό επίθημα των ουσιαστικών (-a, - Я –προφέρεται ως *για*– για το θηλυκό γένος, απουσία φωνηεντικού κλιτικού επιθήματος για το αρσενικό γένος –δηλαδή η λέξη λήγει σε σύμφωνο– και -e, -o για το ουδέτερο). Παρά τα κοινά στοιχεία, π.χ. το κλιτικό επίθημα των θηλυκών σε -a/-a, είναι φανερό ότι η απόδοση του γραμματικού γένους προκαλεί ιδιαίτερη σύγχυση στους μαθητές/στις μαθήτριες στις περιπτώσεις ουσιαστικών όπως *ο γιατρός-η οδός-το κράτος, η λίμα-το πρόβλημα* κ.ά.,¹⁴¹ ιδιαίτερα μάλιστα στους ρωσόφωνους που η γραμματική κατηγορία του άρθρου δεν τους είναι οικεία. Προφανώς, η δυσκολία επεκτείνεται και σε περιπτώσεις συμφωνίας γένους, με αποτέλεσμα να προκύπτουν εκφορές, όπως **καλά μάθημα*. Κι ακόμη, το γραμματικό γένος αποδίδεται λαθεμένα στην περίπτωση λέξεων κοινών στις γλώσσες του κόσμου (π.χ. διεθνισμών), με διαφορετικό, όμως, γραμματικό γένος στην Ελληνική και τη Ρωσική, π.χ. *το πρόβλημα, проблема* (ρωσ.) (θηλυκού γένους).

Συχνές είναι και οι περιπτώσεις λαθών στις πτώσεις, λόγω του ότι το πτωτικό σύστημα της Ρωσικής είναι πιο εμπλουτισμένο. Έτσι, προκύπτουν εκφορές, όπως **ζηλεύω στον Γιάννη*, ακριβώς επειδή το συγκεκριμένο ρήμα συντάσσεται στη Ρωσική με δοτική. Επίσης, η

¹³⁹ Wade (2011), Nicolova (2017).

¹⁴⁰ Καλαϊτσίδου κ.ά. (2003)

¹⁴¹ Για μια περιεκτική παρουσίαση σε σχέση με το γραμματικό γένος στην Ελληνική, βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ράλλη & Χειλά-Μαρκοπούλου (2003), Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2012).

επιρρηματική χρήση της αιτιατικής πτώσης προκαλεί μεγάλη δυσκολία, οδηγώντας σε διατυπώσεις, όπως **Στο πρωί θα πάω για ψώνια*.

Τα ρήματα, όπως και στην Ελληνική, διαθέτουν τις γραμματικές κατηγορίες του προσώπου, του αριθμού, του χρόνου, της έγκλισης και της φωνής. Ωστόσο, η Ρωσική διαθέτει και απαρέμφατο.¹⁴² Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες προσπαθούν να αποδώσουν την απαρεμφατική δομή και στην Ελληνική, καταφεύγοντας σε διατυπώσεις, όπως **μπορώ λέω*, **θέλω πω*. Ιδιαίτερα προβλήματα προκαλεί η ρηματική όψη της Ελληνικής (συνοπτική, μη συνοπτική, συντελεσμένη), καθώς στη Ρωσική η δήλωση της ρηματικής όψης επιτυγχάνεται κατά κύριο λόγο με την προθηματοποίηση και με άλλες μορφολογικές διαδικασίες,¹⁴³ ενώ στην Ελληνική με την εναλλαγή του θέματος. Έτσι αιτιολογούνται και εκφορές, όπως *Κυρία*, **να ανοίγω το παράθυρο*;

Σε **φωνολογικό επίπεδο**, οι σλαβόφωνοι μαθητές/σλαβόφωνες μαθήτριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο με φθόγγους/φωνήματα που δεν διαθέτουν στη γλώσσα τους, π.χ. [θ], [δ], [γ], όσο και με την εκτεταμένη χρήση της ουρανικοποίησης.¹⁴⁴ Ειδικότερα, οι σλαβικές γλώσσες έχουν την ουρανικότητα ως δευτερεύουσα άρθρωση σε όλα τους σχεδόν τα σύμφωνα σε αντίθεση με την Ελληνική που έχει περιορισμένο αριθμό ουρανικών συμφώνων, όπως στις λέξεις *καιρός*, *χέρι*, *γέλιο*, *γκέμια*, *νοιάζομαι* κ.ά.¹⁴⁵ Για τον λόγο αυτό, συχνές είναι οι πραγματώσεις **κάνιετε*, **ξιέρω* κτλ. Δυσκολίες εντοπίζονται επίσης και ως προς τον ορθό τονισμό των λέξεων, εφόσον ο τόνος στην Ελληνική είναι δυναμικός και λεξικά και μορφολογικά καθορισμένος,¹⁴⁶ με μοναδικό περιορισμό τον νόμο της τρισυλλαβίας, αλλά και ως προς την τοποθέτηση διπλού τόνου (έγκλιση τόνου). Ακόμη, ο επιτονισμός των γλωσσών διαφοροποιείται σημαντικά και συνιστά στοιχείο που προδίδει συνήθως τους σλαβόφωνους ομιλητές/τις σλαβόφωνες ομιλήτριες της Ελληνικής, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ερωτήσεων ολικής άγνοιας¹⁴⁷ (ανοδικός επιτονισμός για την Ελληνική, καθοδικός για τη Ρωσική και τη Βουλγαρική). Έτσι, στους φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής δίνεται η εντύπωση ότι οι σλαβόφωνοι προβαίνουν σε δήλωση και όχι σε ερώτηση.

Σύγχρονη Κοινή Αραβική

Η Αραβική είναι μια σημαντική γλώσσα, πολύ κοντινή στην Εβραϊκή και λιγότερο κοντινή αλλά συνδεδεμένη με τις γλώσσες ιθαγενών της Νότιας Αφρικής. Οι αραβόφωνες χώρες βρίσκονται σε καθεστώς *γλωσσικής διμορφίας ή κοινωνικής διγλωσσίας* (diglossia), διαθέτουν δηλαδή μία επίσημη/υψηλή και μία ανεπίσημη/χαμηλή ποικιλία της ίδιας γλώσσας. Με λίγα λόγια, μεγάλες αραβόφωνες περιοχές, όπως οι χώρες της Ανατολικής Μεσογείου, του Αραβικού Κόλπου, της δυτικής Αραβικής Χερσονήσου, της Νότιας Αφρικής, η Αίγυπτος και το Σουδάν, δεν έχουν μία κοινή νόρμα προφορικού λόγου αλλά διαφορετικές προφορικές ποικιλίες, οι οποίες συνυπάρχουν με τη Σύγχρονη Κοινή Αραβική, τη λόγια γλώσσα της γραφής.¹⁴⁸ Αν λάβει κανείς υπόψη του τα παραπάνω, μπορεί να ερμηνεύσει γιατί η προσπάθεια των

¹⁴² Wade (2011).

¹⁴³ Wade (2011).

¹⁴⁴ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2010).

¹⁴⁵ Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος (2013).

¹⁴⁶ Revithiadou (1999).

¹⁴⁷ Cubberley (2002).

¹⁴⁸ Ryding (2005).

εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν προχωρημένους αραβόφωνους μαθητές ως διαμεσολαβητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να βοηθήσουν άλλους συμμαθητές τους, δεν στέφεται πάντοτε με την αναμενόμενη επιτυχία.

Είναι προφανές ότι η Αραβική και η Ελληνική, εφόσον ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες, παρουσιάζουν αναπόφευκτα σημαντικές διαφορές, συχνά ανασταλτικές της γρήγορης και αποτελεσματικής μάθησης.

Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αραβόφωνοι μαθητές/αραβόφωνες μαθήτριες σχετίζεται με το ότι η μητρική τους γλώσσα και η Ελληνική διαθέτουν διαφορετικό **σύστημα γραφής**, τόσο ως προς το αλφάβητο (κυρίως συμφωνικό αλφάβητο) όσο και ως προς τη φορά γραφής (από τα δεξιά προς τα αριστερά).¹⁴⁹ Η διαφοροποίηση αυτή έχει συνέπειες, όπως είναι αναμενόμενο, στη γραφή αλλά και στην ανάγνωση, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζονται περισσότερο χρόνο στην επεξεργασία και την αποκωδικοποίηση ενός γραπτού κειμένου. Ακόμη, από τα γραπτά τους απουσιάζουν συχνά τα κεφαλαία γράμματα, εφόσον δεν διαθέτουν παρόμοια σύμβαση στη μητρική τους γλώσσα.

Η τυπική **σειρά των όρων** στην Αραβική είναι P-Y-A, ωστόσο, η σειρά Y-P-A είναι επίσης αποδεκτή.¹⁵⁰ Μη αποδεκτή σειρά των όρων στην Ελληνική μπορεί να προκύψει συχνά από αραβόφωνους μαθητές/αραβόφωνες μαθήτριες, καθώς εμφανίζεται έντονη διαφοροποίηση ανάλογα με τη διάλεκτο της Αραβικής που μιλάει ο κάθε μαθητής/η κάθε μαθήτρια.

Σημαντικές δυσκολίες προκαλεί στους αραβόφωνους η **μορφολογία** της Ελληνικής, η οποία διαφέρει εντελώς από εκείνη της μητρικής τους γλώσσας. Στην Αραβική, οι λέξεις κατασκευάζονται με βάση μια συνήθως τρισυμφωνική ρίζα, π.χ. k-t-b 'γράφ-' και ένα πρότυπο φωνηέντων, ο συνδυασμός των οποίων οδηγεί σε ισχυρές (με μακρά φωνήεντα) και ασθενείς (με βραχεία φωνήεντα) συλλαβές, π.χ. uktub «γράψε», kitaab «βιβλίο», kaatib «συγγραφέας». Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι στα αραβικά λεξικά λημματογραφούνται οι ρίζες και όχι οι διακριτές λέξεις.¹⁵¹ Συνεπώς, τόσο η Ελληνική όσο και η Αραβική είναι συνθετικές γλώσσες, ωστόσο, διαφέρουν ως προς τη μορφολογική τους δομή, η μεν Ελληνική διαθέτει μορφολογία βασισμένη σε **αλυσιδωτή σύνδεση**, ενώ η Αραβική διαθέτει **σχεδιοτυπική μορφολογία** με ρίζες και πρότυπα.¹⁵²

Τα ουσιαστικά κλίνονται ως προς τις γραμματικές κατηγορίες της πτώσης (ονομαστική, αιτιατική και γενική), του αριθμού (ενικός, δυϊκός και πληθυντικός αριθμός) και του γένους (αρσενικό και θηλυκό).¹⁵³ Στην περίπτωση της Ελληνικής το γραμματικό γένος διαθέτει τρεις τιμές, γεγονός που σε συνδυασμό με τη μερικώς αυθαίρετη απόδοσή του –ανεξάρτητα από το φυσικό γένος—¹⁵⁴ προκαλεί δυσκολίες στους μαθητές/στις μαθήτριες.

Τα ρήματα διακρίνονται ως προς τις χρονικές βαθμίδες παρελθόν-μη παρελθόν (παρόν), οι οποίες συνιστούν συνδυασμό χρόνου και ρηματικής όψης (συνοπτική-μη συνοπτική).¹⁵⁵ Έτσι, οι αραβόφωνοι μαθητές/αραβόφωνες μαθήτριες δυσκολεύονται στο να διακρίνουν τους χρόνους μεταξύ τους και να τους χρησιμοποιήσουν ορθά, όπως επίσης τη συντελεσμένη ρηματική όψη. Επίσης, στην Αραβική το ρήμα *είμαι* δεν χρησιμοποιείται σε ενεστωτικά

¹⁴⁹ Coulmas (2003), Yaser (2006), Daniels (2013).

¹⁵⁰ Ryding (2005).

¹⁵¹ Μπασούκου-Κονδύλη (2007), Καλλιντζή (2016).

¹⁵² Ryding (2005).

¹⁵³ ό.π.

¹⁵⁴ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ράλλη & Χειλά-Μαρκοπούλου (2003).

¹⁵⁵ Ryding (2005).

κατηγορήματα.¹⁵⁶ Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/μαθήτριες συχνά το παραλείπουν, π.χ. *Κύπρος χώρα όμορφη.

Στην Αραβική η οριστικότητα των ουσιαστικών σημαίνεται με προθηματοποίηση, καθώς το άρθρο al- τοποθετείται πριν το ουσιαστικό, π.χ. το παιδί, altifl. Το οριστικό άρθρο δεν εμφανίζεται ποτέ ξεχωριστά αλλά μόνο ως προκλιτικό μόριο, πάντοτε συνδεδεμένο με το ουσιαστικό ή το επίθετο.¹⁵⁷ Έτσι εξηγείται η απουσία του οριστικού άρθρου αλλά και η συχνά υπερβολική του χρήση στην Ελληνική από αραβόφωνους μαθητές/αραβόφωνες μαθήτριες, ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν απαιτείται.

Στην Αραβική τα επίθετα έπονται των ουσιαστικών που προσδιορίζουν.¹⁵⁸ Οι αραβόφωνοι μαθητές/αραβόφωνες μαθήτριες μεταφέρουν συχνά τον κανόνα και στην Ελληνική, δίνοντας εκφορές όπως *κορίτση όμορφη.

Σε **φωνολογικό επίπεδο**, η Αραβική διαθέτει τρία μόνο φωνήεντα /a, i, u/ και τα αντίστοιχα μακρά τους. Ο τόνος –ο οποίος δεν δηλώνεται με γραπτό σημάδι– είναι προβλέψιμος και σχετίζεται με την ποιότητα των συλλαβών (ελαφριές/ασθενείς, όταν εμφανίζουν βραχύ φωνήεν, και βαριές/ισχυρές, όταν εμφανίζουν μακρό φωνήεν). Καθώς το τονικό σύστημα της Ελληνικής καθορίζεται λεξικά και μορφολογικά, οι δυσκολίες των αραβόφωνων μαθητών/μαθητριών στον τονισμό είναι αρκετά μεγάλες. Ως προς τα σύμφωνα, η Αραβική δεν διαθέτει τους διαγλωσσικά κοινούς φθόγγους /p/ και /v/,¹⁵⁹ παρότι διαθέτει μεγάλο εύρος συμφώνων που αρθρώνονται στο πίσω μέρος της φωνητικής οδού, με τη βοήθεια της σταφυλής, του φάρυγγα και της γλωσσίδας. Έτσι, οι αραβόφωνοι αντικαθιστούν συχνά τους φθόγγους αυτούς με τους πλησιέστερους στη μητρική τους γλώσσα /b/ και /f/. Δυσκολίες προκαλούν στους αραβόφωνους μαθητές και τα ουρανικά σύμφωνα, εφόσον δεν υπάρχουν στη μητρική τους γλώσσα. Οι αραβόφωνοι μαθητές/αραβόφωνες μαθήτριες τείνουν να προφέρουν εμφατικά ή με υπερβολή τις λέξεις, έτσι ώστε κάθε γράμμα να αντιστοιχεί σε ήχο αλλά και να γράφουν κατ' αντιστοιχία με την προφορά. Τέλος, η Αραβική δεν επιτρέπει συμφωνικά συμπλέγματα στην αρχή της συλλαβής/λέξης,¹⁶⁰ σε αντίθεση με την Ελληνική,¹⁶¹ με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να προφέρουν και να γράφουν φωνήεντα ανάμεσα στα σύμφωνα, π.χ. *καράτος αντί κράτος.

Πολυγραμματισμοί στη δεύτερη γλώσσα

Γενικός & ειδικός ακαδημαϊκός γραμματισμός

Ως «**ακαδημαϊκός λόγος**» ορίζεται το **επίσημο επίπεδο ύφους** που χρησιμοποιείται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για διδακτικούς αλλά και διαδικαστικούς σκοπούς.¹⁶² Κατά συνέπεια, σε αυτόν εντάσσεται τόσο ο **σύνθετος λόγος της επιχειρηματολογίας** όσο και ο **επιστημονικός λόγος** των γνωστικών αντικειμένων. Για να αποκτήσει ο μαθητής/η μαθήτρια

¹⁵⁶ ό.π.

¹⁵⁷ Ryding (2005).

¹⁵⁸ ό.π.

¹⁵⁹ Watson (2002).

¹⁶⁰ Ryding (2005). Ωστόσο, σε κάποιες ποικιλίες της Αραβικής τα αρχικά συμφωνικά συμπλέγματα είναι επιτρεπτά (Ragheb & Davies, 2014).

¹⁶¹ Μητσιάκη (2014).

¹⁶² Bailey (2010), όπως παρατίθεται στις Αναστασιάδη, Βλέτση και Μητσιάκη (2014).

τον **ακαδημαϊκό γραμματισμό** στον οποίο στοχεύει το σχολείο, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να εναλλάσσεται ανάμεσα στις πρακτικές που προϋποθέτει το κάθε θεματικό πεδίο ή γνωστικό αντικείμενο, να αξιοποιεί ένα **ρεπερτόριο γλωσσικών πρακτικών** κατάλληλων στο καθένα από αυτά και να διαχειρίζεται τα **κοινωνικά νοήματα** και τις **κοινωνικές ταυτότητες** που το καθένα αναδεικνύει.¹⁶³

Η αποτελεσματική και κατάλληλη χρήση του ακαδημαϊκού λόγου τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο¹⁶⁴ συνιστά **πολύπλευρο εγχείρημα** τόσο για τη μητρική όσο και για τη **δεύτερη γλώσσα**. Μάλιστα, η επάρκεια στην ακαδημαϊκή γραφή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των μαθητών/μαθητριών στις Παγκύπριες Εξετάσεις αλλά και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών/φοιτητριών,¹⁶⁵ εφόσον απαιτεί ανάπτυξη δεξιοτήτων σε δραστηριότητες που διαφοροποιούνται ως προς τα κειμενικά/ρητορικά και γλωσσικά τους χαρακτηριστικά.¹⁶⁶

Στις μέρες μας η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και επιστημονικού γραμματισμού έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία,¹⁶⁷ εφόσον οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες καλούνται να αντιμετωπίσουν τις αναδυόμενες απειλές που σχετίζονται με την **εξάπλωση της παραπληροφόρησης και της ψευδο-επιστήμης**, (α) παρέχοντας στα μικρά παιδιά και τους εφήβους τα απαραίτητα εργαλεία, για να **πλοηγηθούν και να χειριστούν κριτικά τα τεράστια ποσά πληροφορίας** που ανταλλάσσονται σε δημόσιες συζητήσεις και (β) υποστηρίζοντας τις δημοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, ιδιαίτερα σήμερα, η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού επιστημονικού γραμματισμού συνδέεται άμεσα με εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως η αύξηση των επιπέδων του **μιντιακού γραμματισμού**, η απόκτηση **παγκόσμιας ικανότητας** και η προώθηση ικανοτήτων για **ενεργό πολιτότητα**.¹⁶⁸

Ένα ολοκληρωμένο καθοδηγητικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής για τον επιστημονικό γραμματισμό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής 5 στοιχεία-κλειδιά (βλ. Σχήμα 14):¹⁶⁹

1. τις **βασικές δεξιότητες** γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης σε συνδυασμό με γνωστικές ικανότητες, στρατηγικές μάθησης και συνήθειες του νου,¹⁷⁰
2. τη **βασική γνώση επιστημονικών εννοιών, διαδικασιών και τη συλλογιστική** τους,¹⁷¹
3. τη **συγκειμενική προοπτική της επιστήμης**, δηλαδή την εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με την επιστήμη εκτός σχολείου¹⁷² στο ευρύτερο κοινωνικό, τοπικό, εθνικό και διεθνές πλαίσιο, έτσι ώστε το θεωρητικό περιεχόμενο να εξατομικεύεται, π.χ. «πώς αντιμετωπίζω την κατανάλωση ενέργειας;»¹⁷³ και οι μαθητές/μαθήτριες να εξελίσσονται σε πληροφορημένους και υπεύθυνους πολίτες, ικανούς να συσχετίζουν τα επιστημονικά με τα κοινωνικά, τεχνολογικά, πολιτισμικά, περιβαλλοντικά και πολιτικά ζητήματα,¹⁷⁴
4. την **κριτική σκέψη** και τον **κριτικό γραμματισμό**, που επιτρέπουν στα άτομα να κάνουν

¹⁶³ Street (2004).

¹⁶⁴ Crossley & McNamara (2009), National Commission on Writing (2003).

¹⁶⁵ Βλ. και Kellogg & Raulerson (2007), Kyle & Crossley (2016).

¹⁶⁶ Hyland, (2007), Hardy & Romer (2013).

¹⁶⁷ Siarova, Sternadel, & Szónyi (2019), OECD (2019).

¹⁶⁸ ό.π.

¹⁶⁹ ό.π.

¹⁷⁰ Yore (2012).

¹⁷¹ OECD (2017).

¹⁷² Sadler & Zeidler (2009).

¹⁷³ Wickman, Liberg & Östman (2012).

¹⁷⁴ Stuckey et al. (2013).

αξιολογικές κρίσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις ενέργειές τους,¹⁷⁵ να εκτιμούν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αυθεντικότητα και την ορθότητα των πληροφοριών αλλά και να εξετάζουν εναλλακτικές προοπτικές ή απόψεις, ιδιαίτερα στις μέρες μας που η αβεβαιότητα και η συνθετότητα των ζητημάτων που σχετίζονται με την επιστήμη και την τεχνολογία μεγεθύνονται¹⁷⁶ και

5. την *ενεργό εμπλοκή (αυτενέργεια) των μαθητών/μαθητριών*, προκειμένου να διαμορφώσουν τη δική τους τοποθέτηση ως προς τα σύνθετα και συχνά αμφιλεγόμενα κοινωνιοεπιστημονικά ζητήματα αλλά και να προετοιμαστούν για την κοινωνικοπολιτική δράση που πιστεύουν ότι θα κάνει τη διαφορά, ενισχύοντας έτσι την ενεργό πολιτικότητά τους σε μια δημοκρατική κοινωνία.¹⁷⁷



Σχήμα 14. Τα 5 στοιχεία-κλειδιά του επιστημονικού γραμματισμού

Είναι προφανές ότι τα παραπάνω στοιχεία-κλειδιά διεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με άλλες ικανότητες-κλειδιά του 21^{ου} αιώνα, όπως η δημιουργική και η εφευρετική σκέψη.¹⁷⁸

Η προηγούμενη εννοιοδότηση του επιστημονικού γραμματισμού καθιστά σαφή την ιδιαίτερη σημασία της γλώσσας που τον συνδιαμορφώνει. Η επιστημονική γλώσσα ποικίλλει ως προς τον *τρόπο εκφοράς* της, π.χ. επίσημος ή ανεπίσημος λόγος σε γραπτό, προφορικό ή υβριδικό (λ.χ. blog) μέσο, και τη ρητορική λειτουργία της, π.χ. ερμηνευτική, προτρεπτική, πολεμική, δημιουργική κ.ά. Την ίδια στιγμή διαφοροποιείται η στάση των παραγωγών της, εφόσον μπορεί να απευθύνεται σε ειδικούς επιστήμονες, μαθητές/μαθήτριες και μη ειδικούς και να εκφέρεται εντός της ίδιας ομάδας, π.χ. επιστήμονας προς επιστήμονα, αλλά και μεταξύ διαφορετικών ομάδων, π.χ. επιστήμονας προς μαθητές/μαθήτριες.¹⁷⁹

Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ενισχύσει τους μαθητές/τις μαθήτριες κατά τη μύησή τους στον ακαδημαϊκό γραμματισμό εντός και εκτός σχολείου. Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να είναι ο ίδιος/η ίδια, είτε διδάσκει Γλώσσα είτε διδάσκει άλλα γνωστικά αντικείμενα, εξοικειωμένος/εξοικειωμένη με τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού επιστημονικού λόγου, τα οποία εντοπίζονται: (α) *στην κάθετη διάταξη* των ΑΠΣ, π.χ. τυπικές λειτουργίες του ακαδημαϊκού λόγου, όπως η επιχειρηματολογία ή το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που εντοπίζεται στα γνωστικά αντικείμενα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και (β) στην

¹⁷⁵ Ford & Yore (2012).

¹⁷⁶ Vieira & Tenreiro-Vieira (2016).

¹⁷⁷ Hodson (2010).

¹⁷⁸ Higgins (2014).

¹⁷⁹ Halliday (1988).

οριζόντια διάταξη, π.χ. το τεχνικό λεξιλόγιο ή η επιστημονική ορολογία των γνωστικών αντικειμένων μιας συγκεκριμένης τάξης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο γενικός και ειδικός ακαδημαϊκός λόγος διαθέτει συγκεκριμένα λεξικογραμματικά, σημασιολογικά και κοινωνιοσημειωτικά χαρακτηριστικά.¹⁸⁰ Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού/επιστημονικού λόγου, όπως έχουν αποτυπωθεί σε ποικίλες μελέτες,¹⁸¹ συγκαταλέγονται τα εξής:

1. *Αποστασιοποιημένη στάση* του υποκειμένου, π.χ. *επιχειρείται η ανάλυση...*
2. *Πυκνότητα, ακρίβεια και υψηλό φορτίο πληροφοριών*, τεχνικές και αφηρημένες έννοιες εκφρασμένες με ακριβή και ευσύνοπτο τρόπο.

● **Διοίκηση**. Την εκτελεστική εξουσία ασκούσε ένας **τοποτηρητής** μαζί με δύο **συμβούλους**. Σημαντικός **αξιωματούχος** ήταν και ο **καπιτάνος της Αμμοχώστου**, που αναλάμβανε την αρχηγία του στρατού σε περιπτώσεις πολέμου. Αυτοί **διορίζονταν** από το **Μεγάλο Συμβούλιο της Βενετίας**, που είχε και τη **νομοθετική εξουσία**. Κύριο μέλημά τους ήταν η **διασφάλιση των συμφερόντων** της Βενετίας και η **εκμετάλλευση των πόρων** του νησιού. Η **νομοθεσία** που προ-
ϋπήρχε, **οι Ασσίζες**, μεταφράστηκαν στα Ιταλικά.

Παράδειγμα πληροφοριακής πυκνότητας,
Πηγή: *Ιστορία της Κύπρου για το Γυμνάσιο*, ΥΠΠΑΝ

3. *Τακτικά οργανωμένη ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας* και λογικό ξεδίπλωμα των ιδεών ή και χρήση *ταξινομιών*, π.χ. *υποατομικά σωματίδια: πρωτόνια, νετρόνια, ηλεκτρόνια*.

Οι ηλεκτρικές συσκευές μετατρέπουν την ενέργεια

Το ηλεκτρικό ρεύμα μεταφέρει ενέργεια από τα εργοστάσια της ΔΕΗ στο σπίτι μας. Εκεί η ενέργεια του ηλεκτρικού ρεύματος μετατρέπεται στη μορφή που μας είναι κάθε φορά χρήσιμη. Η μετατροπή αυτή γίνεται με τις ηλεκτρικές συσκευές. Η ενέργεια του ηλεκτρικού ρεύματος μετατρέπεται σε φωτεινή στους λαμπτήρες, σε θερμική στο θερμοσίφωνα, την ηλεκτρική κουζίνα και την τοστιέρα, σε κινητική ενέργεια στον ανεμιστήρα και το μίξερ.



Παράδειγμα οργάνωσης της πληροφορίας,
Πηγή: *Φυσική Ε΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα

4. *Γενικό ακαδημαϊκό & ειδικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο*

¹⁸⁰ Wellington & Osborne (2001).

¹⁸¹ Halliday (1988), Αραποπούλου, Μ. & Γ. Γιαννουλοπούλου (2001), Vollmer (2009), Wellington & Osborne (2001), Αγαθοπούλου (2013), Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2014), Ζάγκα (2014), Mitsiaki & Lefkos (2018).

Βασίλειο	Βασικά Χαρακτηριστικά των Ζωντανών Οργανισμών
Μονήρη	Απλοί οργανισμοί με ένα κύτταρο (μονοκύτταροι) χωρίς πυρήνα, που είτε παράγουν οι ίδιοι την τροφή τους μέσα στο σώμα τους (π.χ. φωτοσυνθέτουν), είτε προσλαμβάνουν την τροφή τους από το περιβάλλον τους.
Πρώσιπα	Οργανισμοί με ένα κύτταρο (μονοκύτταροι) με πυρήνα, που είτε παράγουν οι ίδιοι την τροφή τους μέσα στο σώμα τους (φωτοσυνθέτουν), είτε προσλαμβάνουν την τροφή τους από το περιβάλλον τους.
Μύκητες	Οργανισμοί που το σώμα τους, στις πιο πολλές περιπτώσεις, αποτελείται από πολλά κύτταρα (πολυκύτταροι) με πυρήνα και κυτταρικό τοίχωμα που δεν φωτοσυνθέτουν, αλλά προσλαμβάνουν την τροφή τους από το περιβάλλον τους.
Φυτά	Πολυκύτταροι οργανισμοί, με εξειδικευμένα κύτταρα με πυρήνα και κυτταρικό τοίχωμα, που παράγουν οι ίδιοι την τροφή τους μέσα στο σώμα τους (φωτοσυνθέτουν).
Ζώα	Πολυκύτταροι οργανισμοί, με εξειδικευμένα κύτταρα με πυρήνα, αλλά χωρίς κυτταρικό τοίχωμα, που εξασφαλίζουν την τροφή τους από τα σώματα άλλων οργανισμών.

Παράδειγμα γενικού και ειδικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου,
Πηγή: Βιολογία Α΄ Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου

5. *Επίσημο (ή και λόγιο) επίπεδο ύφους*, π.χ. αναφέρεται/δηλώνεται αντί λέγεται, το φως προσπίπτει (και όχι πέφτει)
6. *Γραμματική μεταφορά μέσω της ονοματοποίησης*, δηλαδή χρήση των ουσιαστικών σε γραμματικές κατηγορίες που δεν αποτελούν την τυπική τους μορφή (δήλωση οντοτήτων, προσώπων, πραγμάτων και ζώων), π.χ. τα ουσιαστικά αναπαριστούν συμβάντα, στατικά αντικείμενα, σύνθετες διαδικασίες, ενώ αφηρημένες έννοιες «εκτελούν» ενέργειες, λ.χ. *Η μετακίνηση των κατοίκων από τις αγροτικές κοινότητες στις πόλεις δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στον τόπο μας.*¹⁸²
7. *Κειμενικοί δείκτες οργάνωσης και στάσης, δείκτες μετριασμού*: τα λεγόμενα ή τα συμπεράσματα των συντακτών/συντακτριών των κειμένων δεν συνιστούν απόλυτη αλήθεια, π.χ. *πιθανόν, σύμφωνα με τις ενδείξεις, φαίνεται να...*
8. *Παθητική σύνταξη*, π.χ. *σημειώνεται ότι ελέγχθηκε η χρήση..., μεταξύ των όμοιων μαγνητικών πόλων ασκείται άπωση.*
9. *Υπόταξη*, π.χ. *ο μαγνήτης είναι το σώμα που έχει την ιδιότητα να έλκει αντικείμενα από σίδηρο και ορισμένα άλλα μέταλλα.*
10. *Νοηματική αφαίρεση* όπως προκύπτει μέσα από *ορισμούς (συχνά κυκλικούς)*, π.χ. *η ύλη είναι το συστατικό των σωμάτων που βρίσκονται σε στερεή, υγρή και αέρια μορφή.*

Τα χαρακτηριστικά αυτά δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές/τις μαθήτριες, καθιστώντας το επιστημονικό περιεχόμενο δύσκολα κατανοήσιμο και προσβάσιμο. Στη συνθετότητα του επιστημονικού λόγου συμβάλλει και το γεγονός ότι *αποκλίνει από κειμενικά είδη που διαθέτουν προσωπικό ύφος*, όπως η αφήγηση, και που κατά συνέπεια είναι περισσότερο οικεία στον μαθητή/στη μαθήτρια. Χαρακτηρίζεται από *αποστασιοποίηση* και *αντικειμενικότητα*, καθώς εκφέρεται έτσι ώστε να αντανakλά τον πραγματικό κόσμο μέσα από τα μάτια ενός ανεξάρτητου παρατηρητή. Επιπλέον, η «γλωσσική αποστασιοποίηση»

¹⁸² Γεωγραφία Δ΄ Δημοτικού, ΥΠΠΑΝ.

φαντάζει ακόμη περισσότερο μη προσπελάσιμη στα μάτια των μικρών μαθητών/μαθητριών, εξαιτίας της **αθροιστικότητας** που χαρακτηρίζει τη γνώση: η νέα γνώση και η γλωσσική κωδικοποίησή της χτίζεται πάνω στην προηγούμενη γνώση και στην αντίστοιχη γλωσσική κωδικοποίησή της.¹⁸³

Κι ακόμη, ο **επιστημονικός λόγος** δεν είναι απλός και σαφής, όπως συχνά πιστεύεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά **σύνθετος και πολυδιάστατος**. Για παράδειγμα, η έννοια της ενέργειας μπορεί να αναπαρασταθεί με το σύμβολο *E*, με τη μονάδα μέτρησης Joule, με ένα διάγραμμα ή μια μαθηματική εξίσωση κτλ., προϋποθέτοντας τη συνδυαστική ικανότητα των μαθητών/μαθητριών να διαχειρίζονται **πολλαπλές διαγραμματικές, μαθηματικές, λεκτικές και συμβολικές αναπαραστάσεις**.¹⁸⁴ Παράλληλα, οι περισσότεροι από τους όρους των γνωστικών αντικειμένων χαρακτηρίζονται από **πολυσημία**, καθώς χρησιμοποιούνται με παρόμοια ή και διαφορετική σημασία στην καθημερινή γλώσσα (π.χ. *δύναμη, επαφή, κύκλωμα, ενέργεια* κ.ά.). Βέβαια, η γλώσσα της επιστήμης δεν είναι μόνο ο πλούσιος σε ορολογία λόγος των ειδικών. Για να υποστηρίξει κανείς **παραγωγικούς ή επαγωγικούς συλλογισμούς**, να διαμορφώσει **υποθέσεις**, να προβεί σε **γενικεύσεις**, να ταξινομήσει, να οργανώσει, να σχεδιάσει και να πείσει, συχνά απαιτούνται δεξιότητες ακαδημαϊκού αλλά μη τεχνικού λόγου. Συνεπώς, οποιαδήποτε δραστηριότητα στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις επιστημονικές έννοιες, τον επιστημονικό αλλά και ευρύτερο ακαδημαϊκό λόγο, την επιστημονική αιτιολόγηση και συλλογιστική, τις επιστημονικές αξίες και την αντίστοιχη γλωσσική τους έκφραση. Υπό το πρίσμα αυτό, «**κάθε μάθημα Επιστήμης είναι ένα μάθημα Γλώσσας**».¹⁸⁵

Η **διασύνδεση επιστημονικού και γλωσσικού γραμματισμού** αποτελεί ζητούμενο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αλλά συνιστά **αναγκαιότητα** στην περίπτωση της διδασκαλίας της δεύτερης, καθώς συχνά οι **μαθητές/μαθήτριες της Ελληνικής ως 2Γ** παρουσιάζουν χαμηλή ή χαμηλότερη από την αναμενόμενη επίδοση στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τον επιστημονικό/ακαδημαϊκό λόγο του περιεχομένου. Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί ότι για τα παιδιά οικονομικών μεταναστών και προσφύγων που έρχονται στην Κύπρο και που πιθανόν να μην έχουν εκτεθεί ποτέ σε περιβάλλοντα γραμματισμού, η παράλληλη απόκτηση επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι αναγκαίο να επιτευχθεί το γρηγορότερο δυνατό, καθώς καλούνται να μάθουν τη 2Γ και ταυτόχρονα να παρακολουθήσουν μαθήματα γνωστικών αντικειμένων σε αυτή.¹⁸⁶ Κι ακόμη, ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας, το πολιτισμικό κεφάλαιο γνώσης που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες από το οικογενειακό τους περιβάλλον τους παρέχει τη βάση για να νοηματοδοτούν οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές/μαθήτριες από οικογένειες υψηλότερων κοινωνικών τάξεων διαθέτουν ένα πολιτισμικό πλεονέκτημα σε σχέση με τα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων.¹⁸⁷ Ιδιαίτερα αποτελεσματική για την άρση των παραπάνω εκπαιδευτικών αδυναμιών αποδεικνύεται η υιοθέτηση μιας συνδυαστικής ολιστικής προσέγγισης που ενσωματώνει τόσο γλωσσικούς όσο και γνωσιακούς μαθησιακούς στόχους.¹⁸⁸

¹⁸³ Osborne (2002), όπως παρατίθεται στο Μητσιάκη και Λεύκος (2019).

¹⁸⁴ Lemke (x.x.).

¹⁸⁵ Osborne (2002), Wellington & Osborne (2001), όπως παρατίθεται στο Μητσιάκη και Λεύκος (2019).

¹⁸⁶ Cummins (1984), Ζάγκα κ.ά. (2014).

¹⁸⁷ Bourdieu (1992).

¹⁸⁸ Όπως παρατίθεται στο Μητσιάκη και Λεύκος (2019).

Ψηφιακός γραμματισμός

Το ΑΠΣ-2Γ δεν παραθέτει ξεχωριστή θεωρητική τεκμηρίωση για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία, εφόσον εναρμονίζεται με τη συνολική γλωσσική πολιτική στην Κύπρο σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Μάλιστα, η πρόσφατη πανδημία ανέδειξε την αναγκαιότητα να αποκτήσουν **ψηφιακές δεξιότητες** τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/μαθήτριες και να αρθούν τυχόν **ψηφιακές ανισότητες**.¹⁸⁹ Στο πλαίσιο αυτό, ο υπολογιστής θα πρέπει να ιδωθεί όχι μόνο ως μέσο και ως περιβάλλον εργασίας άλλα και ως μέσο πρακτικών γραμματισμού.¹⁹⁰

Κριτικός γραμματισμός και μάθηση της δεύτερης γλώσσας

Στις μέρες μας, οι μαθητές/μαθήτριες εκτίθενται σε ένα συνεχές **κύμα πληροφοριών** και ιδεών, οι οποίες παρέχονται τόσο σε ψηφιακή όσο και σε έντυπη μορφή. Το πλήθος των κειμένων αυτών και τα μέσα/οι τρόποι με τους οποίους εμφανίζονται αυξάνεται ακόμη περισσότερο με την είσοδο των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο (π.χ. κείμενα των σχολικών βιβλίων, κείμενα μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών σε πλατφόρμες κοινωνικής (σχολικής) δικτύωσης, όπως το Edmondo κ.ά.).

Ωστόσο, πολλά από τα κείμενα που περιβάλλουν τους μαθητές/τις μαθήτριες ενδέχεται να αρθρώνονται σε γλώσσα ασαφή και συχνά σκοπίμως παραπλανητική ακόμη και χειριστική. Άλλες φορές πάλι υποβάλλουν ή ακόμη και επιβάλλουν **πρακτικές προνομίων και ανισοτήτων**. Τέλος, εντός της σχολικής τάξης θεωρείται συχνά δεδομένη και **αυτονόητη η ισχύς των παραγωγών των κειμένων**, χωρίς να αφήνονται περιθώρια αμφισβήτησης ή προβληματισμού σε σχέση με τις **στάσεις** τους.¹⁹¹ Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζεται να είναι εφοδιασμένοι/εφοδιασμένες με **στρατηγικές και εργαλεία**, τα οποία θα τους/τις βοηθήσουν να **αποκαλύψουν τους πραγματικούς στόχους της γλωσσικής χρήσης** σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα,¹⁹² π.χ. του λόγου με τον οποίο επενδύεται μια διαφήμιση (ηλεκτρονικού) παιχνιδιού ή του λόγου που χρησιμοποιείται σε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα απευθυνόμενου σε νεανικό κοινό ή ακόμη και του ακαδημαϊκού λόγου στον οποίο είναι γραμμένο ένα εκλαϊκευμένο επιστημονικό άρθρο για την προστασία του περιβάλλοντος.

Ο **Κριτικός Γραμματισμός** αναφέρεται στην **αξιοποίηση των γραπτών και προφορικών κειμένων**, προκειμένου να αναλύσουμε και να μετασχηματίσουμε τις σχέσεις πολιτισμικής, κοινωνικής και πολιτικής ισχύος.¹⁹³ Στόχος του είναι να προετοιμάσει τους μαθητές/τις μαθήτριες να ζήσουν σε μια κοινωνία γνώσης, να πλοηγηθούν σε έναν κόσμο εμποτισμένο με ποικίλους τύπους κειμένων και ΜΜΕ,¹⁹⁴ να θέτουν ερωτήματα, να εξετάζουν απόψεις, να διαμορφώνουν στάσεις, να διασαφηνίζουν τα ζητήματα και τις σχέσεις που είναι σημαντικά για εκείνους/εκείνες και το μέλλον τους και να εξελίσσονται σε κριτικούς «καταναλωτές»/κριτικές «καταναλώτριες» πληροφοριών.¹⁹⁵ Υπό το πρίσμα αυτό, ο κριτικός γραμματισμός είναι ένας «**φακός**», μια οπτική θέασης της μάθησης και αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής

¹⁸⁹ Tzifopoulos (2020).

¹⁹⁰ Κουτσογιάννης (2014).

¹⁹¹ McLaughlin & DeVoogd (2004).

¹⁹² Temple (2005: 3).

¹⁹³ Luke & Dooley (2011).

¹⁹⁴ Luke (2018).

¹⁹⁵ McLaughlin & DeVoogd (2004).

πρακτικής στην τάξη.¹⁹⁶ Μια τέτοια οπτική δεν μπορεί παρά να αφορά όλους τους μαθητές/ όλες τις μαθήτριες και ιδιαίτερα τους αναδυόμενους δίγλωσσους/τις αναδυόμενες δίγλωσσες, εφόσον είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών ταυτοτήτων και συχνά αποδέκτες/αποδέκτριες περιθωριοποίησης και ανισοτήτων. Αν, δηλαδή, μια κύπρια μαθήτρια με μητρική γλώσσα την Ελληνική δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει τα σαφή ή λανθάνοντα μηνύματα μιας διαφήμισης, μιας αφίσας, ενός άρθρου σε ιστολόγιο και να εντοπίσει τις προθέσεις και τις στάσεις των παραγωγών τους, το εγχείρημα αυτό είναι ακόμη πιο δύσκολο για μια αναδυόμενη δίγλωσση μαθήτρια, η οποία καλείται να το κάνει σε μια γλώσσα μη μητρική και σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο νέο για εκείνη. Στην περίπτωση της, θα πρέπει να προηγηθεί ο βασικός γραμματισμός και να ακολουθήσει η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα δομούνται, αποδομούνται (αναλύονται) και αναδομούνται, προκειμένου να αναδειχτούν και να μετασχηματιστούν οι κοινωνικές σχέσεις που αντανακλούν.¹⁹⁷

Ο κριτικός γραμματισμός προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, τον *πληροφοριακό*, τον *μιντιακό* και τον *ψηφιακό γραμματισμό*, οι οποίοι ενσωματώνουν «το σύνολο των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν τη χρήση κειμένων, εργαλείων και τεχνολογιών, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και ανάλυσης, την πρακτική της σύνθεσης μηνυμάτων και της δημιουργικότητας, την ικανότητα εμπλοκής σε αναστοχασμό και ηθική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή μέσω ομαδικής εργασίας και συνεργασίας».¹⁹⁸ Οι παραπάνω πολυγραμματισμοί «μπορούν να παράσχουν στα παιδιά δεξιότητες για συνεργασία, δημιουργικότητα και κοινωνική καινοτομία (...), για ενίσχυση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και κατανόηση κοινών αξιών, οι οποίες με τη σειρά τους θα οικοδομήσουν πιο δημοκρατικές κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς».¹⁹⁹

Είναι, βέβαιο, πως για να εισαγάγουμε ως εκπαιδευτικοί την οπτική του κριτικού γραμματισμού στην πολύγλωσση τάξη, θα πρέπει πρώτα εμείς οι ίδιοι να έχουμε ασκηθεί σε αυτήν και να επιδιώκουμε να γινόμαστε κριτικά εγγράμματα άτομα.²⁰⁰ Ακόμη, όμως, και αν το έχουμε επιδιώξει σε προσωπικό επίπεδο, είναι πιθανό να μην έχουμε οι ίδιοι/ίδιες βιώσει μια τέτοια πρακτική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ως μαθητές/μαθήτριες.

Σε θεωρητικό επίπεδο, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να αποτυπωθεί συνοπτικά σε ένα ΑΠΣ μέσα από 5 έννοιες-κλειδιά:²⁰¹

1. Όλα τα κείμενα είναι κατασκευές συγκεκριμένων ατόμων.
2. Όλα τα κείμενα περιλαμβάνουν μηνύματα σε σχέση με πεποιθήσεις και αξίες.
3. Κάθε άτομο ερμηνεύει τα μηνύματα διαφορετικά.
4. Τα κείμενα εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικά ενδιαφέροντα.
5. Κάθε μέσο αναπτύσσει τη δική του «γλώσσα», έτσι ώστε να προσεγγίσει τους αναγνώστες ή τους θεατές με διαφορετικούς τρόπους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, «κάθε κείμενο δομείται για έναν ή περισσότερους σκοπούς, και η πρόσληψή του δεν είναι μια παθητική ενέργεια αλλά μια διεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον προσλαμβάνοντα/την προσλαμβάνουσα που ψάχνει για νοήματα, θέτει

¹⁹⁶ Ontario Literacy and Secretariat (2009).

¹⁹⁷ Luke & Dooley (2011).

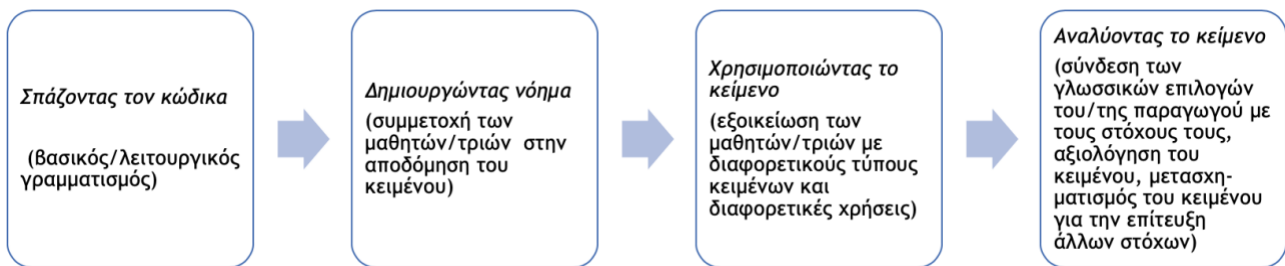
¹⁹⁸ Hobbs (2010), Koutsogiannis et al. (2014).

¹⁹⁹ Frau-Meigs & Hibbard (2016).

²⁰⁰ Green (2001).

²⁰¹ Ontario Ministry of Education (2009).

ερωτήματα και αμφισβητεί υποθέσεις». ²⁰² Στο πλαίσιο αυτό, στο ΑΠΣ-2Γ ακολουθείται το μοντέλο τεσσάρων πηγών/πρακτικών για τη γλωσσική διδασκαλία: ²⁰³



Σχήμα 15. Το μοντέλο των 4 πηγών/πρακτικών στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού

Προκειμένου η γλωσσική διδασκαλία και μάθηση να αποκτήσει κριτική προοπτική μπορούν να αξιοποιηθούν οι ακόλουθες στρατηγικές: ²⁰⁴

Διατύπωση προβλήματος: Οι μαθητές/μαθήτριες θέτουν ερωτήματα όπως τα εξής:

- Πώς θα μπορούσε να ερμηνευτεί αυτό το κείμενο διαφορετικά;
- Πώς έχει κατασκευαστεί το μήνυμα του κειμένου;
- Ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται;
- Πώς επηρέασε το κείμενο την άποψη/εικόνα μου για την πραγματικότητα;
- Ποιοι τρόποι ζωής, ποιες αξίες και ποιες απόψεις αναδεικνύονται και ποιες παραλείπονται;
- Ποιος/ποια δημιούργησε το κείμενο και γιατί;
- Ποιοι/ποιες επωφελούνται αν το μήνυμα γίνει αποδεκτό;
- Ποιοι/ποιες υποβαθμίζονται ή έρχονται σε μειονεκτική θέση;
- Ποιες γλωσσικές (λεξικογραμματικές και υφολογικές) επιλογές χρησιμοποιήθηκαν για να αναδυθεί ένα μήνυμα και γιατί;

Αντιπαράθεση: Οι μαθητές/μαθήτριες εκτίθενται σε κείμενα με παρόμοιο θέμα και συγκρίνουν την οπτική, τις στάσεις, τους στόχους και τις γλωσσικές επιλογές των παραγωγών τους.

Αλλαγή θέσης: Οι μαθητές/μαθήτριες αλλάζουν τις «φωνές» των κειμένων, την οπτική, τις στάσεις, τους στόχους και τις αξίες των παραγωγών τους, έτσι ώστε, μέσα από αυτόν τον μετασχηματισμό, να φωτίζονται άλλες πλευρές που λείπουν. Για παράδειγμα, αλλάζουν τα πρόσωπα με πρόσωπα άλλου φύλου, άλλης κοινωνικής τάξης, άλλου συναισθηματικού προφίλ, ακόμη και άλλου κοινωνικοπολιτισμικού ή ιστορικού πλαισίου.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, απαιτείται **ρητή διδασκαλία των κειμενικών τύπων και ειδών**, έτσι ώστε να αναδειχθεί η **λειτουργική αξιοποίηση της γλώσσας** και των χαρακτηριστικών της και οι **τρεις διαστάσεις του συγκεκριμένου** ενός γλωσσικού γεγονότος: ²⁰⁵

1. το **πεδίο** των κοινωνικών διαδικασιών (τι συμβαίνει),
2. οι **συνομιλιακοί ρόλοι** των κοινωνικών σχέσεων (ποιοι συμμετέχουν) και

²⁰² Ontario Ministry of Education (2004).

²⁰³ Luke & Freebody (1999).

²⁰⁴ McLaughlin & DeVoogd (2004).

²⁰⁵ Halliday (1994).

3. ο *τρόπος* της συμβολικής διάδρασης (πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα).²⁰⁶

Για παράδειγμα, η ανάλυση των κειμένων μπορεί να λάβει υπόψη της τη ρητή δήλωση ή απόκρυψη του δράστη μιας ενέργειας μέσα από τη χρήση της ενεργητικής ή παθητικής φωνής, τη χρήση συγκεκριμένων εγκλίσεων ή ρηματικής όψης (λ.χ. η χρήση της προστακτικής σε διαφημίσεις) κ.ά.

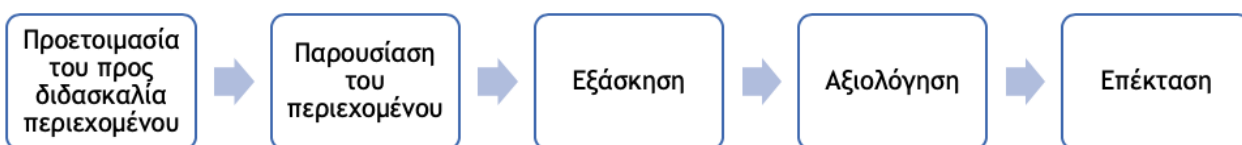
Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κριτική προοπτική μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία/μάθηση της 2Γ για μαθητές κάθε ηλικίας, από το Νηπιαγωγείο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση και με ποικίλα είδη και τύπους κειμένων, π.χ. καρτούν, παραμύθια, πολιτικούς λόγους, διαφημίσεις, τραγούδια, εξώφυλλα βιβλίων, στίχους τραγουδιών και βίντεο κλιπ κ.ά. (βλ. δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια).

Προσεγγίσεις Διδασκαλίας της Γλώσσας Βάσει Περιεχομένου

Το ΑΠΣ-2Γ προτείνει δύο συνδυαστικές προσεγγίσεις περιεχομένου και γλώσσας: (α) τη *Βασισμένη σε Στρατηγικές Μάθησης Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο*²⁰⁷ και (β) την *Ολοκληρωμένη Μάθηση Περιεχομένου & Γλώσσας*.²⁰⁸

Η προσέγγιση CALLA

Η *Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο*²⁰⁹ εδραιώθηκε στις ΗΠΑ και τον Καναδά, όπου εφαρμόστηκε στα μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και στα δίγλωσσα προγράμματα μερικής ή ολικής εμβάπτισης. Στο πλαίσιο της το γλωσσικό μάθημα συνδυάζεται με τη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, και η συνδυαστική και συνεργατική αυτή προσέγγιση μπορεί να διατρέχει ένα ολόκληρο ΑΠΣ, ένα syllabus ή ακόμη και ένα *σχέδιο μαθήματος*.²¹⁰ Από τα πιο αποτελεσματικά στη σχολική πρακτική μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο είναι η προσέγγιση *CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach)*, η οποία βασίζεται στη χρήση στρατηγικών μάθησης. Για την εφαρμογή της προσέγγισης CALLA προϋποτίθενται τα εξής στάδια διδασκαλίας:²¹¹



Σχήμα 16. Στάδια της διδασκαλίας-CALLA (Ζάγκα, 2013)

Στάδιο 1 Ανιχνεύεται η πρότερη γνώση/εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με το θέμα και το επίπεδο επάρκειάς τους στη 2Γ.

²⁰⁶ Λύκου (x.x.): <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

²⁰⁷ Chamot (1995), Chamot & O' Malley (1987).

²⁰⁸ Coyle et al. (2010).

²⁰⁹ Stoller (2008).

²¹⁰ Ζάγκα (2013).

²¹¹ Ζάγκα (2013).

Στάδιο 2 Ανάλογα με το μαθησιακό στυλ, την ηλικία των μαθητών/μαθητριών και τους διαθέσιμους διδακτικούς πόρους επιλέγονται και αξιοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς κατάλληλες και εφαρμόσιμες **στρατηγικές**, π.χ. ταξινόμηση των εννοιών σε εννοιολογικούς ή σημασιολογικούς χάρτες, παράλληλη χρήση εικονιστικών μέσων (οπτικοποίηση), χρήση λεξικών (π.χ. *Εικονογραφημένο Λεξικό Φυσικής για το Σχολείο*, www.elefy.gr), λήψη σημειώσεων στο περιθώριο του έντυπου ή ηλεκτρονικού βιβλίου στη μητρική ή τη 2Γ, αναγνώριση των διαρθρωτικών λέξεων και των κειμενικών δεικτών των παραγράφων, αξιοποίηση της μεταφοράς (λ.χ. *ο πυρήνας είναι ο «εγκέφαλος» του κυττάρου*) κ.ά.



Παράδειγμα εννοιολογικού χάρτη για τη συσχέτιση θερμότητας, θερμικής ενέργειας και θερμοκρασίας (www.elefy.gr)

Στάδιο 3 Οι μαθητές/μαθήτριες εφαρμόζουν οι ίδιοι/ίδιες στρατηγικές, προκειμένου να αξιοποιήσουν στην πράξη τις νέες γνώσεις, π.χ. βρίσκω στο λεξικό μου τους ορισμούς της *θερμοκρασίας*, στη συνέχεια προσπαθώ: (α) να εξηγήσω το φαινόμενο προφορικά στον μικρότερο αδελφό μου, (β) να εξηγήσω το φαινόμενο γραπτά στο κείμενο που γράφω για έναν διαγωνισμό Φυσικής, (γ) να δώσω τον ορισμό της θερμότητας επιχειρηματολογώντας για τη σημασία της σε έναν πυρηνικό φυσικό.

Στάδιο 4 Αξιολογείται η επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές/τις μαθήτριες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κρατούν σημειώσεις ή ημερολόγιο με τις στρατηγικές που είχαν τα πιο ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα ανά ηλικιακή ομάδα και μαθησιακό στυλ. Οι μαθητές/μαθήτριες εμπλέκονται σε δυναμική αξιολόγηση (π.χ. παραγωγή ενός τελικού γλωσσικού προϊόντος) αλλά και σε γλωσσικές δοκιμασίες.

Στάδιο 5 Εκτιμάται η δυνατότητα επέκτασης των νέων γνώσεων σε άλλα γνωστικά πεδία (*διεπιστημονικότητα*). Για παράδειγμα, μια μαθήτρια εφαρμόζει τις παραπάνω γνώσεις σε ένα άρθρο της για τη σχολική εφημερίδα, στο οποίο επιχειρηματολογεί για το φαινόμενο του θερμοκηπίου ή τη συχνή εμφάνιση τυφώνων ή τη μεταφορά σκόνης.

Η προσέγγιση CLIL

Η προσέγγιση CLIL σχεδιάστηκε αρχικά ώστε να καλύψει τις ανάγκες μάθησης μιας ξένης γλώσσας ή μιας δεύτερης επίσημης/θεσμοθετημένης γλώσσας στην Ευρώπη.²¹² Στο πλαίσιο της προσέγγισης CLIL, η **γλωσσική διδασκαλία προσεγγίζεται θεματικά**, επιδιώκεται, δηλαδή, μελέτη του γνωστικού περιεχομένου μέσω της 2Γ αλλά και ενίσχυση της 2Γ μέσω της έκθεσης σε υλικό συγκεκριμένου περιεχομένου στο πλαίσιο σαφώς προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων.²¹³ Για να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή κατανόηση δίνεται **έμφαση στο λεξιλόγιο** αλλά και στα **συνομιλιακά χαρακτηριστικά** των προφορικών και γραπτών

²¹² Eurydice (2006: 8).

²¹³ Όπως παρατίθεται στο Ζάγκα & Μητσιάκη (2015).

κειμένων, ενώ το γνωστικό περιεχόμενο είναι αυτό που καθορίζει τα υπό εκμάθηση γλωσσικά εισαγόμενα. Η μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζεται ολιστικά με ενεργό εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε σχέδια εργασίας²¹⁴ και ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας και της (δια)πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών/τριών.²¹⁵ Οι τέσσερις πυλώνες της προσέγγισης CLIL είναι τα 4 C:

- Content,
- Cognition,
- Communication,
- Culture.

Για παράδειγμα, οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές/αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες διδάσκονται στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας τι είναι και πώς επιδρούν στη ζωή μας τα ηφαίστεια. Στο τέλος του μαθήματος αναλαμβάνουν σε ομάδες να παρουσιάσουν με τη χρήση κατασκευών και άλλων υλικών (π.χ. πλαστελίνη) πώς δημιουργούνται τα ηφαίστεια, σε ποιες περιοχές του πλανήτη υπάρχουν, πώς μπορούν να προκαλέσουν καταστροφές, πώς μπορούν να αποτελέσουν πηγή πλούτου κ.ά. Η προσέγγιση CLIL δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο νόημα και την επικοινωνία, και ως εκ τούτου θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε μικρότερες ηλικίες μαθητών/μαθητριών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι προσεγγίσεις συνδυαστικής διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου δεν συνιστούν αναγκαιότητα μόνο για τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν και στο ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές/τις μαθήτριες με μητρική γλώσσα την Ελληνική, οι οποίοι/οποίες επίσης εμφανίζουν αυξημένες ανάγκες ενίσχυσης στη γλώσσα του σχολείου/στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό λόγο. Για την ακρίβεια, στα σχολεία της Ευρώπης μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικούς τύπους μαθητών με αυξημένες ανάγκες ενίσχυσης στον ακαδημαϊκό γραμματισμό:²¹⁶

(1) τον φυσικό ομιλητή/τη φυσική ομιλήτρια της Χ (επίσημης) γλώσσας, ο οποίος/η οποία διαθέτει υψηλή επικοινωνιακή επάρκεια στον προφορικό λόγο, αλλά χαμηλή στον ακαδημαϊκό λόγο ή στη γλώσσα του σχολείου,

(2) τον μαθητή/τη μαθήτρια της Χ ως δεύτερης γλώσσας, ο οποίος/η οποία διαθέτει ενδεχομένως εξαιτίας του μεταναστευτικού του/της υπόβαθρου μέτρια επικοινωνιακή επάρκεια στον προφορικό λόγο και πολύ χαμηλή επάρκεια στον ακαδημαϊκό και

(3) τον άρτι αφιχθέντα αναδυόμενο δίγλωσσο μαθητή/την άρτι αφιχθείσα αναδυόμενη δίγλωσση μαθήτρια, ο οποίος/η οποία διαθέτει στοιχειώδη ή ανύπαρκτη επικοινωνιακή επάρκεια και αδυνατεί εντελώς να εμπλακεί στη γλώσσα του σχολείου.

Σύμφωνα με την προηγούμενη θεώρηση, οι διδάσκοντες/διδάσκουσες γνωστικού αντικείμενου διδάσκουν με βάση την προσέγγιση CALLA ή CLIL πιθανώς εν αγνοία τους, εφόσον για τους περισσότερους μαθητές/τις περισσότερες μαθήτριες η ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου είναι μια «πρόσθετη»/δεύτερη γλώσσα. Συνεπώς, η πραγματική δυναμική των συνδυαστικών προσεγγίσεων γλώσσας και περιεχομένου είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή που προτείνεται και αφορά τόσο τους φυσικούς ομιλητές/τις φυσικές ομιλήτριες όσο και τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες, γι' αυτό και θα πρέπει να προωθηθεί η διεύρυνση της κατανόησης και του περιεχομένου τους, έτσι ώστε να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία διδασκαλίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η ιδιότητα του πολίτη νοηματοδοτείται πολυδιάστατα.²¹⁷

²¹⁴ Van de Craen et al. (2008).

²¹⁵ Marsh & Hartiala (2001).

²¹⁶ Wolff (2012: 109).

²¹⁷ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2019), Μητσιάκη και Λεύκος (2019).

Για να καταστεί αυτό εφικτό, απαιτείται ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους καταρτισμένους διδάσκοντες/τις καταρτισμένες διδάσκουσες της Ελληνικής ως 2Γ που αναλαμβάνουν τις τάξεις ακαδημαϊκού γραμματισμού στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση και στους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες των γνωστικών αντικειμένων. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι μεν επεξεργάζονται γλωσσικά το περιεχόμενο, εντοπίζοντας τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού επιστημονικού λόγου που δυσκολεύουν τους μαθητές/τις μαθήτριες και οι δε αναδεικνύουν τα σημεία της επιστημονικής εστίασης στα οποία δεν θα πρέπει να γίνουν παρερμηνείες. Και οι δυο μαζί εντοπίζουν τις στρατηγικές μάθησης, το διδακτικό υλικό και τις δραστηριότητες που θα προετοιμάσουν και θα αξιοποιήσουν και τους τρόπους με τους οποίους θα αξιολογήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Ανακεφαλαίωση

Καταλήγοντας, για να απαντήσουμε στα αρχικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της αξιοποίησης διαφορετικών προσεγγίσεων διδασκαλίας της 2Γ, μπορούμε να πούμε ότι η καθεμία από αυτές φωτίζει διαφορετικές και ταυτόχρονα συμπληρωματικές πτυχές της γλωσσικής μάθησης. Ακόμη και αν προμοδοτούμε κάποια από αυτές, δεν μπορούμε να αγνοούμε τις υπόλοιπες αλλά μπορούμε να τις αξιοποιούμε κατά περίπτωση, για να πετύχουμε διαφοροποιημένους στόχους. Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται στην **επικοινωνία/τη χρήση**, στη **γραμματική**, στην **κοινωνική διεπίδραση**, στην **κριτική προσέγγιση** των γραπτών και προφορικών κειμένων, στη **γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων** αλλά και στην **εξοικείωση** των μαθητών/μαθητριών **με στρατηγικές** που θα τους/τις βοηθήσουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν καλύτερα. Παράλληλα, η **πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ικανότητα** τίθεται στο επίκεντρο, με την απόδοση ίσης αξίας σε κάθε γλωσσική ποικιλία και σε όλα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες.

4. Περιεχόμενο και ιεράρχηση

Μαθησιακά αποτελέσματα ανά επίπεδο ελληνομάθειας

Προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να επιλέξει και να ιεραρχήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της, έχουν συνταχθεί **καθοδηγητικοί πίνακες** με τα αναμενόμενα **μαθησιακά αποτελέσματα** ανά (ηλικιακή) **βαθμίδα εκπαίδευσης** και **επίπεδο ελληνομάθειας**. Σε κάθε περίπτωση, τα μαθησιακά αποτελέσματα διακρίνονται από **θεματική και επικοινωνιακή συνάφεια**, καθώς το καθένα από αυτά εντάσσεται σε ευρύτερους **θεματικούς κύκλους** και σε μία από τις τέσσερις **μακροδεξιότητες** (Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού και Προφορικού Λόγου). Επιπλέον, τα θεματικά πεδία **ανακυκλώνονται** από επίπεδο σε επίπεδο, με απώτερο στόχο τη λεξιλογική, γραμματική, πραγματολογική και κοινωνιογλωσσική εκπλέπτυση, εφόσον σε κάθε επίπεδο **η δυσκολία αυξάνεται**. Για τη συγγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχές του ΚΕΠΑ και οι νέοι περιγραφητές του, καθώς επίσης και τα διαθέσιμα syllabi ενηλίκων, ωστόσο, προσαρμόστηκαν και εμπλουτίστηκαν κατάλληλα ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Για την Προδημοτική Εκπαίδευση, τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτυπώνονται σε **επιδιώξεις και πλαίσιο εξέλιξης επιδιώξεων**, ενώ για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση σε **δείκτες επιτυχίας και επάρκειας**. Καθώς οι επιδιώξεις μάθησης για το Νηπιαγωγείο και οι δείκτες επιτυχίας και επάρκειας για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση συνιστούν ιδιαίτερα χρήσιμα αλλά και εξαιρετικά εκτενή κείμενα, διατίθενται ως ξεχωριστά αρχεία/εγχειρίδια.

Προδημοτική Εκπαίδευση

[Επιδιώξεις μάθησης για το Νηπιαγωγείο](#)

Δημοτική Εκπαίδευση

[Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας](#)

Μέση Εκπαίδευση

[Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας](#)

Ενδεικτικό διδακτικό υλικό

Στο περιεχόμενο του ΑΠΣ-2Γ εντάσσονται και οι διδακτικοί πόροι μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι επιδιώξεις μάθησης ή οι δείκτες επιτυχίας και επάρκειας. Προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί παρέχονται συνοδευτικά:

- ενδεικτικές δραστηριότητες ανά επιδίωξη μάθησης στο Νηπιαγωγείο,
- ενδεικτικές δραστηριότητες ανά διδακτική προσέγγιση και επίπεδο ελληνομάθειας στη Δημοτική Εκπαίδευση,
- ενδεικτικές δραστηριότητες ανά διδακτική προσέγγιση και επίπεδο ελληνομάθειας

στη Μέση Εκπαίδευση και

- ενδεικτικά διδακτικά σενάρια για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Το παραπάνω υλικό θα αναρτάται σταδιακά και θα είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας του ΠΙ.

5. Διάγνωση & αξιολόγηση

Προς μια δυναμική αξιολόγηση με έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία

Η αξιολόγηση ορίζεται ως «η σκόπιμη, συστηματική και συνεχής συγκέντρωση πληροφοριών ως στοιχείων για τη διατύπωση κρίσεων σχετικά με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/μαθητριών». ²¹⁸ Συνεπώς, σε κάθε περίπτωση μάθησης θα πρέπει να είναι **άμεση συνάρτηση των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων**. Κι ενώ η πρόοδος που έχει γίνει στον τομέα της αξιολόγησης της δεύτερης και της ξένης γλώσσας είναι μεγάλη (βλ. Πίνακα 13), πολλοί/πολλές εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν **γραμματισμό αξιολόγησης**, ²¹⁹ όπως, μάλιστα, καταθέτουν συχνά οι ίδιοι/ίδιες σε επιμorfωτικά σεμινάρια.

Η αξιολόγηση χθες...	Η αξιολόγηση σήμερα...
Τα τεστ χρησιμοποιούνται ως μέσο τιμωρίας για τους μαθητές/τις μαθήτριες.	Το τεστ συνιστά ένα μέσο διεπίδρασης ανάμεσα στον διδάσκοντα/στη διδάσκουσα και τον μαθητή/τη μαθήτρια.
Τα τεστ αντικαθιστούν τη γλωσσική διδασκαλία.	Τα τεστ έχουν ως στόχο να εξελίξουν τις δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών.
Τα τεστ είναι ο μόνος τρόπος μέτρησης της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών.	Εφαρμόζονται ποικίλοι τρόποι και εργαλεία αξιολόγησης.
Τα τεστ δεν αντανakλούν τη διδαχθείσα γνώση.	Τα τεστ αντανakλούν τη γνώση που έχουν λάβει οι μαθητές/μαθήτριες κατά τη διδασκαλία.
Τα τεστ επιστρέφονται χωρίς επεξηγηματικά σχόλια.	Η παροχή ανατροφοδότησης συνιστά ένα βασικό στόχο του τεστ.
Τα τεστ βασίζονται μόνο σε μία μέθοδο διδασκαλίας.	Τα τεστ βασίζονται σε ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας.
Οι ίδιοι οι συντάκτες/ίδιες οι συντάκτριες δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους στην κατασκευή του τεστ.	Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους στην κατασκευή γλωσσικών τεστ.

Πίνακας 13. Σύγκριση της αξιολόγησης χθες και σήμερα²²⁰

Στο ΑΠΣ-2Γ η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη έννοια. Για τον λόγο αυτό, δεν προκρίνεται μόνο η **άμεση αξιολόγηση μέσω γλωσσικών δοκιμασιών**, που αναδύθηκε το 1970, αλλά προτείνονται **εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης** (βλ. Σχήμα 17), όπως:

1. η **δυναμική αξιολόγηση**²²¹
2. η **βασισμένη σε έργα αξιολόγηση της γλωσσικής πραγμάτωσης**²²²
3. η **αυτοαξιολόγηση**.²²³

²¹⁸ Green (2013).

²¹⁹ Popham (2001).

²²⁰ Shohamy (1985).

²²¹ Lantolf & Poehner (2010).

²²² Bachman (2002).

²²³ McNamara & Deane (1995).



Σχήμα 17. Η μονοδιάστατη αντιμετώπιση της αξιολόγησης

Μέσω της εναλλακτικής αξιολόγησης, το πεδίο διευρύνεται, έτσι ώστε οι πληροφορίες στις οποίες βασίζεται η αξιολόγηση να μην παρέχονται μόνο από το *τελικό προϊόν* (ένα γλωσσικό τεστ) αλλά μέσα από ολόκληρη τη *μαθησιακή διαδικασία*.²²⁴ Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης που δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία αποτυπώνονται στον Πίνακα 14.

Έμφαση στο προϊόν	Έμφαση στη διαδικασία
Ποσοτικά κριτήρια	Ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια
Επίσημο ή ημι-επίσημο περιβάλλον	Ανεπίσημο περιβάλλον
Στόχοι «υψηλού κινδύνου» → καθορίζουν την πορεία του μαθητή/της μαθήτριας	Στόχοι «χαμηλού κινδύνου»
Η πρόοδος καθορίζεται από τον/την εκπαιδευτικό ή από εξωτερικούς θεσμούς	Η πρόοδος αποφασίζεται από τον/την εκπαιδευτικό (σε συνεργασία με τους μαθητές/τις μαθήτριες)
Στατικότητα	Δυναμικότητα
Έλλειψη ανάδρασης → ενοχοποίηση του λάθους	Μείωση του άγχους → ανάδραση → δημιουργική αξιοποίηση του λάθους
Οι ερωτήσεις δεν επαναλαμβάνονται	Ευελιξία στην επανάληψη
Μετρούν τη <i>γλωσσική ικανότητα</i>	Μετρούν τη <i>γλωσσική χρήση/πραγμάτωση</i>

Πίνακας 14. Σύγκριση της αξιολόγησης με έμφαση στο προϊόν και με έμφαση στη διαδικασία

Η έμφαση στη διαδικασία εμπλέκει αναπόφευκτα και τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να δει την αξιολόγηση από την πλευρά της «αξίας» της, όπως υπονοεί εύστοχα το ακρωνύμιο PRICE²²⁵ (βλ. Πίνακα 15).

P	lanning
R	eflection
I	mprovement
C	ooperation
E	vidence

Πίνακας 15. Η «αξία» της αξιολόγησης

Η «αξία» της αξιολόγησης περιλαμβάνει τις εξής συνιστώσες:

1. **Σχεδιασμός:** όσο πιο ενδελεχής ο σχεδιασμός τόσο πιο ποιοτική η αξιολόγηση.
2. **Αναστοχασμός/αναθεώρηση:** η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων) διαρκώς εξετάζεται και αξιολογείται με τη σειρά της.
3. **Βελτίωση:** ο αναστοχασμός οδηγεί σε βελτίωση του υλικού/των πρακτικών αξιολόγησης.
4. **Συνεργασία:** η συνεργασία και η ομαδική δουλειά των εκπαιδευτικών προωθεί τον αναστοχασμό και συμβάλλει στη βελτίωση.
5. **Στοιχειοθέτηση:** η συστηματική ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης (τήρηση

²²⁴ Clegg & Bryan (2006).

²²⁵ Green (2013).

αρχείου) είναι καθοριστική για τη λήψη αποφάσεων που οδηγούν στη βελτίωση του υλικού και των πρακτικών αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τόσο η **τυπική αξιολόγηση**, δηλαδή εκείνη που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, αξιολογεί συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, έχει σχεδιαστεί από πριν και δεν μπορεί να διεξαχθεί παράλληλα με τη διδασκαλία, όσο και η **άτυπη αξιολόγηση**, δηλαδή εκείνη που δεν είναι προγραμματισμένη, δεν αξιολογεί συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, είναι αυθόρμητη και πραγματοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία, μπορούν να προσφέρουν στον/στην εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για την πορεία του μαθητή/της μαθήτριας.²²⁶

Εργαλεία/τεχνικές αξιολόγησης

Η τυπική και άτυπη αξιολόγηση υλοποιείται με τη βοήθεια διαφόρων εργαλείων, όπως:

- ① οι γλωσσικές δοκιμασίες,
- ② η άτυπη παρατήρηση,
- ③ οι διαγραμματικές κλίμακες,
- ④ η παρουσίαση project,
- ⑤ η αυτοαξιολόγηση του μαθητή/της μαθήτριας,
- ⑥ η ετεροαξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών,
- ⑦ ο ατομικός φάκελος γλωσσομάθειας μαθητή/μαθήτριας,
- ⑧ ο ατομικός φάκελος επιτευγμάτων μαθητή/μαθήτριας (portfolio).

Όλα τα παραπάνω εργαλεία αξιολόγησης είναι εξίσου σημαντικά και μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά κατά τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Οι **γλωσσικές δοκιμασίες** συνιστούν έναν **ακριβή δείκτη** της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά αποτελούν μόνο ένα στιγμιότυπο της πορείας του μαθητή/της μαθήτριας.

Η **άτυπη παρατήρηση** αποτελεί μέρος της **καθημερινής πρακτικής** στη σχολική τάξη και τον συνηθέστερο τρόπο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών για τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Οι **διαγραμματικές κλίμακες** προσφέρουν **ανάδραση** στους μαθητές/τις μαθήτριες με έναν εύληπτο και **παιγνιώδη** τρόπο (βλέπε Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Παράδειγμα διαγραμματικής κλίμακας

Η **μέθοδος project** συμβάλλει στην ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και της αυτενέργειας των μαθητών/μαθητριών,²²⁷ εφόσον εκτιμάται η ατομική και ομαδική εμπειρία. Η ποιότητα των ενεργειών και η συλλογική προσπάθεια είναι στοιχεία που έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, ακόμη και αν το τελικό αποτέλεσμα δεν θεωρείται επιτυχημένο.

²²⁶ Oosterhof (2010).

²²⁷ Frey (1986), Ματσαγγούρας (1995).

Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση προωθούν την προσωπική συναισθηματική και γνωσιακή ανάπτυξη του μαθητή/της μαθήτριας, εφόσον μέσω του κριτικού αναστοχασμού και της ενδοσκόπησης αναπτύσσουν **κριτικές αναλυτικές δεξιότητες** και **αυτογνωσία**. Καθώς, μάλιστα, οι μαθητές/μαθήτριες αντιμετωπίζονται ως μέτοχοι στη μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία, αναπτύσσουν **αυτοσεβασμό** και **αυτοπεποίθηση**. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνονται τα **κίνητρα μάθησης**, τα οποία συνιστούν μια έννοια κλειδί για την επιτυχία στη μάθηση της 2Γ.²²⁸ Μάλιστα, η **μαθητοκεντρικότητα** προϋποθέτει η αυτοαξιολόγηση του μαθητή να ενσωματώνεται σε άλλες τεχνικές αξιολόγησης, ώστε να επιτυγχάνεται μια κυκλική δυναμική.²²⁹

Γράφουμε μια κριτική εστιατορίου για τη σχολική μας εφημερίδα. Ξαναβλέπουμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και το λεξιλόγιο που συναντήσαμε στις ενότητες Διατροφή και Ελεύθερος Χρόνος. Παρουσιάζουμε τα κείμενά μας στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριές μας και τα αξιολογούμε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

Σκοπός	Ενημέρωση	Ευαισθητοποίηση	Έκφραση απόψεων
Κειμενικό είδος	Περιγραφή	Αφήγηση	Επιχειρηματολογία
Γλωσσικά χαρακτηριστικά	ενεστώτας βοηθητικά ρήματα πρόσωπο επίθετα επιρρήματα ...	εξιστόρηση γεγονότων αόριστος υποτακτική προστακτική χρονικά επιρρήματα ...	συνδετικές λέξεις εκφράσεις που δηλώνουν το πιθανό ή το αναγκαίο δευτερεύουσες προτάσεις ...
Λεξιλόγιο	καθημερινό	ειδικό	καθημερινό & ειδικό
Οργάνωση του κειμένου	γλώσσα	εικόνα	ήχος

Παράδειγμα κριτηρίων ετεροαξιολόγησης στη 2Γ

Η πιο δυναμική και ολιστική μορφή αυτοαξιολόγησης αντανακλάται στον **φάκελο επιτευγμάτων** του μαθητή/της μαθήτριας και αποτυπώνεται στο Σχήμα 18.²³⁰



Σχήμα 18. Δυναμική-ολιστική αξιολόγηση μέσω του φακέλου επιτευγμάτων του μαθητή/της μαθήτριας

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών

Πρόκειται για τον **προσωπικό φάκελο**, στον οποίο όσοι/όσες μαθαίνουν ή έχουν μάθει μια γλώσσα –στο σχολείο ή εκτός σχολείου– μπορούν να τεκμηριώσουν και να αποδείξουν, να

²²⁸ Ushioda (1996).

²²⁹ Little (2005).

²³⁰ Little (2005).

βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τις ικανότητές τους στις διάφορες γλώσσες, σύμφωνα με τα επίπεδα που καθορίζονται από την ΕΕ, καθώς και τις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες. Το **portfolio** περιλαμβάνει:

- Το Διαβατήριο γλωσσών,
- Το Γλωσσικό Βιογραφικό/τη Γλωσσογραφία και
- τον Φάκελο.

Στο **Διαβατήριο γλωσσών** ο μαθητής/η μαθήτρια δίνει μια γενική εικόνα του τι ξέρει ή τι μπορεί να κάνει σε διάφορες γλώσσες και σε διάφορα επίπεδα. Στο **Γλωσσικό Βιογραφικό/στη Γλωσσογραφία** ο μαθητής/η μαθήτρια τεκμηριώνει την προσωπική του/της πορεία στην εκμάθηση γλωσσών και στην απόκτηση και τον εμπλουτισμό των διαπολιτισμικών του/της εμπειριών. Ο **Φάκελος** περιέχει οποιοδήποτε υλικό που μπορεί να αποδείξει με σαφή τρόπο την πρόοδο και τα επιτεύγματα που πέτυχε ο μαθητής/η μαθήτρια και που σημείωσε στο Διαβατήριο γλωσσών και το Γλωσσικό βιογραφικό.²³¹

Το Ευρωπαϊκό Portfolio συμβάλλει ουσιαστικά:²³²

- στην **απαγκίστρωση** από την **εξετασιοκεντρική** λογική,
- στην υιοθέτηση κουλτούρας **αυτόνομης μάθησης**,
- στην απόκτηση **υπεύθυνης συμπεριφοράς** ως προς τη διδακτική και μαθησιακή πράξη, εφόσον οι ίδιοι οι μαθητές/οι ίδιες οι μαθήτριες κρίνουν την επίδοσή τους, μαθαίνουν από τα λάθη τους και εκτιμούν τις προσωπικές τους παρεμβάσεις,
- στην **καταπολέμηση της κοινωνικής περιθωριοποίησης**,
- στην **αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς** των μαθητών/μαθητριών και
- στην **άμβλυνση των γλωσσικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων**.

Ο Φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή/της μαθήτριας

Ο **Φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή/της μαθήτριας** (portfolio) είναι μια **εμπρόθετη συλλογή** των εργασιών του/της: εμπεριέχει τις προσπάθειες, την πρόοδο και την επιτυχία του/της σε συγκεκριμένες περιοχές. Κατά τη συλλογή του υλικού συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές/ίδιες οι μαθήτριες στην επιλογή του περιεχομένου.²³³

Τα στάδια ανάπτυξης του portfolio αποτυπώνονται παρακάτω.²³⁴ Για να καταστεί σαφής ο τρόπος ανάπτυξης του portfolio δίνονται ενδεικτικές πληροφορίες.

Στάδιο 1^ο Καθορίζω τους στόχους της αξιολόγησης μέσω του portfolio

Στο πρώτο στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τους **λόγους** για τους οποίους αξιοποιείται αυτός ο τρόπος αξιολόγησης, έτσι ώστε να μη μετατραπεί σε μια περιστασιακή πρακτική αλλά να αποκτήσει **συστηματικότητα**. Στο πλαίσιο αυτό, καθορίζεται το κοινό που έχει πρόσβαση στον φάκελο, π.χ. τα ίδια τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς κ.ά.

Στάδιο 2^ο Καθορίζω τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα αποτυπωθούν στο portfolio

Στο δεύτερο στάδιο γνωστοποιούνται στους μαθητές/στις μαθήτριες οι **στόχοι** και τα **αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα** της διδακτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να είναι οι ίδιοι/ίδιες σε θέση να εκτιμήσουν κατά πόσο τα έχουν προσεγγίσει. Για παράδειγμα, εφόσον

²³¹ <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc3710b.pdf>

²³² Council of Europe, <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction>

²³³ Arter & Spandel (1992).

²³⁴ Delett et al. (2001).

ένα από τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στον προφορικό λόγο, στο portfolio θα πρέπει να αποτυπώνεται η ικανότητά τους να εκφράζουν προσωπικές προτιμήσεις και να δίνουν προσωπικά στοιχεία για τον εαυτό τους.

Στάδιο 3^ο *Συνδέω τα μαθησιακά αποτελέσματα με δραστηριότητες*

Στο στάδιο αυτό οι διδακτικοί στόχοι/τα μαθησιακά αποτελέσματα που αποτυπώνονται στους Δείκτες Επιτυχίας & Επάρκειας εναρμονίζονται με *συγκεκριμένες δραστηριότητες* και *τελικά προϊόντα* που θα συμπεριληφθούν στον φάκελο. Επιδιώκεται να καλύπτονται οι τέσσερις μακροδεξιότητες αλλά και η πολυπολιτισμική/πολυγλωσσική επίγνωση (ηχογραφημένες συνομιλίες μαθητών/μαθητριών, γραπτά κείμενα κτλ.).

Στάδιο 4^ο *Καθορίζω την οργάνωση του φακέλου*

Τίθενται συγκεκριμένα *κριτήρια οργάνωσης* του portfolio, π.χ. κατά ημερομηνία, τρίμηνο/τετράμηνο, θεματικό κύκλο, μέσο (γραπτός, προφορικός λόγος) κτλ. Ενδεικτικά μπορεί να περιλαμβάνονται:

1. *Αντιπροσωπευτικά δείγματα* της εργασίας των μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια του τριμήνου/τετραμήνου (σε όλες τις μακροδεξιότητες) μαζί με ένα *γραπτό κείμενο που εξηγεί τη σημασία της εργασίας στην πρόοδό τους* (cover sheet).
2. *Φύλλο εβδομαδιαίας διαχείρισης* του χρόνου, *φύλλο ελέγχου των προσωπικών στόχων της μάθησης* (ανά μήνα και ανά τρίμηνο/ τετράμηνο), *φύλλο αθροιστικής αξιολόγησης* για το τρίμηνο/τετράμηνο με τα «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία του μαθητή/της μαθήτριας, *σχέδιο βελτίωσης των αδύνατων σημείων*, *φύλλο αυτοαξιολόγησης* κατά τη διάρκεια του τριμήνου/τετραμήνου.

Συνεργασία σε ομάδες: Φύλλο αυτοαξιολόγησης

Όνομα:
 Δραστηριότητα:
 Ημερομηνία:

Πόσο συχνά έκανα στην ομάδα μου τα παρακάτω;

1. Ρώτησα τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές μου να μου εξηγήσουν κάτι ή να μου δώσουν περισσότερες πληροφορίες.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
2. Είπα τη γνώμη μου.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
3. Άκουσα προσεκτικά τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές μου στην ομάδα μου.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
4. Σχολίασα τις ιδέες των συμμαθητών/συμμαθητριών μου.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
5. Βοήθησα άλλους/άλλες να πάρουν μέρος σε εργασίες.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
6. Μίλησα στην ελληνική γλώσσα.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά

Στην ομάδα μου άρεσε περισσότερο:
 Το πιο δύσκολο πράγμα ήταν:
 Ο στόχος μου για την επόμενη ομαδική εργασία είναι:

Παράδειγμα φύλλου αυτοαξιολόγησης²³⁵

3. **Μαθησιακά ημερολόγια**, δηλαδή συλλογές σημειώσεων, παρατηρήσεων, σκέψεων κ.ά. σε μια συγκεκριμένη περίοδο μελέτης και μάθησης που αποτυπώνουν τον αναστοχασμό των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τη μάθηση ή τη χρήση του portfolio, στοιχεία αυτο-/ετερο-αξιολόγησης και στοιχεία ανάδρασης από τον/την εκπαιδευτικό.
4. **Οδηγίες για τη δημιουργία του portfolio**: περιλαμβάνει βασικές απαιτήσεις του μαθήματος, βασικά στοιχεία για την αξιολόγηση μέσω portfolio (κριτήρια, διαγραμματικές κλίμακες, τρόπους αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, βασική περιγραφή των επιπέδων ελληνομάθειας, όπως καθορίζονται στους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας κτλ.).

Στάδιο 5^ο Καθορίζω τα κριτήρια αξιολόγησης ανά δεξιότητα (ΚΓΛ, ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ)

Ενδεικτικά κριτήρια είναι τα εξής:

- **Ακρίβεια**: προφορά, γραμματική
- **Ευχέρεια**: λεξιλόγιο, συνοχή, περιεχόμενο, ζωντάνια
- **Εργαλεία** αξιολόγησης: διαγραμματικές κλίμακες, αυτο-/ετερο-αξιολόγηση, έγγραφα αναστοχασμού (μαθησιακά ημερολόγια) κ.ά.

Στάδιο 6^ο Ελέγχω διαρκώς την αποτελεσματικότητα του portfolio

²³⁵ Delett et al. (2001).

Οι μαθητές/μαθήτριες ελέγχουν διαρκώς μέσω του φακέλου την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως ακριβώς και οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν αν οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται και οι δραστηριότητες/εργασίες που ανατίθενται οδηγούν σε τελικά προϊόντα που πραγματικά συμβάλλουν στην εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών/τριών. Αν αυτό δεν συμβαίνει, τροποποιούν τα τελικά προϊόντα ή και το περιεχόμενο του portfolio.

Στάδιο 7^ο Αξιολογώ τη διαδικασία αξιολόγησης μέσω portfolio

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την **αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης** μέσω portfolio. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές/μαθήτριες δεν εμφανίζουν καταγεγραμμένη πρόοδο μέσω του φακέλου τους, θα πρέπει να εντοπιστούν οι λόγοι: λ.χ. δεν υπήρξαν επαρκή δείγματα των εργασιών των μαθητών/μαθητριών ή τα εργαλεία αξιολόγησης δεν ήταν τα κατάλληλα.

Το portfolio περιλαμβάνει **αθροιστική** και **διαμορφωτική αξιολόγηση**, οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω συζητήσεων στην τάξη αλλά και αυτο-/ετερο- αξιολόγηση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (οι ίδιοι μαθητές/οι ίδιες οι μαθήτριες διεξάγουν τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση αξιοποιώντας τις διαγραμματικές κλίμακες ή άλλους δείκτες προόδου).

Στο τέλος του τριμήνου/τετραμήνου, οι **ατομικοί φάκελοι** επιτευγμάτων των μαθητών/μαθητριών δίνονται **στον/στην εκπαιδευτικό** για **τελική αξιολόγηση**. Ακολουθεί **προσωπική συνάντηση** με τον κάθε μαθητή/την κάθε μαθήτρια, ο οποίος/η οποία παρουσιάζει σε 15 λεπτά τον φάκελό του/της και εξηγεί ποια βαθμολογία του έχει δώσει και γιατί.

Ο φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή/της μαθήτριας αντανακλά τη **δημιουργικότητα** της μάθησης και κατά συνέπεια είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα/της διδάσκουσας, το οποίο παραμένει στην τάξη και αξιοποιείται κάθε φορά που απαιτείται. Παρότι πολλές φορές αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα, είναι **σαφής δείκτης της προσωπικής πορείας** του μαθητή/της μαθήτριας και ένα **αλάθητο σημείο αναφοράς** για την αριθμητική αξιολόγηση, κάθε φορά που αυτή απαιτείται. Τέλος, προσδίδει στη μάθηση **αυτονομία** και **αυτενέργεια**, εφόσον εισάγει τους μαθητές/τις μαθήτριες σε ένα κλίμα **ανάληψης ευθυνών** και παρακολούθησης της μάθησής τους.

Γλωσσικές δοκιμασίες/γλωσσικά τεστ

Η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης δεν καταργεί τη σημασία των γλωσσικών δοκιμασιών. Αντιθέτως τις ενισχύει σε κάθε φάση πραγματοποίησής τους. Στο πλαίσιο αυτό, στις γλωσσικές δοκιμασίες ελέγχονται και οι **τέσσερις μακροδεξιότητες**, ακόμη και στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός μέσω της άτυπης αξιολόγησης γνωρίζει ότι κάποιος μαθητές/κάποιες μαθήτριες είναι επαρκείς στον προφορικό λόγο και χρειάζεται να ελεγχθούν μόνο στον γραπτό λόγο (ή αντίστροφα). Είναι, επίσης, προφανές ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στη ΖΓ θα πρέπει να εξετάζει το θεματικό περιεχόμενο που έχει διδαχτεί με βάση τους δείκτες επάρκειας και επιτυχίας (βλ. Ενότητα 4) και να βασίζεται στις προσεγγίσεις διδασκαλίας που έχουν εφαρμοστεί (βλ. Ενότητα 3). Κι ακόμη, κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι **κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης** των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να αποφευχθεί η αδικαιολόγητη ένταξή τους σε τάξεις που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν λόγω γλωσσικών φραγμών. Τέλος, θα πρέπει να παρακολουθείται συστηματικά η μαθησιακή πορεία τους, έτσι ώστε να εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται εγκαίρως ενδεχόμενες δυσκολίες στη γλωσσική μάθηση.

Τα συστατικά της γλωσσικής δοκιμασίας σε οποιαδήποτε φάση της μάθησης αποτυπώνονται στο Σχήμα 19.



Σχήμα 19. Τα συστατικά μέρη ενός γλωσσικού τεστ²³⁶

Οι γλωσσικές δοκιμασίες καταρτίζονται με βάση τα παρακάτω κριτήρια που εγγυώνται την αποτελεσματικότητά τους:²³⁷

- **Εγκυρότητα:** Ο βαθμός στον οποίο μια εξεταστική δοκιμασία μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε.
- **Πρακτικότητα:** Ο βαθμός στον οποίο οι διαθέσιμοι πόροι επαρκούν για την εφαρμογή του τεστ.
- **Αξιοπιστία:** Ο βαθμός στον οποίο, όταν επαναληφθεί το τεστ, θα προκύψει το ίδιο αποτέλεσμα.
- **Λειτουργικότητα:** Ο βαθμός στον οποίο μια εξεταστική δοκιμασία μπορεί να κατασκευαστεί, να διεξαχθεί και να διορθωθεί χωρίς να απαιτείται υπερβολικός χρόνος ή κόπος.
- **Αυθεντικότητα:** Ο βαθμός στον οποίο μια δοκιμασία μετρά και αξιολογεί τις ικανότητες των μαθητών/μαθητριών σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.
- **Αντικειμενικότητα:** Ο βαθμός στον οποίο η δοκιμασία είναι δίκαιη απέναντι σε όλους τους εξεταζόμενους ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, θρησκείας κτλ.

Επίσης, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται στις γλωσσικές δοκιμασίες **κλειστά ερωτήματα** ή συγκλίνουσας παραγωγής, π.χ. πολλαπλής επιλογής, Ναι-Όχι, σύζευξης, εύρεσης σειράς κτλ., όπως επίσης και **ανοιχτά ερωτήματα** ή αποκλίνουσας παραγωγής, π.χ. ελεύθερης απάντησης.²³⁸

Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται στον **σχεδιασμό των οδηγιών** των δραστηριοτήτων ενός τεστ, καθώς οι οδηγίες συνιστούν την πρώτη επαφή των εξεταζομένων με τη γλωσσική δοκιμασία. Ο πρωταρχικός σκοπός των οδηγιών είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τη φύση της αξιολογικής διαδικασίας, τον τύπο των δραστηριοτήτων, τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να απαντήσουν στις δραστηριότητες και τον τρόπο αξιολόγησης των απαντήσεών τους.

Οι εύστοχες και αποτελεσματικές οδηγίες διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά.²³⁹

- Είναι διατυπωμένες σε αρκετά **απλό λόγο**, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές.
- Είναι αρκετά **σύντομες**, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να μην αναλώσουν μεγάλο μέρος του διαθέσιμου χρόνου στην κατανόησή τους.

²³⁶ Βαρλοκώστα κ.ά. (ηλεκτρονική ανάρτηση).

²³⁷ Bachman (1990), Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003).

²³⁸ Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003), Τοκατλίδου (2011).

²³⁹ Bachman & Palmer (1996).

- Είναι **εύστοχες**, δηλαδή παρέχουν τόσες πληροφορίες όσες οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζονται για να απαντήσουν.

Ως εκ τούτου, απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό εύστοχων οδηγιών είναι η καλή γνώση των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού. Για να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τον τύπο της δραστηριότητας και πώς πρέπει να επεξεργαστούν τις απαντήσεις τους, είναι επιβεβλημένη η **παροχή παραδείγματος**. Καθώς η γλωσσική αξιολόγηση βασίζεται στη γλωσσική διδασκαλία, οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ εξοικειωμένες με τον τύπο των δραστηριοτήτων και να έχουν εκτεθεί στο παρελθόν σε παρόμοιες οδηγίες. Ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για να εξοικειωθούν οι μαθητές/μαθήτριες με τις οδηγίες των δραστηριοτήτων είναι να τους δοθεί ως άσκηση η κατασκευή οδηγιών στο πλαίσιο του μαθήματος.

Τέλος, κάθε φορά που συντάσσουν μια γλωσσική δοκιμασία, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να λαμβάνουν υπόψη τους τις εξής οδηγίες:²⁴⁰

1. *Συνδέω τη γλωσσική αξιολόγηση με τη γλωσσική διδασκαλία και χρήση.*
2. *Σχεδιάζω γλωσσικές δοκιμασίες που ενθαρρύνουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να φτάσουν στις υψηλότερες επιδόσεις.*
3. *«Εξανθρωπίζω» τη γλωσσική αξιολόγηση: αναζητώ τρόπους να εμπλέξω πιο άμεσα τους μαθητές/τις μαθήτριες, τους/τις αντιμετωπίζω ως υπεύθυνα άτομα, τους/τις εφοδιάζω με ουσιαστικές πληροφορίες για την αξιολογική διαδικασία.*
4. *Λαμβάνω υπόψη μου ότι στη βαθμολόγηση υπεισέρχονται διάφοροι **αστάθμητοι παράγοντες**.*

Διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση

Ένα γλωσσικό τεστ μπορεί να συμβάλει τόσο στη **διαγνωστική** (αρχική) όσο και στη **διαμορφωτική** (ενδιάμεση) και **τελική αξιολόγηση** των μαθητών/μαθητριών. Το ΑΠΣ-2Γ συνοδεύεται από εργαλεία όλων των παραπάνω ειδών, διαγνωστικά, διαμορφωτικά και τελικά, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους.

Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών παρέχονται γλωσσικά τεστ κατασκευασμένα με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να έχουν επιτευχθεί ανά επίπεδο στο μέσο της σχολικής χρονιάς. Το ίδιο και για την αξιολόγηση που θα πραγματοποιηθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα τεστ, όμως, λειτουργούν συμπληρωματικά στις εναλλακτικές και δυναμικές μορφές αξιολόγησης.

Για το νηπιαγωγείο προτείνεται να αξιοποιούνται οι τρόποι αξιολόγησης - τεκμηρίωσης που παρουσιάζονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο του *Αναλυτικού Προγράμματος Προσχολικής Εκπαίδευσης* (2020).

²⁴⁰ Bachman & Palmer (1996).

6. Επίλογος

Το παρόν ΑΠΣ-2Γ αποτελεί ένα συντονισμένο εγχείρημα ανθρώπων που υπηρετούν την εκπαίδευση από διαφορετικές θέσεις: πανεπιστημιακοί και ερευνητές, εκπαιδευτικοί, επιθεωρητές, λειτουργοί, στελέχη του ΠΙ Κύπρου, τα μέλη της Διατμηματικής Επιτροπής για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα κ.ά. Η πρόθεση όλων είναι να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο και δημιουργικό πλαίσιο μάθησης της Ελληνικής ως 2Γ στη σχολική πραγματικότητα της Κύπρου, το οποίο θα συμβάλει ουσιαστικά στην απρόσκοπτη κοινωνικοποίηση και την προσωπική, σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό ότι η οργάνωση του ΑΠΣ βασίζεται στην ανάλυση αναγκών και συνδέει τα μαθησιακά αποτελέσματα με όλες τις άλλες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, το ΑΠΣ αναμένεται να εμπλουτίζεται με βάση τις νέες ανάγκες που θα προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Κύπρου.

7. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαθοπούλου, Ε. & Παπαδοπούλου Δ. 2014. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*, Ενότητα Β (σσ. 397-418). Θεσσαλονίκη: Access Γραφικές Τέχνες.
- Αγαθοπούλου, Ε. 2013. Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς I: Εισαγωγή στο πεδίο και εφαρμογές γλωσσολογικών αναλύσεων. Διαθέσιμο στο http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1135/mod_resource/content/4/akadimaimai.skorpoi.pdf
- Αμβράζης, Ν., Αλεξανδρή, Κ., Βλέτση, Ε., Κάλφα, Α., Καρακολτσίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., Μουτή, Α., Νικολάου, Γ., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ. & Τακούδα, Χ. 2010. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Αμπάτη, Α. 2009. *Στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας: Ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2019. Η διευρυμένη μορφή της προσέγγισης της Ολοκληρωμένης Μάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας. *Περιοδικό Φιλολόγος*, τ. 174-175, 27-45.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Γαβριηλίδου, Ζ., Ζάγκα, Ε., Καβουκόπουλος, Φ., Καλογρίδου, Μ., Κατσούλη, Ι., Μητσιάκη, Μ., Παραδιά, Μ., Τζεβελέκου, Μ., Τσιπλάκου, Σ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2014. *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Επιστημονικό πεδίο: Ν.Ε. Γλώσσα Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Γαβριηλίδου, Ζ., Ζάγκα, Ε., Καβουκόπουλος, Φ., Καλογρίδου, Μ., Κατσούλη, Ι., Μητσιάκη, Μ., Παραδιά, Μ., Τζεβελέκου, Μ., Τσιπλάκου, Σ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2014. *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Οικονόμου, Σ. & Αλεξανδρή, Κ. 2014. Βλέποντας τον κόσμο με άλλα μάτια: φως, χρώματα. Μια προσέγγιση διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών μέσω της Νεοελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathoroulou, & Μ. Mattheoudakis (επιμ.), *Cross-curricular Approaches to Language Education* (σσ. 244-272). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε. & Μητσιάκη, Μ. 2014. Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο – Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 363-396). Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες ACCESS.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. 2012. Πόσες ψήφοι στην ψήφο; Γλωσσική αυτορύθμιση και εν εξελίξει αλλαγή του γραμματικού γένους στη Νέα Ελληνική. Στο Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis (επιμ.), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics* (σσ. 638-648). Komotini, Democritus University of Thrace.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. 2010α. Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Α. Ψάλτου-Joycey, & Μ. Ματθαιουδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα άρθρα* (σσ. 65-77). ΕΕΕΓ. Διαθέσιμο στο: <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasiadi-Symeonidi&Mitsiaki.pdf>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. 2010β. Η χρήση των μονόγλωσσων λεξικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Μια διδακτική εφαρμογή. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Πρώτης/Μητρικής, Δεύτερης/ Ξένης*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή. Διαθέσιμο στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/anastasiadiMitsaki.pdf>

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζουραβλιόβα, Κ., Μητσιάκη, Μ., & Φωτιάδου, Γ. 2010. Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Α. Ψάλτου-Joyce & Μ. Ματθαιουδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα άρθρα»* (σσ. 53-64). ΕΕΕΓ. Διαθέσιμο στο:
<http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/AnastasiadiSymeonidi&Zouravliova&Mitsiaki&Fotiadou.pdf>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ. & Χούμα, Β. 2009. Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο Α.-Ν. Συμεωνίδου-Χριστίδου (επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου « 2008, Année euroréenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures »*, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας, Α.Π.Θ, (σσ. 597-612). Διαθέσιμο στο:
<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastasiadis-symeonidis.pdf>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ράλλη, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 2003. *Το γένος*. Πατάκης: Αθήνα.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2001. Το στοιχείο -ώδ(ης) στην ελληνική - Μια περίπτωση γραμματικοποίησης. Στο Γ. Αγγουράκη, Α. Αρβανίτη, Δ. Γούτσος κ.ά. (επιμ.), *Greek Linguistics- Proceedings of the 4th International Conference on Greek Language* (315-340). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. 2013. *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Αντωνοπούλου, Ν. & Μητσιάκη, Μ. 2008. Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου: Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σσ. 9-56). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: Ο λόγος των επιστημών. Διαθέσιμο στο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e7/e_6_thema.htm
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. 2003. *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου των αλλοδαπών μαθητών*. ΚεΔΑ: Αθήνα.
- Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Γιάγκου, Μ., Κάντζου, Β., Παπαδοπούλου, Δ., Σταμούλη, Σ. & Τζεβελέκου, Μ. *Διαγνωστικά εργαλεία για την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία*. Παρουσίαση αναρτημένη στο διαδίκτυο:
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=PHIL991&download=/5a2a50b2lNkf/5a2a50e0cdcJ.pdf>
- Γαβριηλίδου, Ζ. 2012. Παιδαγωγική λεξικογραφία και στρατηγικές χρήσης λεξικού. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή & Μ. Δημάση (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας* (σσ. 14-23). Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Cummins, J. 2005. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευθυμίου, Α. 2013. *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ευθυμίου Α. & Μητσιάκη, Μ. 2007. Το πρώτο μου λεξικό ως εργαλείο διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόγλωσσους. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση* (σελ. 237-260). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). *Έκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ζάγκα, Ε. & Μητσιάκη, Μ. 2015. Μια θάλασσα μικρή...: Ένα project λογοτεχνίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Α. Βηδενμάιερ, Ι. Πάγκαλος & Α. Σαπιρίδου (επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Γλώσσες και Πολιτισμοί σε (Διά)δραση* (σσ. 221-234). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α.Π.Θ.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. 2014. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-

- Joycey, E. Agathopoulos & M. Mattheoudakis (επιμ.), *Cross-curricular Approaches to Language Education* (σσ. 172-191). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ζάγκα, Ε. 2013. Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ξένης. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/5/montela.didaskalias.pdf
- Ζάγκα, Ε. 2004. *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη: Ενυάλιο κληροδότημα. Θεωρητικό πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. ΕΔΙΑΜΜΕ. Διαθέσιμο στο: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=226:programmata-spoudon&catid=84&Itemid=481&lang=el
- Ιάκωβου, Μ. 2015. Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4127/mod_resource/content/3/Diavathmisi_AP_Iakovou.pdf
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα Σ. 2004. *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Καλαϊτσίδου, Ν., Βραχιονίδου, Μ. & Ευσταθίου, Ε. 2003. *Ρωσική και νεοελληνική*. Βιβλιοσυνεργατική ΑΠΕΕ: Αθήνα.
- Καλλιντζή, Ε. 2016. *Η εκμάθηση της αραβικής και η επιλογή της ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της συνάντησης των γλωσσών: έρευνα με μαθήτριες/-ές της αραβικής γλώσσας στην πόλη της Θεσσαλονίκης*. Μεταδιδακτορική διατριβή. ΑΠΘ.
- Καρυολαίμου, Μ. 2000. Η κυπριακή: Διάλεκτος ή ιδίωμα;. Στο Α. Φ. Χριστίδης κ.ά. (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* (σσ. 43-48). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: *Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. 2008. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 2002. *Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενήλικους: Επίπεδο επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κουτσελίνη. 2006. *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές, Τόμος Α΄*. Λευκωσία.
- Κουτσογιάννης Δ. 2014. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 (γ΄ έκδοση Αναθεωρημένη)*. Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 - 2013). Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος. Διαθέσιμο στο: <http://epimorfosi.cti.gr/yliko-diax-organosis/category/17-epimorf-yliko-kse-b-epipedou-tpe>
- Ματθαιουδάκη, Μ. 2013. Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: Προτάσεις στα πλαίσια των συγχρόνων προσεγγίσεων. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274>
- Ματσαγγούρας, Η. 1995. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσιάκη, Μ. & Λεύκος, Ι. 2019. Εικονογραφημένο Λεξικό Φυσικής για το σχολείο: Ένα πολυλειτουργικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. *Περιοδικό Φιλολόγος*, τ. 174-175, 78-95 (διπλό τεύχος, αφιέρωμα στην προσέγγιση CLIL). Εκδόσεις Μαλλιάρης Παιδεία.
- Μητσιάκη, Μ. 2014. *Φωνολογική διαβάθμιση των αρχικών ταυτοσυλλαβικών συμφωνικών συμπλεγμάτων (#CC) της Ν.Ε.: Γραμματική μοντελοποίηση και διδακτικές εφαρμογές για την Ελληνική ως Γ2*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ.
- Μητσιάκη, Μ. & Σταυριανάκη, Κ. 2010. Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό πλαίσιο: Ένας ενδεικτικός κατάλογος διδακτέων για σπουδαστές Επιστημών Υγείας. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Ματθαιουδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Εξελίξεις στην Έρευνα της*

- Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα άρθρα» (σσ. 107-118). ΕΕΕΓ. [http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek papers/Mitsiaki&Stavrianaki.pdf](http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Mitsiaki&Stavrianaki.pdf)
- Μπασούκου-Κονδύλη, Ε. 2008. *Αραβικός πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. 2014. Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 255-271). Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Oosterhof, A. 2010. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. (Κ. Κασιμάτη (επιμ.), Α. Θεοδωρακάκου (μτφ.)). Αθήνα: Έλλην.
- Ρεβυθιάδου, Α. & Σπυρόπουλος, Β. (επιμ.). 2013. *Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών ρωσικής-ελληνικής*. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Εκδόσεις Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-52>
- Ρουσουλιώτη, Θ. 2017. Από το Α1 στο Γ2: Τα γλωσσικά μαθήματα στο νέο μοντέλο ΑΠ του ΚΕΓ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 37, 627-638.
- Τζακώστα, Μ. 2016. Μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων ανά θεματική ενότητα: Επίπεδο Α1 για παιδιά 8-12 ετών. Στο Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (σσ. 171-194). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Τοκατλίδου, Β. 2011. Προδιαγραφές οργάνων γλωσσικής εξέτασης. *e-περιοδικό RCeL*. Διαθέσιμο στο: <http://rcel2.enl.uoa.gr/periodical/research4.htm>
- Ταρατόρη Ε. 2013. *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. 2012. *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Χοντολίδου, Ε. 2007. Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3200/928.pdf>
- Ψάλτου-Joycey, Α. Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις: Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/ δεύτερη γλώσσα (ηλεκτρονική έκδοση). Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html

Ξενόγλωσση

- Alderson, J.C., Clapham, C., & Wall, D. 1995. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.
- Antoniou, F. & Padelidou, S. 2014. Screening for specific learning disabilities in second language learners. In D. Tzagari & G. Spanoudis (eds.), *Assessing second language students with learning and other disabilities* (pp. 115-132). London: Lit Verlag.
- Arvaniti, A. 2010. Linguistic practices in Cyprus and the emergence of Cypriot standard Greek. *Mediterranean Language Review* 17, 15-45.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: OUP.
- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. New York: OUP.
- Băidak, N., Balcon, M.-P. & Motiejunaite, A. 2017. *Eurydice brief key data on teaching languages at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Balboni, P. E. 2006. *The epistemological nature of language teaching methodology*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ball, J. 2011. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Paris: UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Berryman, M. & Wearmouth, J. 2009. Responsive approaches to literacy learning within cultural contexts. In G. Reid (ed.), *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 337-353). Abingdon: Routledge.
- Bialystok, E., Craik, F.I. M. & Luk, G. 2012. Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends Cogn. Sci.* 16, 240-250.
- Bloomfield, A., Wayland, S.C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J. & Ross, S. 2011. What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. College Park: University of Maryland. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Sarah_Wayland/publication/277788621_What_makes_listening_difficult_Factors_affecting_second_language_listening_comprehension/links/557abca408aee4bf82d566d6.pdf
- Brinton, D., Snow, M.-A. & Wesche, M. 1989. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Bourdieu, P. 1992. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chamot, A. 1995. Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia. *The Bilingual Research Journal* 19, 3 & 4, 379-394.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. 1987. The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly* 21(3), 227-249.
- Chitoran, I. 2002. *The phonology of Romanian: A constraint-based approach*. Mouton de Gruyter.
- Clark, J.L. 1987. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: OUP.
- Cohen, A.D. 2011. *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2001. Council of Europe. Cambridge: CUP.
- Coulmas, F. 2003. *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: CUP.
- Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. 2011. Council of the European Union.
- Corder, S.P. 1974. Error analysis. In J. Allen & S.P. Corder (eds.), *The Edinburgh course in applied linguistics* (pp. 125-154). London: OUP.
- Council of Europe. 2018. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Critical literacy*. 2009. Capacity building series. The Literacy and Numeracy Secretariat. Ontario Ministry of Education. Available at: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Critical_Literacy.pdf
- Crombie, M. 2002. Dealing with diversity in the primary classroom: A challenge for the class teacher. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.), *Dyslexia and literacy: Theory and practice* (pp. 229-240). Chichester, England: Wiley.
- Cubberley, P. 2002. *Russian: A linguistic introduction*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. 1984. Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Ch. Rivera (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (pp. 2-19). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Daloso, M. 2017. *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford: OUP.
- Daniels, P. 2013. The Arabic writing system. In J. Owens (ed.), *The Oxford handbook of Arabic linguistics* (pp. 412-432). Oxford University Press.
- De Houwer, A. 2005. Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J.F. Kroll, J. & A.M. de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 30-48). New York: OUP.

- Delett, J., Barnhardt, S. & Kevorkian, J. 2001. A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 34(6), 559-68.
- Ellis, R. 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19, 222-246.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2019a. *Key data on early childhood education and care in Europe—2019 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/kd_ecec_2019_report_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2019b. *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. 2018. *Proposal for a council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Διαθέσιμο στο: https://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXVI/EU/02/26/EU_22657/imfname_10811501.pdf
- Eurydice Report. 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Available at: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/>
- Everatt, J. & Reid, G. 2010. Motivating children with dyslexia. In J. Fletcher, F. Parkhill & G.T. Gillon (eds.), *Motivating literacy learners in today's world* (pp. 67-78). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Ferguson, C. 1959. Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Field, J. 2008. *Listening in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Ford, C.L. & Yore, L.D. 2012. Toward convergence of critical thinking, metacognition, and reflection: Illustrations from natural and social sciences, teacher education, and classroom practice. In A. Zohar & Y.J. Dori (eds.) *Metacognition in science education: Trends in current research, contemporary trends and issues in science education* (pp. 251-271). Netherlands, Dordrecht: Springer.
- Frey, K. 1986. *Η μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (μτφ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- García, O. & Wei, L. 2014. Translanguaging and education. In O. García & L. Wei (eds.), *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gattegno, C. 1972. *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way* (2nd edition). New York: Educational Solutions.
- Gavriilidou, Z. & Psaltou-Joycey, A. 2009. Language learning strategies: An overview. *JAL* 25, 11-25.
- Geva, E. & Herbert, K. 2012. Assessment and interventions in English language learners with LD. In B. Wong & D. Butler (eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 271-298). Amsterdam: Academic Press.
- Goh, C. 1997. Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal* 51, 361-369.
- Goswami, U. 2000. Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia* 6(2), 133-151.
- Green, P. 2001. Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators Association* (pp. 15-39). Newark, DE: International Reading Association.
- Guise, J., Reid, G., Lannen, S. & Lannen, C. 2016. Dyslexia and specific learning difficulties: Assessment and intervention in a multilingual setting. In L. Peer & G. Reid (eds.) *Multilingualism, literacy and dyslexia: Breaking down barriers for educators* (pp. 61-73). Abingdon: Routledge.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.M. 2014. *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1988. On the language of physical science. In M. Ghadessy (ed.), *Registers of written English* (pp. 162-178). London: Pinter.
- Higgins, S. 2014. Critical thinking for 21st-century education: A cyber-tooth curriculum? *Prospects* 44, 559-574.

- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Hodson, D. 2010. Science education as a call to action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 10, 197-206.
- Hymes, D.H. 1972. On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ioannidou, E. 2017. Performing registers and registering performance: Young children's linguistic practices during play in the Greek Cypriot context. *Language and Communication* 56, 55-68.
- Jenkinson, S (2001) *The Genius of Play: Celebrating the Spirit of Childhood* Bath, Hawthorn.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 1993. Histories of pedagogy, cultures of schooling. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching literacy* (pp. 38-62). London: Falmer Press.
- Karyolemou, M., & Goutsos, D. 2004. Introduction. The sociolinguistics of Cyprus: Studies from the Greek sphere. *International Journal of the Sociology of Language* 168, 1-17.
- Katsoyannou, M., Papapavlou, A., Pavlou, P. & Tsiplakou, S. 2007. « Pratiques langagières et description linguistique en contexte bi-dialectal: le grec chypriote ». *Actes du XXIXème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle* (pp. 109-113). Helsinki: Publications du Département des langues romanes de l'Université de Helsinki.
- Katz, A., Snow, M.A. 2009. Standards and second language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 66-76). Cambridge: CUP.
- Kiosses, S. 2019. Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature* 6(2), 18-25.
- Koutsogiannis, D., Pavlidou, M. & Antonopoulou, S. 2014. Digital literacies in international literacy education curricula: The case of Finland and Victoria, Australia. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (eds.), *Cross-curricular approaches to language education* (pp. 386-403). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krumm, H-J. & Reich, H. 2014. *Multilingualism curriculum: Perceiving and managing linguistic diversity in education* (English Translation by M. Kercher & U. Stachl-Peier). Austrian Centre for Language Competence, Austrian Ministry of Education, the Arts and Culture. Available at: <http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf>
- Lemke, J.L. Teaching all the languages of science: Words, symbols, images, and actions, Available at: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/barcelon.htm>
- Little, D. 2009. *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Little, D. 2002. The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching* 35(3), 182-189.
- Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M.H. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Luke, A. 2018. *Critical literacy, schooling and social justice: Collected writings*. NY: Routledge.
- Luke, A. & Dooley, K. 2011. Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 856-868). New York: Routledge.
- Luke, A. & Freebody, P. 1999. Further notes on the four resources model. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- Lundberg, I. 2002. Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 52, 165-187.

- Marsh, D. & Hartiala A-K. 2001. Dimensions of content and language integrated learning. In D. Marsh, A. Maljers & A.-K. Hartiala (eds.), *Profiling European CLIL Classrooms: Languages OpenDoors* (pp. 15-53). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G.L. 2004. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.-J. 2008. *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. London: Macmillan.
- Miles, T.R. & Miles, E. 1999. *Dyslexia: A hundred years on*. Buckingham: OUP.
- Miles, T.R. 1993. *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. Whurr: London.
- Milton Keynes Council. 2004. *Guidance on the assessment of EAL pupils who may have Special Educational Needs*. Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service.
- Mitsiaki, M. & Anastassiadis-Symeonidis, A. 2021. Morphological Segmentation in Strategy-based Instruction: Towards a Graded Morphological Syllabus of Modern Greek. In Z. Gavriilidou & L. Mitits (eds.), *Situating Language Learning Strategy Use* (pp. 221-241). Multilingual Matters.
- Mitsiaki, M. & Lefkos, I. 2018. ELeFyS: A Greek Illustrated Science Dictionary for School. In J. Čibej, V. Gorjanc, I. Kosem & S. Krek (eds.) *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress: Lexicography in Global Contexts* (pp. 373-385). Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts. Available at: <https://euralex.org/publications/elefys-a-greek-illustrated-science-dictionary-for-school/>
- Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Nation, I.S.P. & Macalister, J. 2010. *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Newton, B. 1972. *Cypriot Greek: Its phonology and inflections*. The Hague: Mouton.
- Nicolova, R. 2017. *Bulgarian grammar*. Berlin: Frank & Timme.
- Nijakowska, J., Tsagari, D. & Spanoudis, G. 2018. English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus, and Poland. *Dyslexia* 24(4), 357-379.
- Nunan, D. 2002. Listening in language learning. In J.C. Richards & W.A. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge: CUP.
- OECD. 2017. *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*, revised edition. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education. 2004. *Literacy for learning: The report of the expert panel on literacy in Grades 4 to 6 in Ontario*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Osborne, J.F. 2002. Science without literacy: a ship without a sail? *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 203-218.
- Oxford, R. 2016. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. NY: Routledge.
- Oxford, R.L., Lee, R.K. & Park, G. 2007. L2 grammar strategies: The Second Cinderella and beyond. In A.D. Cohen & E. Macaro (eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 117-139). Oxford, UK: OUP.
- Panayotou, A. & Pavlou, P. 2000. Language in Cyprus today. In *Cyprus 2000 CD-ROM*, Nicosia: Press and Information Office.
- Paulescu, D., DeMonet, J., Fazio, F. et al. 2001. Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science* 291, 2165-2167.
- Pawlak, M. 2009. Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship. *Research in Language* 7, 43-60.
- Pennington, B.F. 2006. From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition* 101, 385-413.
- Peer, L. & Reid, G. 2016. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: Breaking down barriers for educators*. New York: Routledge.
- Peeters, J., Sharmahd, J. & Budginaitė, I. 2016. *Professionalization of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): Pathways towards qualification*, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Ragheb, M. & Davies, S. 2014. On the L1 development of final consonant clusters in Cairene Arabic. In R. Khamis-Dakwar & K. Froud (eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics XXVI* (pp. 263-280). Amsterdam: John Benjamins.
- Reid., G. (ed.). 2009. *The Routledge companion to dyslexia*. Abingdon: Routledge.
- Revithiadou, A. 1999. *Headmost accent wins: Head dominance and ideal prosodic form in lexical accent systems*. Netherlands: HIL.
- Richards, J.C. 2013. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal* 44(1), 5-33.
- Richards, J.C. 2008. *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: CUP.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. USA: CUP.
- Richerich, R. 1973. *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Rost, M. 2006. Areas of research that influence L2 listening instruction. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 47-74). New York: Mouton de Gruyter.
- Ryding, K. 2005. *Reference grammar of Modern Standard Arabic*. New York: CUP.
- Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. 2009. Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching* 46, 909-921.
- Saville-Troike, M. 2006. *Introducing second language acquisition*. New York: CUP.
- Schirmer, B.R. 1997. Effects of teacher questions on reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(1), 47-56.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: CUP.
- Schneider, E. & Crombie, M. 2003. *Dyslexia and foreign language learning*. New York: David Fulton Publishers.
- Shohamy, E. 1996. Language Testing: Matching assessment procedures with language knowledge. In M. Birenbaum & F. Dochy (eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 143-160). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Siarova, H., Sternadel, D. & Szónyi, E. 2019. *Research for CULT Committee - Science and scientific literacy as an educational challenge*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Snowling, M.J. 2014. Dyslexia: a language learning impairment. *Journal of British Academy* 2, 43-58.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. 2012. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47(1), 27-34.
- Snowling, M.J. 2000. *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Soto-Calvo, E. & Sánchez-Barrioluengo, M. 2016. The influence of early literacy competences on later mathematical attainment: Evidence from TIMSS & PIRLS 2011. European Union.
- Stoller, F.L. 2008. Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education: Second and foreign language education* (D) (pp. 59-70). NY: Springer.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. 2013. The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education* 49, 1-34.
- Goodier, T. & Szabo, T. 2018. *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators*. Volume 1: Ages 7-10. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Goodier, T., Szabo, T., Docherty, C., & North. 2018. *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators*. Version 1: Ages 11-15. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg, France: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/1680697fc9>
- Temple, C. 2005/06. Critical thinking and critical literacy. *Critical hinking International*. Available at: <http://wwwfp.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>
- Terzi, A. 1999. Cypriot Greek clitics and their positioning restrictions. In A. Alexiadou, G. Horrocks & M. Stavrou (eds.), *Studies in Greek syntax*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Tessmer, M., & Wedman, J.F. 1990. A layers-of-necessity instructional development model. *Educational Technology Research and Development* 38 (2), 77-86.
- Tsiplakou, S. 2014. *How mixed is a 'mixed' system? The case of the Cypriot Greek koiné*. *Linguistic Variation* 14, 161-178.
- Tsiplakou, S. 2006. Cyprus: Language situation. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 337-339). Oxford: Elsevier.
- Tzifopoulos, M. 2020. In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology* 5(2), 1-14. Available at: http://www.ijssr.com/data/frontImages/1._April_2020.pdf
- Ur, P. 1984. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: CUP.
- Ushioda, E. 1996. *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., Lochtman, K., Allain, L. & Mondt, K. 2007. An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. In Ch. Dalton-Puffer & U. Smit (eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse - CLIL*. Empirische Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs, Lang, Frankfurt.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M.H. 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning* 60 (2), 470-497.
- Van Ek, J. 1973. *The threshold level in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.
- VanPatten, B. (ed.). 2004. *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Routledge.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Greenwood Publishing Group.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 2-40.
- Vollmer, H. 2009. *Language(s) in other subjects*, Council of Europe, Strasbourg, France.
- Wade, T. 2011. *A comprehensive Russian grammar*. Oxford: Blackwell.
- Watson, J.C.E. 2002. *The phonology and morphology of Arabic*. Oxford: OUP.
- Wellington, J. & Osborne, J.F. 2001. *Language and literacy in science education*. Buckingham: Open University Press.
- Wickman, P.O., Liberg, C. & Östman, L. 2012. Transcending science: Scientific literacy and Bildung for the 21st century. In D. Jorde & J. Dillon (eds.), *Science education research and practice in Europe* (pp. 39-61). Rotterdam: Sense.
- Wiggins, G. & McTighe, J. 2006. *Understanding by design: A framework for effecting curricular development and assessment*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilkins, D.A. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.
- Willis, J. 1996. *A framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Wilson, S.M. & Peterson, P.L. 2006. Theories of learning and teaching: What do they mean for educators? *National Education Association*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf>
- Wolff, D. 2012. The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie* 8, 105-116.
- Yaser, E. 2006. *Η αραβική γλώσσα για τους Έλληνες*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Yore, L. 2012. Science literacy for all: More than a slogan, logo, or rally flag! In K.C.D. Tan & M. Kim (eds.), *Issues and challenges in science education research: Moving forward* (pp. 5-23). Dordrecht: Springer.
- Youman, M. 2012. Dyslexia in different languages and English language learners. In N. Mather & B. Wendling, *Essentials of dyslexia: Assessment and intervention* (pp. 223-240). New York: Wiley.
- Zhou, K. 2008. An Inductive Approach to English Grammar Teaching. *Papers in Applied Language Studies* Vol. 12, 4, 1-18.

8. Γλωσσάρι

A

αθροιστική αξιολόγηση (summative assessment)
ακαδημαϊκές δεξιότητες (academic skills)
ακαδημαϊκός γραμματισμός (academic literacy)
ακαδημαϊκός λόγος (academic language)
αλυσιδωτή σύνδεση (concatenation)
άμεση αξιολόγηση μέσω γλωσσικών δοκιμασιών (direct testing)
άμεση/ρητή μάθηση/διδασκαλία (explicit learning/teaching)
αναγνωστικός γραμματισμός (reading literacy)
αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές/αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες (emergent bilingual learners)
ανάλυση αναγκών (needs analysis)
Ανάλυση Λαθών (Error Analysis)
Ανάλυση Λόγου (Discourse Analysis)
Ανάλυση Κειμένων (Text Analysis)
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum)
αντιληπτικές στρατηγικές (perceptual strategies)
Αντιπαραθετική Ανάλυση (Contrastive Analysis)
αξιολόγηση με έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία (process-oriented assessment)
αξιολόγηση με έμφαση στο τελικό προϊόν (product-oriented assessment)
αξιολόγηση της γλωσσικής πραγμάτωσης βασισμένη σε έργα (task-based language performance assessment)
απαγωγική μάθηση (deductive learning)
αρνητική μεταφορά (negative transfer)
άτυπη αξιολόγηση (informal assessment)
αυθεντικά κείμενα (authentic texts)
αυτοαξιολόγηση (self-assessment)

B

Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills)
βασικός γραμματισμός (fundamental literacy)
Βασισμένες στο Περιεχόμενο Προσεγγίσεις (Content-based Approaches)
βιογραφική συνέχεια (biographical continuity)
Βιωματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (experiential curriculum)

Γ

γλωσσική δοκιμασία (language test)
γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)
γλωσσική πραγμάτωση (linguistic performance)
γλωσσική πράξη (speech act)
Γλωσσικό βιογραφικό/Γλωσσολογία (language biography)
γνωστικές στρατηγικές μάθησης (cognitive learning strategies)
Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα (Cognitive/Academic Language Proficiency)
γραμματικό syllabus (grammatical syllabus)
γραμματισμός αξιολόγησης (assessment literacy)

Δ

δείκτες (descriptors)
δείκτες επιτυχίας (achievement level descriptors)
δείκτες επάρκειας (proficiency level descriptors)
δεξιότητες (skills)
δεύτερη γλώσσα (second language)
δημιουργικός γραμματισμός (creative literacy)
Διαβατήριο γλωσσών (language passport)
διαγλώσσα (interlanguage)
διαγλωσσικότητα (translanguaging)

διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment)
διαγραμματικές κλίμακες (rating scales)
διαδοχική διγλωσσία (sequential bilingualism)
διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment)
διαφοροποιημένη διδασκαλία (Differentiated Instruction)
διδασκαλικοί/εκπαιδευτικοί πόροι (teaching/educational resources)
Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας (Processing Instruction)
Διδασκαλία της Γλώσσας Βάσει Περιεχομένου (Content-based Instruction)
διεπιστημονικότητα (interdisciplinarity)
δικτόγλωσσο (dictogloss)
δομικό syllabus (structural syllabus)
δυναμική αξιολόγηση (dynamic assessment)

E

εκφώνημα (utterance)
έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία (phonological processing deficit)
έμμεση/μη ρητή μάθηση διδασκαλία (implicit learning/teaching)
εναλλαγή κωδίκων (code-switching)
επαγγελματική μάθηση (professionalization)
επαγωγική μάθηση (inductive learning)
επικεντρωμένο στον μαθητή/στη μαθήτρια μοντέλο (learner-centered model)
επικοινωνιακές δεξιότητες (communicative skills)
επικοινωνιακές δραστηριότητες (communicative tasks)
Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach)
επίπεδο γλωσσομάθειας (CEFR level)
επίπεδο ύφους (register)
επιστημονικός γραμματισμός (scientific literacy)
έργα (tasks)
Εργοκεντρική Προσέγγιση (Task-based Approach)
εργοκεντρικό syllabus (task-based syllabus)
Εστίαση στον Τύπο (Focus on Form)
ετεροαξιολόγηση (peer-assessment)

Θ

θεματικοί κύκλοι (thematic cycles/categories)
θεματική συνέχεια (thematic continuity)
θετική μεταφορά (positive transfer)

I

ιδιότητα του πολίτη (citizenship)

K

Κατάλογοι Λέξεων (Word Lists)
κατάλογος διδακτέων (syllabus)
Κατανόηση Γραπτού Λόγου (Reading)
Κατανόηση Προφορικού Λόγου (Listening)
Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, ΚΕΠΑ (Common European Framework of Reference)
κοινωνική διγλωσσία (diglossia)
κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές μάθησης (socioaffective learning strategies)
Κριτικός Γραμματισμός (Critical Literacy)

Λ

λειτουργικό-εννοιολογικό syllabus (functional-notional syllabus)

λεξιλογική ικανότητα (lexical competence)
λεξιλογικό syllabus (lexical syllabus)
λεξικός τεμαχισμός (lexical segmentation)
λογοτεχνικές δεξιότητες (literary skills)

M

μαθηματικός γραμματισμός (numeracy)
μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes)
μαθησιακά ημερολόγια (learning journals)
μαθησιακή διαδικασία (learning process)
μαθησιακό στιλ (learning style)
μακροδεξιότητες (macroskills)
Μέθοδος των Λέξεων-Κλειδιών (Keyword-Method)
μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (metacognitive learning strategies)
μητρική γλώσσα (first language/mother tongue)
μικτή τάξη (mainstream classroom)
μιντιακός γραμματισμός (media literacy)
μοντέλο Ανάστροφου Σχεδιασμού (Backward Design Model)
μοντέλο Γραμμικού Σχεδιασμού (Forward Design Model)
μοντέλο Κεντρικού Σχεδιασμού (Central Design Model)
μορφολογικός τεμαχισμός (morphological segmentation)

O

Ολοκληρωμένη Μάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning, CLIL)

Π

Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Writing)
Παραγωγή Προφορικού Λόγου (Speaking)
περίσταση επικοινωνίας (communicative situation)
περίσταση μάθησης (learning situation)
πολυγλωσσική επίγνωση (plurilingual awareness)
πολυγλωσσική ικανότητα (plurilingual competence)
πολυγλωσσική συνέχεια (plurilingual continuity)
πολυπολιτισμική ικανότητα (pluricultural competence)
πρότυπα (standards)

Σ

σειρά (γλωσσικών) μαθημάτων (course)
Σιωπηλή Μέθοδος (The Silent Way)
στρατηγικές ανακάλυψης (determination strategies)
στρατηγικές εμπέδωσης (consolidation strategies)
στρατηγικές μάθησης (learning strategies)
συγκείμενο μάθησης (learning context)
syllabus δεξιοτήτων (skills syllabus)
Συνολική Κατανόηση Προφορικού Λόγου (Overall Listening Comprehension)
σχέδιο εργασίας (project)
σχέδιο μαθήματος (lesson plan)
σχεδιοτυπική μορφολογία (templatic morphology)
σώματα κειμένων (language corpora)

T

ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism)
τυπική αξιολόγηση (formal assessment)

Υ

υπαρξιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (existential curriculum)
Υπόθεση του Ορθογραφικού Βάθους (Orthographic Depth Hypothesis)

Φ

φάκελος επιτευμάτων μαθητή/μαθήτριας (portfolio)
Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach)

Ψ

ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy)