



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική εργασία

**Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο  
Νηπιαγωγείο από το 1980 έως Σήμερα.**

της

**Ιωάννας Καλτσογιάννη**

**(ΑΕΜ: 16 )**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευθυμία Γώτη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου

Επιτροπή αξιολόγησης: Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής Γλωσσολογίας-

Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτική της

Ελισάβετ Χλαπουτάκη, Φιλολόγος, Διδάκτωρ Παν. Δυτ. Μακ.

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2022**

**Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλωσσικής Διδασκαλίας  
στο Νηπιαγωγείο από το 1980 έως Σήμερα.**

**The Curricula of Language Teaching in Kindergarten from 1980  
until now.**

Copyright © Καλτσογιάννη Ιωάννα, 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

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

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Όνοματεπώνυμο: ΚΑΛΤΣΟΓΙΑΝΝΗ ΙΩΑΝΝΑ

Α.Ε.Μ.:16

Ηλεκτρονική διεύθυνση:ikal@teilar.gr

Έτος εισαγωγής:2020-2021

Κατεύθυνση: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο από το 1980 έως Σήμερα.

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

Ημερομηνία 04-02-2022

Ο/Η δηλών/ουσα Καλτσογιάννη Ιωάννα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	11
1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Curricula.....	11
1.1. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος.....	11
1.2. Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	12
1.3. Διαφορές Παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων και Curricula.....	14
1.4. Σε τι αναφέρεται το Curriculum.....	16
1.4.1. Στόχοι.....	16
1.4.2. Περιεχόμενα.....	17
1.4.3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις.....	17
1.4.4. Αξιολόγηση.....	18
1.5 Αναγκαιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση.....	18
2. Η γλωσσική διδασκαλία στα αναλυτικά προγράμματα.....	19
2.1 Δομιστική προσέγγιση.....	20
2.2 Επικοινωνιακή- Κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	22
2.4 Από την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση στους πολυγραμματισμούς.....	26
3. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	27
Β΄ ΜΕΡΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	28
Γ΄ ΜΕΡΟΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ Α.Π.....	31
4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980.....	31
4.1. Γενική περιγραφή.....	31
4.2. Σκοπός και γλωσσικοί στόχοι.....	32
4.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις.....	33
4.4. Αγωγή του λόγου.....	33
4.5. Ρόλος νηπιαγωγού.....	34
4.6. Αξιολόγηση μαθητών.....	34
4.7. Υποστηρικτικό υλικό.....	35
4.8. Συμπεράσματα.....	35
5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989.....	36
5.1. Γενική περιγραφή.....	36
5.2. Σκοπός και γλωσσικοί στόχοι.....	37
5.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις.....	38
5.4. Γλωσσική αγωγή.....	38

5.5. Ρόλος νηπιαγωγού .....	40
5.6. Αξιολόγηση μαθητών.....	40
5.7. Υποστηρικτικό υλικό .....	41
5.8. Συμπεράσματα.....	42
6. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2001/ 2003 .....	43
6.1. Γενική Περιγραφή .....	43
6.2. Σκοπός και Γλωσσικοί στόχοι .....	45
6.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις .....	47
6.4. Παιδί και Γλώσσα.....	47
6.4.1. Προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση) .....	47
6.4.2. Ανάγνωση.....	48
6.4.3. Γραφή και γραπτή έκφραση .....	49
6.5. Ρόλος νηπιαγωγού .....	49
6.6. Αξιολόγηση μαθητών.....	50
6.7. Υποστηρικτικό υλικό .....	50
6.8. Συμπεράσματα.....	51
7. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2011/2014.....	52
7.1. Περιγραφή του προγράμματος .....	52
7.2. Σκοπός και γλωσσικοί στόχοι.....	54
7.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις .....	55
7.3.1. Γλώσσα.....	55
7.4. Ρόλος νηπιαγωγού .....	57
7.5. Αξιολόγηση μαθητών.....	58
7.6. Υποστηρικτικό υλικό .....	59
7.7. Συμπεράσματα.....	59
Δ΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	61
Βιβλιογραφία .....	65

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης από το 1980 μέχρι σήμερα. Ειδικότερα επιχειρείται, η παρουσίαση της γλωσσικής διδασκαλίας εξελικτικά με την παρουσίαση των σκοπών και των επιδιώξεων, της μεθοδολογίας, του ρόλου του εκπαιδευτικού, της αξιολόγησης και του υποστηρικτικού υλικού. Στη μελέτη επιλέχθηκε η ερμηνευτική μέθοδος και υλικό της αποτέλεσαν τα Διατάγματα και τα αναλυτικά προγράμματα από το 1980 μέχρι το 2014. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκαν οι υποστηρικτικοί οδηγοί στις περιπτώσεις όπου αυτοί εκδόθηκαν. Η ανάλυση των δεδομένων, ανέδειξε ότι σημαντικές διαφορές μεταξύ των προγραμμάτων στα παιδαγωγικά ρεύματα, στους σκοπούς και στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά, το κάθε πρόγραμμα ανάλογα με το εκάστοτε χρονικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, καθώς και τις εξελίξεις στην γλωσσοδιδασκτική επιστήμη, προσδιορίζει διαφορετικά το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

**Λέξεις κλειδιά:** Αναλυτικό Πρόγραμμα, Προσχολική Εκπαίδευση, Γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, Διδασκαλία της Γλώσσας.

## **ABSTRACT**

In this paper, we aim to analyze and interpret the content of the curricula at the level of preschool education from 1980 until today. Specifically, the analysis focuses on the way in which language teaching is approached evolutionarily in the various programs through the description of the aims and objectives, the methodological suggestions, the role of the teacher, the evaluation, and the supporting material, always in terms of the language teaching. To conduct this research, we selected the interpretive method, and the research sources were the Decrees and the curricula from 1980 to 2014, while the supporting guides were additionally utilized in the cases where they were published. The analysis of the data highlighted the evolutionary character of the programs over time, mainly in terms of the way in which language teaching is added, while between the identification programs there are significant differences in the pedagogical currents, the aims, and the role of the teacher. Each program, therefore, according to its time and the historical, social, and political context, but also the reports in the language teaching science, defines the cognitive object of the language differently.

**Key words:** Curriculum, Preschool Education, Language Teaching Approaches, Language Teaching.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες εξελίξεις στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό πλαίσιο αναδεικνύουν την ανάγκη για γρήγορες αλλαγές και στον εκπαιδευτικό τομέα. Για τον σκοπό αυτό, τα προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου αλλάζουν συνεχώς και επικαιροποιούνται, ώστε το σχολείο να είναι σε θέση να υλοποιεί τον σκοπό του βάσει του νόμου 1566/85 και να προσαρμόζεται σύμφωνα με τις νέες συνθήκες, με νέους στόχους, με νέα μεθοδολογία και σύμφωνα με τα ιδανικά του ευρωπαϊού πολίτη του 21ου αιώνα (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 50).

Ιδιαίτερα όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι γεγονός ότι προσελκύουν όλο και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον και τον προβληματισμό της ακαδημαϊκής κοινότητας τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη θεωρητική υποδομή που αυτά υιοθετούν (Κουτσοβάνου, 2007: 76). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον οφείλεται μεταξύ άλλων στην διαπίστωση της καθοριστικής σημασίας της προσχολικής ηλικίας στη ζωή των παιδιών. Για να διασφαλιστεί λοιπόν η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών το κλειδί είναι η ποιότητα των εμπειριών κατά την προσχολική ηλικία. Η δέσμευση για την παροχή ποιοτικών εμπειριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας υλοποιείται μέσα από τον σχεδιασμό καλύτερων πρότυπων προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση (Κουτσοβάνου, 2007: 77).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη της γλωσσικής διδασκαλίας στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου από το 1980 μέχρι σήμερα. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο γλωσσικό μάθημα, καθώς αυτό αποτελούσε ανέκαθεν την ραχοκοκαλιά αλλά και το αμφιλεγόμενο σημείο όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ταυτόχρονα, το νηπιαγωγείο θεωρείται ο πρώτος και σημαντικότερος σταθμός στη γλωσσική προετοιμασία και την μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών (Γώτη & Ντίνας, 2011: 1).

Ιστορικά, από την θεσμοθέτηση της προσχολικής αγωγής με τον Ν. ΒΤΜΘ' «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως» το 1895 μέχρι και το 1980, εκδόθηκαν δύο σημαντικά διατάγματα για την προσχολική εκπαίδευση: α. το Β. Διάταγμα 30-4-1896 (ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ.Α') και β. το Β. Διάταγμα 494/15-7-1962 (ΦΕΚ 124/6-8-1962 τ. Α'). Στις απαρχές της (1895-1961), η προσχολική αγωγή αναπτύχθηκε από ιδιωτικούς φορείς με έντονα στοιχεία

σχολαιοποίησης, ενώ η σημαντικότητά της άρχισε να αναγνωρίζεται έστω και σε μικρό βαθμό μετά την λήξη του Β' παγκοσμίου πολέμου. Το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο εκδόθηκε το 1962. Στο πρόγραμμα αυτό, η γλωσσική αγωγή πραγματοποιείται σε όλες τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, σύμφωνα με τις αρχές του δομισμού. Παρόλα αυτά παραμένουν ασαφείς οι στόχοι, τα περιεχόμενα και οι μεθοδολογικές υποδείξεις, ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε αξιολόγηση (Γώτη & Ντίνας, 2011: 1-3). Την δεκαετία του 80' αυξάνεται το ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή και επιδιώκονται αλλαγές στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα καθιερώνεται η νεοελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να οργανώνεται ικανοποιητικά η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4).

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η καταγραφή και η ανάλυση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης, από το 1980 έως το 2014. Ταυτόχρονα, γίνεται σύγκριση της γλωσσικής διδασκαλίας μεταξύ των προγραμμάτων, ώστε να αποτυπωθεί η εξέλιξη των προσεγγίσεων διαχρονικά και να εντοπισθεί η σχέση τους με τις εκάστοτε εξελίξεις στον γλωσσοδιδακτικό επιστημονικό κλάδο. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκε η ερμηνευτική μέθοδος έρευνας, η οποία αποτελεί ένα καλό εργαλείο για την ερμηνεία της λειτουργίας και του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 2004: 277).

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Curricula και επιχειρείται η αποσαφήνιση βασικών όρων, εννοιών και σημαντικών στοιχείων για την κατανόηση της δομής και της μορφής των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των βασικότερων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων και των χαρακτηριστικών τους, ξεκινώντας από την Δομιστική Προσέγγιση και φτάνοντας μέχρι τους Πολυγραμματισμούς. Με βάση τις προσεγγίσεις αυτές γίνεται παρακάτω η ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών. Στο τελευταίο μέρος του θεωρητικού πλαισίου, περιγράφονται οι στόχοι της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στη μεθοδολογία και στο προς μελέτη υλικό, ενώ το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την περιγραφή και την ανάλυση των προγραμμάτων. Τα αναλυτικά προγράμματα αναλύονται με χρονολογική σειρά, από το παλαιότερο έως το πιο πρόσφατο. Συγκεκριμένα, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα, περιγράφεται αρχικά γενικά, στη συνέχεια οι

σκοποί, οι γλωσσικοί στόχοι, οι μεθοδολογικές υποδείξεις, το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το υποστηρικτικό υλικό, η αξιολόγηση των μαθητών και στο τέλος κατατίθενται μερικά βασικά συμπεράσματα.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται μία σύντομη σύγκριση των προγραμμάτων, εξάγονται συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη και τελικά η συζήτηση κατά την οποία επιχειρείται να απαντηθούν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Curricula**

#### **1.1. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος**

Το «αναλυτικό πρόγραμμα», ή το «πρόγραμμα σπουδών», ή το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», ή το «πρόγραμμα διδασκαλίας» εντοπίζεται με ποικίλους ορισμούς στην βιβλιογραφία (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999: 1). Το γεγονός αυτό οφείλεται στους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της έννοιας από κάθε επιστήμονα, σύμφωνα με το επιστημονικό πεδίο ενασχόλησής του, την πολιτικοκοινωνική του ιδεολογία, την προσέγγιση της μάθησης, της διδασκαλίας και του σχολείου γενικότερα (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 482).

Ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» αντιστοιχεί στον λατινικό όρο «curriculum» και σημαίνει κύκλο σε στάδιο (Χατζηγεωργίου, 2004: 98). Ο όρος «curriculum» πρωτοεμφανίστηκε στην επιστήμη της Παιδαγωγικής σε πανεπιστημιακά κείμενα σε διάφορα μέρη της Ευρώπης, όπως στο Πανεπιστήμιο του Leiden, το 1582. Η λέξη αυτή χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να υποδηλώσει μία οργανωτική δομή, η οποία στοχεύει στον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hamilton, 1989: 43). Σε διεθνές επίπεδο ωστόσο, ο όρος εμφανίστηκε μέσα από τη δημοσίευση του βιβλίου «The children and the curriculum» από τον John Dewey το 1902 (Χατζηγεωργίου, 2004: 100), ενώ το 1918, ο Franklin Bobbit απέδωσε δύο ορισμούς στο curriculum. Ο ένας ορισμός αφορά *το σύνολο των εμπειριών καθοδηγούμενων και μη, που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου*, ενώ ο δεύτερος ταυτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με *μια σειρά από συνειδητά καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες χρησιμοποιούνταν από τα σχολεία με σκοπό να ολοκληρώσουν και να τελειοποιήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης* (Bobbit, 1918: 43). Όπως αναφέρει ο Print (1994: 8), ο Tyler (1949)

περιγράφει το curriculum ως το σύνολο της γνώσης των μαθητών που σχεδιάζεται και κατευθύνεται από το σχολείο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενώ οι Wiles και Bondi (1989) θεωρούν το curriculum τον στόχο ή το πλήθος των αξιών που ενεργοποιούνται μέσω μιας διαδικασίας ανάπτυξης που καταλήγει στις εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας (Print, 1994: 9).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, τα αναλυτικά προγράμματα εμφανίζονται από τη δεκαετία του 60', ενώ εντοπίζονται πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για τον όρο (Μπούντα, 2013: 4). Κατά τους Βρεττό και Καψάλη(1990:16), το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα των διαδικασιών σχεδιασμού και μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας σε διάφορα επίπεδα, καθώς και σε βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Άλλοι ορισμοί αναφέρουν τα αναλυτικά προγράμματα ως ένα διάγραμμα, ένα κατάλογο από σκοπούς που ορίζει το περιεχόμενο και τις πρακτικές της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999: 1). Σύμφωνα με τους Γερογιάννη και Μπούρα (2007: 482), το πρόγραμμα αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο, ένα χρονοδιάγραμμα με σκοπούς και προσχεδιασμένες διαδικασίες. Τέλος, ο Χατζηγεωργίου (2004: 103) προτείνει το ορισμό που έχει δοθεί από τον Eisner, ο οποίος ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές.

Η ύπαρξη των διαφορετικών ορισμών οφείλεται μεταξύ άλλων, και στη διαφορετική προσέγγιση του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι πιο παλιοί ορισμοί συσχετίζονται με τα λεγόμενα παραδοσιακά προγράμματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από περιορισμένα όρια, αφού οι επιδιωκόμενοι στόχοι εξαρτιόταν μόνο από συγκεκριμένες τυπικές δραστηριότητες. Σε αρκετές χώρες σχεδιάζονται πλέον σύγχρονα «curricula», τα οποία ορίζονται με διαφορετικό τρόπο. Τα curricula ως μία εναλλακτική μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων, περιλαμβάνουν γενικούς και εξειδικευμένους στόχους, με βάση τους οποίους προκύπτουν τα περιεχόμενα και σχεδιάζεται συνολικά το πρόγραμμα (Τσοπάνογλου, 2000: 3). Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει μία σταθερή εκπαιδευτική πραγματικότητα, και συνεπώς περιορίζεται η δυνατότητα ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τα αναλυτικά προγράμματα(Χατζηγεωργίου, 2004: 107).

## **1.2. Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων**

Όπως προαναφέρθηκε, καταγράφεται πλήθος ορισμών για τα αναλυτικά προγράμματα. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η ύπαρξη διαφόρων ειδών αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με

την βιβλιογραφία, η πρώτη διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων προτάθηκε από τον Goodland (1979, όπως αναφέρεται στο Glattorn 2005: 6), ο οποίος αναφέρει πέντε διαφορετικά είδη: α. το ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα, που προτάσσεται από την πολιτική ηγεσία, β. το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, που εγκρίνεται από το κράτος για σχολική χρήση, γ. το αντιληπτό αναλυτικό πρόγραμμα, που επικεντρώνεται στην ερμηνεία των εκπαιδευτικών, δ. το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αφορά την σχολική πραγματικότητα της τάξης και ε. το βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα, που δίνει έμφαση σε όσα βιώνει ο μαθητής (Glattorn 2005: 6).

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004: 106), τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να διακριθούν σε «ανοιχτά» και «κλειστά». Ο διαχωρισμός αυτός σχετίζεται με τον βαθμό παρέμβασης που επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τα «ανοιχτά» αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν γενικούς σκοπούς και ηπιότερες κατευθυντήριες γραμμές, παρέχοντας έτσι ευελιξία στον εκπαιδευτικό και επιτρέποντας του να διατυπώσει δικούς του στόχους, σύμφωνα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες που αντιμετωπίζει. Τα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν λεπτομερείς διατυπώσεις όλων των μορφών δράσης, διατυπώνουν ειδικούς στόχους και σχεδιάζουν ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός δρα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, χωρίς περιθώρια ελευθερίας ή παρέμβασης στο πρόγραμμα, ώστε να το προσαρμόσει στις διδακτικές του συνθήκες (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007: 57).

Τα αναλυτικά προγράμματα χωρίζονται επίσης κατά την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου σε γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής αναλυτικά προγράμματα. Η γραμμική διάταξη αφορά στην παρουσίαση του περιεχομένου με διαδοχικό τρόπο, ξεκινώντας από τις απλές έννοιες στις πιο σύνθετες. Η σπειροειδής διάταξη αφορά στην εισαγωγή των βασικών εννοιών από τις μικρές τάξεις και την συνεχόμενη επανάληψη τους στις επόμενες με σκοπό την εμβάθυνση (Χατζηγεωργίου, 2004: 108-110).

Κατά τους Ξωχέλλη & Δενδρινού (1999: 2) με κριτήριο τον γενικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ταξινομούνται ως εξής: α. τα θεματοκεντρικά προγράμματα, τα οποία δίνουν βάση στην μετάδοση των επιστημονικών γνώσεων, β. τα παιδοκεντρικά προγράμματα, που θέτουν στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την ψυχολογία των παιδιών, γ. τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας, που συμφωνούν με τις

κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις και, δ. τα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης, που στοχεύουν στη βελτίωση του κοινωνικού συστήματος.

Μια σημαντική διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί αυτή ανάμεσα στο επίσημο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε το 1968 από τον Phillip Jackson, για να τονίσει ότι όσα μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Τσάφος , 2010: 119). Μέσα στη σχολική κοινότητα, πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που έχει ορίσει η πολιτεία, προκύπτουν και λειτουργούν μη τυπικές μορφές διδασκαλίας, δηλαδή μη προγραμματισμένες διαδικασίες που ορίζονται ως κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα είδος συμπληρωματικού ανεπίσημου προγράμματος, που λειτουργεί ταυτόχρονα με το επίσημο και τα αποτελέσματα του οποίου δεν είναι προκαθορισμένα ή προβλέψιμα (Γκότοβος , Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986:75). Από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής ωστόσο, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται για να εκφράσει την σιωπηλή διδασκαλία ιδεών και αντιλήψεων που επιτυγχάνεται κάτω από το πρίσμα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και οδηγεί στην υιοθέτηση συμπεριφορών σύμφωνα με την κοινωνική τάξη του μαθητή (Χατζηγεωργίου, 2004: 110).

### **1.3. Διαφορές Παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων και Curricula**

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Νημά (2015: 78), υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα curricula. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα είναι κατάλογοι των περιεχομένων διδασκαλίας, που προβλέπεται να διδαχθούν σε ομογενοποιημένα σχολεία και σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (Καψάλης & Νημά, 2015: 78). Αντίθετα, τα curricula αναπτύσσουν σειρές μάθησης, συγκεκριμενοποιούν τους στόχους, επιλέγουν θέματα και περιεχόμενα μάθησης, προσδιορίζουν τους τρόπους διδασκαλίας και διερευνούν την αποτελεσματικότητα των σειρών αυτών (Καψάλης & Νημά, 2015: 81).

Τα curricula άρχισαν να απασχολούν την εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά την μεταπολίτευση. Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα είναι δεσμευτικά, καθώς πρέπει να διδαχθεί η ύλη σε καθορισμένα πλαίσια, τα περιεχόμενά τους σχετίζονται ελάχιστα με τους προκαθορισμένους σκοπούς και η αξιολόγηση οριοθετείται στην απλή γραπτή εξέταση. Σε αντίθεση, το curriculum περιλαμβάνει πιο περιορισμένο περιεχόμενο

περιγράφοντας λεπτομερώς τη μαθησιακή διαδικασία, ως προς ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθημάτων για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι σκοποί σε αυτή τη περίπτωση αναλύονται σε επιμέρους στόχους, τα περιεχόμενα είναι άμεσα συνυφασμένα με την πραγμάτωση των σκοπών και στόχων, ενώ όσον αφορά στην αξιολόγηση προτείνονται πολλές διαφορετικές μέθοδοι για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 18).

Μία ακόμη διαφορά που εντοπίζεται αφορά στην αναθεώρηση των περιεχομένων. Στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα τα περιεχόμενα έχουν συγκεκριμένη οριστική μορφή και δεν λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνικά, οικονομικά, ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά δεδομένα της κάθε εποχής χάνοντας έτσι την επαφή με την πραγματικότητα. Στα curricula τα περιεχόμενα αναμορφώνονται και ανανεώνονται συνεχώς (Κιτσαράς, 2004: 24).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η σύνταξη των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται από ανώνυμες και κλειστές επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας, και ενδεχομένως συχνά αμφισβητείται η εγκυρότητα και επιστημονικότητα των αποφάσεων. Όσον αφορά στα curriculum, αυτά συντάσσονται από διάφορους επιστημονικούς εκπροσώπους σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, επομένως οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται αυθαίρετα, αλλά είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες (Καψάλης & Νημά, 2015: 79).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι τα curricula αν και σε σχέση με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα εμφανίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα, δέχθηκαν κριτική για το γεγονός ότι μέσα από τους συγκεκριμένους στόχους και τους τρόπους διδασκαλίας που προτείνουν, περιορίζουν την ελευθερία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Στα curricula αυτά αποδόθηκε ο όρος «κλειστά» curricula, ενώ ως λύση προτάθηκαν τα «ανοικτά» (Ξωχέλλης, 1989: 169). Τα τελευταία, επιτρέπουν τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και τη πραγμάτωση της διδασκαλίας, η οποία δεν είναι τόσο αυστηρά δομημένη, όμως παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να δρα μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια το curriculum (Κιτσαράς, 2004: 25· Βρεττός & Καψάλης 1990: 30).

Τελικά, ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το curriculum προτείνεται αυτό που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «το αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή curriculum». Πρόκειται ουσιαστικά για τον συνδυασμό των πλεονεκτημάτων των δύο προηγούμενων και περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία του curriculum χωρίς τις συγκεκριμένες υποδείξεις στον εκπαιδευτικό (Βρεττός & Καψάλης 1990: 31).

## **1.4. Σε τι αναφέρεται το Curriculum**

Κατά τον R.Tyler (1949, όπως αναφέρεται στο: Βρεττός& Καψάλης, 1994: 29) το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στους σκοπούς, στα περιεχόμενα, στις μεθόδους και στους τρόπους αξιολόγησης της διδασκαλίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι συνολικά το δομικό αυτό μοντέλο, προτείνεται να έχει κυκλικό και όχι γραμμικό χαρακτήρα, δηλαδή, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να οδηγούν στην αναμόρφωση των στοιχείων του προγράμματος. Η αναμόρφωση πρέπει να αποτελεί μία διαδικασία συνεχή και επανατροφοδοτική (Βρεττός & Καψάλης, 1994: 29).

### **1.4.1. Στόχοι**

Στο curriculum συχνά αφετηρία αποτελούν συγκεκριμένες επιδιώξεις οι οποίες αφορούν μακροχρόνια εκπαιδευτικά αποτελέσματα που το σχολικό σύστημα καλείται να επιτύχει (Glattorn 2005: 18). Υπάρχουν τρεις τύποι επιδιώξεων: οι σκοποί, οι στόχοι και οι ειδικοί στόχοι. Οι γενικότερες επιδιώξεις ονομάζονται σκοποί, οι οποίοι στη συνέχεια διακρίνονται σε επιμέρους στόχους γενικούς και πιο εξειδικευμένους (Γσοπάνογλου, 2000: 3). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί επίσης ότι, οι σκοποί και οι στόχοι δεν είναι ταυτόσημοι όροι, καθώς ο σκοπός αποτελεί ουσιαστικά την πρόθεση, ενώ ο στόχος το αποτέλεσμα της διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 2004: 175). Επιπρόσθετα, η διατύπωση των σκοπών και των στόχων είναι σημαντικό να συνδέεται με την πραγματικότητα του παρόντος λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις απαιτήσεις του μέλλοντος. Συνεπώς, δεν αρκεί απλά να διατυπώνονται με σαφήνεια όσα πρέπει να επιτύχει ο μαθητής, αλλά ταυτόχρονα πρέπει κάθε συγκεκριμένος στόχος να συσχετίζεται με έναν γενικότερο σκοπό (Καψάλης & Νημά, 2015: 79).

Το ζήτημα των γενικών σκοπών και των ειδικών στόχων άρχισε να απασχολεί εντονότερα την επιστημονική κοινότητα από το 1960 και έπειτα, όχι μόνο για την θεμελίωσή τους, αλλά και για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων υποδείξεων στους εκπαιδευτικούς, που να μπορούν να ελεγχθούν επιστημονικά (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999: 3). Γίνεται λοιπόν εύκολα κατανοητό ότι η σκοποθεσία αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική προβληματική, καθώς η διατύπωση των σκοπών και των στόχων αποτελεί τον βασικό σκελετό για την μετέπειτα επιλογή των περιεχομένων, των διδακτικών μεθοδολογιών και των τρόπων αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου, 2004: 175). Εξάλλου, για τον μαθητή οι διδακτικοί στόχοι χρήζουν σημασίας και αφορούν στη συνολική προσπάθεια που καλείται να καταβάλει για την επίτευξή τους.



Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι αν ο μαθητής έχει επίγνωση των στόχων η επίτευξή τους επιτυγχάνεται ευκολότερα και γρηγορότερα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 95).

#### **1.4.2. Περιεχόμενα**

Στα curricula για την επίτευξη των στόχων γίνεται η κατάλληλη επιλογή των περιεχομένων (Βρεττός& Καψάλης, 1990: 18). Συνεπώς τα περιεχόμενα ασκούν μία συγκεκριμένη λειτουργία, δηλαδή την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η επιλογή των περιεχομένων δεν γίνεται αποκλειστικά για την μορφωτική αξία που παρέχουν, αλλά σημαντικότερο κριτήριο αποτελεί κατά πόσο είναι κατάλληλα για την εκπλήρωση των στόχων κάθε μαθήματος (Καψάλης & Νημά, 2015: 79). Οι Ξωχέλης και Δενδρινού (1999: 4) συμπληρώνουν ότι πέρα από τη μορφωτική αξία κάθε μαθήματος και τους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς, θα πρέπει να επιλέγονται περιεχόμενα που αφενός να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, αφετέρου να είναι σύμφωνα με τα κοινωνικά και επιστημονικά δεδομένα της εποχής. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από τη στιγμή που αποτελεί συστατικό στοιχείο των curricula η συνεχής αναμόρφωση, τα περιεχόμενα της μάθησης θα πρέπει να ανανεώνονται διαρκώς, ώστε να προσαρμόζονται τόσο στις απαιτήσεις του παρόντος, όσο και στις συνθήκες του μέλλοντος (Καψάλης & Νημά, 2015: 80).

#### **1.4.3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις**

Για την πραγμάτωση των στόχων τα curricula περιλαμβάνουν επίσης μεθοδολογικές υποδείξεις και μέσα διδασκαλίας που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα δεδομένα της σχολικής του τάξης (Καψάλης & Νημά, 2015: 80). Πρόκειται δηλαδή για προγραμματισμένες ενέργειες και δραστηριότητες με στόχο την υλοποίηση των προβλεπόμενων στόχων με τη χρήση διάφορων μέσων διδασκαλίας και την εφαρμογή διδακτικών τεχνικών που μπορούν να επαναληφθούν (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 193).

Οι προτάσεις αυτές δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα προσαρμογής τους στα εκάστοτε μαθησιακά πλαίσια (Βρεττός& Καψάλης, 1990: 18). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι εκτός από τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τάξη και τον διαθέσιμο χρόνο, οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούν να είναι ανεπηρέαστες από τις προσωπικές αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού ως προς τη μάθηση και τη διδασκαλία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 193).

#### **1.4.4. Αξιολόγηση**

Το τελευταίο δομικό στοιχείο των curricula αποτελεί η αξιολόγηση, δηλαδή ο έλεγχος του βαθμού κατά τον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι (Καψάλης & Νημά, 2015: 80). Η αξιολόγηση αποτελεί αρχικά σημαντικό στοιχείο για τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και της βελτίωσης του προγράμματος σπουδών (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 109). Ωστόσο, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης, όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι και ένα σημαντικό μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Agrawal, 2004: 360).

Ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων στα curricula, μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους και μέσα (πχ: παρατήρηση του μαθησιακού στυλ και του ρυθμού μάθησης μέσα από συνεντεύξεις κάθε μαθητή, portfolio, προφορική ή γραπτή εξέταση κ.λπ.) (Chittenden, 1991: 24). Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλά ένα στοιχείο του προγράμματος σπουδών, αλλά αναγνωρίζεται ως ισχυρός μηχανισμός για τα αποτελέσματα της μάθησης. Μάλιστα, έχει τόσο καθοριστικό ρόλο που συχνά κατά την αναμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος απορρίπτονται οι προτάσεις βελτίωσης, αν αυτές δεν συνοδεύονται από τις αντίστοιχες αλλαγές στην αξιολόγηση των στόχων (Barnes, Clarke & Stephens, 2000: 623).

### **1.5 Αναγκαιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση**

Στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης, η ανάγκη σύνταξης και ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής ήταν αποτέλεσμα της αλλαγής του ρόλου του νηπιαγωγείου, από χώρο φύλαξης σε παιδαγωγικό θεσμό. Στόχος ήταν η σκόπιμη και προγραμματισμένη παρέμβαση, στην ανάπτυξη των παιδιών (Κιτσαράς, 2004: 31).

Αν και αποτελεί κοινή παραδοχή ότι δεν είναι εφικτό ένα αναλυτικό πρόγραμμα να είναι συμβατό με όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες κάθε παιδιού (Ντολιοπούλου, 2005: 30). Τα προγράμματα αποτελούν τη βάση τόσο της οργάνωσης και της λειτουργίας του νηπιαγωγείου, όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια, πέρα από την συμβολή των προγραμμάτων στην ενιαία κατεύθυνση του νηπιαγωγείου, υπάρχουν και πολλοί άλλοι λόγοι που αποδεικνύουν τη σημασία της ύπαρξης αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση, παραδείγματα των οποίων παρατίθενται παρακάτω (Κιτσαράς, 2004: 31).

Για παράδειγμα, ένας από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους είναι αναγκαία η ύπαρξη των αναλυτικών προγραμμάτων κατά τους Bowman, Donovan & Burns (2001: 8), είναι ότι ένα ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί με προσεγμένο τρόπο, αποτελεί ένα πολύ βοηθητικό εργαλείο για τον νηπιαγωγό. Ο κατάλληλος σχεδιασμός και προγραμματισμός των σχολικών μαθημάτων, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης των παιδιών και τα προετοιμάζει κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις μετέπειτα απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι όσο πιο καλά σχεδιασμένο είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα, τόσο μειώνεται η σχολική αποτυχία των παιδιών από «φτωχά» κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η αναγκαιότητα των προσχολικών προγραμμάτων ενισχύεται και μέσα από τις θέσεις του Bruner (Κιτσαράς, 2004: 33). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλη γλώσσα και ληφθεί υπόψη το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών, τότε μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 124). Συνεπώς, ένας ακόμη λόγος που αποδεικνύει την αναγκαιότητα των προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση, είναι ότι, με τον κατάλληλο σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και λαμβάνοντας υπόψη τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, τα νήπια μπορούν να κατακτήσουν την επιστημονική γνώση (Βασιλείου, 2016: 23).

Τέλος, τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, παρουσιάζουν διαφορές και ομοιότητες και επιφέρουν ποικίλα αποτελέσματα. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να αξιοποιήσει διάφορα στοιχεία για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής του τάξης (Ντολιοπούλου, 2005: 30).

Στην παρούσα εργασία επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται συγκεκριμένα η γλωσσική διδασκαλία στα διάφορα αναλυτικά προγράμματα. Για τον σκοπό αυτό το επόμενο κεφάλαιο τεκμηριώνει το επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο που είναι απαραίτητο για την ανάλυση των προγραμμάτων.

## **2. Η γλωσσική διδασκαλία στα αναλυτικά προγράμματα**

Η γλώσσα μελετάται από την επιστήμη της Γλωσσολογίας, η οποία διαχωρίζεται σε επιμέρους κλάδους όπως η Θεωρητική και η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Η Θεωρητική γλωσσολογία ασχολείται με τη μελέτη της γλώσσας και των συστατικών της δίνοντας βάση στη

δομή και τις λειτουργίες τους. Διακρίνεται σε επιμέρους τομείς όπως η φωνολογία, η μορφολογία, η σημασιολογία και η σύνταξη, οι οποίοι ασχολούνται με διαφορετικά αντικείμενα (πχ: Η φωνολογία ασχολείται με τα φωνήματα- τους ήχους της γλώσσας, η μορφολογία με τα μορφήματα κ.λπ.). Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, μελετά τις εφαρμογές των θέσεων της Γλωσσολογίας σε διάφορους κλάδους, όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο (διδασκική της γλώσσας/ γλωσσοδιδασκική) (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 15, στο: Λεπίδα, 2014: 18).

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται η εμφάνιση όλο και περισσότερων διαφορετικών γλωσσοδιδασκικών προσεγγίσεων. Το γεγονός αυτό έχει διαφοροποιήσει τις απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και κατ' επέκταση έχει επιδράσει τόσο στη φυσιογνωμία του μαθήματος της γλώσσας, όσο και στον τομέα της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Ωστόσο διαχωρισμός μεταξύ των γλωσσοδιδασκικών προσεγγίσεων δεν είναι τόσο απόλυτος και ξεκάθαρος, αφού παρατηρείται ότι το πέρασμα από την μία προσέγγιση στην επόμενη γίνεται σταδιακά. Αυτό υποδηλώνει ότι, σε μία προσέγγιση εμπεριέχονται στοιχεία προηγούμενων προσεγγίσεων, που είτε έχουν διατηρηθεί, είτε έχουν τροποποιηθεί. Αντίστοιχα, στα προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, ακόμη και σε περιπτώσεις που θεωρητικά βασίζεται σε μία προσέγγιση, στην πραγματικότητα εντοπίζονται πολλά διαφορετικά στοιχεία από πληθώρα προσεγγίσεων (Λεπίδα, 2014: 18). Παρακάτω, αναλύονται τα βασικότερα στοιχεία των γλωσσικών προσεγγίσεων που αντιστοιχούν χρονικά στα αναλυτικά προγράμματα που επιλέξαμε να ερευνήσουμε, δηλαδή από το 1980 και μετά.

## **2.1 Δομιστική προσέγγιση**

Από τον 20ο αιώνα και έπειτα, το ενδιαφέρον στο πεδίο της Γλωσσολογίας στράφηκε στη μελέτη της δομής της γλώσσας. Η λεγόμενη δομική γλωσσολογία διαμορφώθηκε όταν ο Ferdinand de Saussure υποστήριξε ότι η γλώσσα μπορεί να μελετηθεί στον άξονα της συγχρονίας ή της διαχρονίας και ασχολήθηκε με τη λειτουργία της γλώσσας τη δεδομένη στιγμή. Με βάση αυτή τη θεωρία διαμορφώθηκε η δομιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας (Λεπίδα, 2014: 20).

Η δομιστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι, κατά την διδασκαλία της γλώσσας δίνεται βάση στο γλωσσικό σύστημα και συνεπώς επικεντρώνεται στην εξοικείωση των μαθητών με αυτό. Στα πλαίσια αυτά, το φαινόμενο της γλώσσας μελετάται ως δομή (Φτερνιάτη, 2012),

δηλαδή γίνεται εμβάθυνση στη δομική ανάλυση και στην κατάτμηση και την ταξινόμηση των γλωσσικών στοιχείων, ενώ συχνά βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού (Μήτσης, 1998 στο: Λεπίδα, 2014: 21·Φτερνιάτη, 2012: 2). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν πρόκειται για απλή περιγραφή της γλώσσας όπως στις μέχρι τότε παραδοσιακές προσεγγίσεις, αλλά για διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας (Φτερνιάτη, 2012: 2).

Κατά τη δομιστική προσέγγιση, η γλώσσα αντιμετωπίζεται σφαιρικά ως «όλο», επομένως η ορθογραφία, η γραμματική, η ανάγνωση, η έκθεση και το συντακτικό ομαδοποιούνται και δεν διδάσκονται ξεχωριστά (Φτερνιάτη, 2012: 2). Στο σημείο αυτό παρατηρείται μία αντίφαση, καθώς αν και η γλώσσα αντιμετωπίζεται συνολικά ως κάτι ενιαίο, δεν απορρίπτεται η ταξινόμηση του γλωσσικού συστήματος σε επίπεδο φωνητικής, φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης (Μήτσης, 1996 στο: Λεπίδα, 2014:21). Συνεχίζοντας, στο δομιστικό μοντέλο ελάχιστη γλωσσική μονάδα αποτελεί η πρόταση η οποία μελετάται ως σύνθεση των λέξεων που την αποτελούν. Βασικό αντικείμενο της γραμματικής ανάλυσης ορίζεται ο έλεγχος της ορθότητας της και κατά συνέπεια γίνεται λόγος για γραμματικά ορθές και μη ορθές προτάσεις (Φτερνιάτη, 2012: 2).

Κύριος στόχος της δομιστικής προσέγγισης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές τη γλωσσική και μεταγλωσσική ικανότητα. Στοχεύει δηλαδή, στην διερεύνηση των σημασιολογικών πεδίων του μαθητή μέσα από την ενίσχυση του λεξιλογίου του και στην ικανότητα του να περιγράψει την γλώσσα με την ορολογία που προτείνει ο δομισμός (πχ: φωνήματα, μορφήματα κ.λπ.) (Κωστούλη, 2021: 56). Ταυτόχρονα, δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο (Φτερνιάτη, 2012: 2).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας αυτή εστιάζει κυρίως στην γραμματική και το λεξιλόγιο (Μήτσης, 1998 στο: Λεπίδα, 2014: 21), ενώ στηρίζεται σε ήδη προκατασκευασμένα κείμενα ή κομμάτια κειμένων που περιλαμβάνουν προκαθορισμένες γλωσσικές δομές και το κατάλληλο λεξιλόγιο (Φτερνιάτη, 2012: 2). Η ανάγνωση διδάσκεται χωρίς θεωρητικό πλαίσιο, και η γλωσσική ικανότητα των μαθητών καλλιεργείται με συνεχή εξάσκηση μέσα από πολλά παραδείγματα (Μήτσης, 1998 στο: Λεπίδα, 2014: 21). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι, για τη διδασκαλία της γλώσσας παρέχονται ασκήσεις δομικού τύπου, η οποίες δίνουν βάση στην απομνημόνευση ώστε να αποκτηθεί ο γλωσσικός αυτοματισμός. Πρόκειται για ασκήσεις με την μορφή της επανάληψης, αντικατάστασης, αλλαγής, συμπλήρωσης, της παραγωγής γραπτών

κειμένων με διαισθητικό τρόπο και είναι κυρίως κλειστού τύπου και καθοδηγητικού χαρακτήρα (Φτερνιάτη, 2012: 2). Συμπερασματικά, οι προτεινόμενες πρακτικές σύμφωνα με τις αρχές της δομιστικής προσέγγισης οριοθετούν το πλαίσιο της διδασκαλίας σε μετωπικές μορφές, αξιοποιώντας ως διδακτικό μέσο αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο (Κωστούλη, 2021: 58) και τελικά η μάθηση προσεγγίζεται με διαισθητικό τρόπο, χωρίς να διατυπώνονται αρχές λειτουργίας ή κανόνες (Φτερνιάτη, 2012: 2).

Η συμβολή της δομιστικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία και ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 60' και του 70' ήταν τόσο σημαντική, ώστε τα αναλυτικά προγράμματα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Ελλάδα τη δεκαετία του 80' να περιλαμβάνουν πολλά στοιχεία της. Ωστόσο, του έχει ασκηθεί σφοδρή κριτική κυρίως για τον μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας που προτείνει, την έμφαση στη γραμματική και στους κανόνες μορφολογίας, την εφαρμογή τυποποιημένων ασκήσεων και την παράλειψη του επικοινωνιακού πλαισίου χρήσης της γλώσσας (Λεπίδα, 2014: 22). Γι' αυτό, περίπου μετά το 1970, η εξέλιξη της επιστήμης της γλωσσολογίας, καθώς και η εμπειρία από την εφαρμογή των προσεγγίσεων που επικρατούσαν μέχρι τότε, οδήγησαν στην αναθεώρηση των βασικών θέσεων που σχετίζονταν με τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή (Φτερνιάτη, 2012: 3).

## **2.2 Επικοινωνιακή- Κειμενοκεντρική προσέγγιση**

Προς το τέλος του 20ου αιώνα, ο τομέας της γλωσσολογίας στρέφει το ενδιαφέρον του στην κειμενική δομή και οργάνωση, γεγονός που επηρεάζει και τις προσεγγίσεις στην διδακτική της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα για τη γλώσσα στρέφεται σε εντελώς διαφορετικές παραδοχές σε σχέση με τις μέχρι τότε θέσεις της θεωρητικής γλωσσολογίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την πρόταση στο κείμενο, γεγονός το οποίο οδήγησε στην διαμόρφωση ιδιαίτερα σημαντικών κλάδων όπως είναι η κοινωνιογλωσσολογία και η κειμενογλωσσολογία (Κωστούλη, 2001: 1). Ταυτόχρονα, εμφανίζονται διεπιστημονικές προσεγγίσεις που έρχονται σε αντίφαση με τις μέχρι τότε οπτικές, οι οποίες έβλεπαν τα κειμενικά είδη ως στατικές κατηγορίες, βάζοντας έτσι στο επίκεντρο τα κειμενικά είδη ως δυναμικές οντότητες και στρέφοντας έτσι τη γλωσσική διδασκαλία, από την αποκλειστική διδασκαλία της γραμματικής, στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής- κειμενικής ικανότητας. Ως αποτέλεσμα των εξελίξεων αυτών, επήλθαν αλλαγές ως προς τη διδασκαλία της γραμματικής, η οποία πλέον προσεγγίζεται με έναν πιο κοινωνικό- πολιτισμικό χαρακτήρα και βασίζεται στις

αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Προσέγγισης της Γλώσσας (ΣΛΓ), τον γραμματισμό με βάση τα κειμενικά είδη και την Κριτική Ανάλυση του Λόγου (Αγοραστό, 2019: 22).

Μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων γλωσσικής διδασκαλίας που αναπτύχθηκαν στο τέλος του 20ού αιώνα, είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση. Όπως επισημαίνει η Κωστούλη (2021: 84), η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στη γλωσσική χρήση και όχι στην δομή της γλώσσας, όπως συνέβαινε στις προηγούμενες προσεγγίσεις. Επιπρόσθετα, έρχεται σε αντίθεση με την ομοιογένεια του γλωσσικού συστήματος και στρέφεται στην γλωσσική ποικιλία, μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαφοροποιούν την γλώσσα ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη και μέσα σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό γίνεται λόγος για γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία και για διάφορα επίπεδα ύφους της ομιλίας.

Στο επικοινωνιακό μοντέλο δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα, τονίζοντας την σημασία γλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντος (context). Ως βασική μονάδα ανάλυσης της γλώσσας ορίζεται η λεκτική πράξη, με την οποία κάθε γλωσσικό στοιχείο αποκτά νόημα και αξία μέσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Η γνώση του συστήματος της γλώσσας κατά την προσέγγιση αυτή είναι σημαντική όμως δεν είναι αρκετή για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Συνεπώς, εκτός από την ανάπτυξη της γλωσσικής, μεταγλωσσικής ικανότητας, σκοπός της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέσα από τη σταδιακή διαμόρφωση του πραγματικού ομιλητή-χρήστη (Φτερνιάτη, 2012:4). Με τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα εννοείται η ικανότητα κάθε φυσικού ομιλητή να προσαρμόζει τον λόγο του σύμφωνα με τον αποδέκτη και τις κοινωνικές συμβάσεις και προσδοκίες που καθορίζουν την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Με πιο απλά λόγια, για την προσέγγιση αυτή στόχος είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας του χρήστη της γλώσσας, ώστε να μπορεί να αναλύει τη γλώσσα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά στα διάφορα επικοινωνιακά συγκείμενα (Κωστούλη, 2021: 82).

Όπως προαναφέρθηκε, η δομιστική προσέγγιση έδινε βάση σχεδόν αποκλειστικά στον προφορικό λόγο, ενώ η επικοινωνιακή προσέγγιση που την διαδέχεται, «αποκαθιστά» τον γραπτό λόγο, με στόχο την διεύρυνση της υπάρχουσας επικοινωνιακής ικανότητας σε δυσκολότερες χρήσεις, όπως αυτή του γραπτού λόγου (Φτερνιάτη, 2012: 4). Γι' αυτό προωθεί

την όσο το δυνατό μεγαλύτερη επαφή των μαθητών και των μαθητριών με επικοινωνιακά πλαισιωμένες γλωσσικές δραστηριότητες, ώστε να κατανοήσουν τη χρήση τους (Κωστούλη, 2021: 82).

Το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται, διαφέρει από το προκατασκευασμένο σχολικό εγχειρίδιο που σε προηγούμενες προσεγγίσεις αποτελούσε το κύριο εργαλείο για την διδασκαλία της γλώσσας. Αντίθετα, στη θέση του προτείνονται συλλογές αυθεντικών υλικών που έχει αναζητήσει ο εκπαιδευτικός ή/και οι μαθητές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητικού συνόλου (Φτερνιάτη, 2012: 5). Έτσι, οι ψευδο-επικοινωνιακές ασκήσεις, που κάνουν χρήση της γλώσσας χωρίς σαφή επικοινωνιακό στόχο, αντικαθίστανται από την εφαρμογή αυθεντικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Κωστούλη, 2021: 84).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αν και με την εμφάνιση της άλλαξε ριζικά τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας, έχει δεχθεί κριτική διότι δεν δίνει στους /τις εκπαιδευτικούς τα εργαλεία για το πώς θα προσεγγίσουν τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές/τριες. Οι περιστάσεις επικοινωνίας όπως εμπεριέχονταν στις προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις προωθούσαν κατά βάση την κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου, περιορίζοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο. Αυτό το αρνητικό στοιχείο στη συνέχεια το καλύπτει η κειμενοκεντρική προσέγγιση, καθώς τα κειμενικά είδη που διαμορφώθηκαν ως αντίδραση στα επικοινωνιακά, κατάφεραν να επιλύσουν πολλά από τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν (Κωστούλη, 2001: 2). Μάλιστα, οι δύο αυτές προσεγγίσεις συμπληρώνουν η μία την άλλη και κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση με αποτέλεσμα πλέον να γίνεται λόγος για επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία αποτελεί συνδυασμό των δύο αυτών προσεγγίσεων διατηρώντας τόσο την επικοινωνιακή, όσο και την κειμενοκεντρική της διάσταση (Κωστούλη, 2021: 3).

Για την κατανόηση της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας αξίζει να αναφέρουμε ότι, η κειμενοκεντρική θεωρία (ή θεωρία των κειμενικών ειδών), γνωστή και ως το κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80 και στοιχεία της προστέθηκαν συμπληρωματικά στην αρχική επικοινωνιακή προσέγγιση. Στόχος της είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με διάφορα κείμενα, να τα επεξεργαστούν με διάφορους τρόπους, δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα των κειμένων. Πρόκειται για μια θεωρία που



προσδιορίζεται κοινωνικά και προσπαθεί να συνδέσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο με σαφή και συστημικό τρόπο (συστημικό-λειτουργικό μοντέλο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας) (Αγοραστού, 2019: 25).

Η βασικότερη καινοτομία που φέρνει στο προσκήνιο η προσέγγιση αυτή αφορά στη διδασκαλία με επίκεντρο το κείμενο και όχι τη λέξη ή την πρόταση. Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως ολότητα και λειτουργεί συνδυαστικά με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία. (Μητσικοπούλου, 2006 στο: Αγοραστού, 2019: 27). Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο λόγου με συγκεκριμένη λειτουργία μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και ερμηνεύεται ως ένα σύστημα που αποτελείται από ανεξάρτητες ή/και συνδεδεμένες μεταξύ τους, γλωσσικές υποομάδες (λέξεις, προτάσεις), χαρακτηριζόμενο από γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα (Ιορδανίδου, 2007: 2).

Η κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση αντιμετωπίζει την παραγωγή λόγου ως μία αλληλεπιδραστική διαδικασία και δίνει έμφαση στην επικοινωνιακή και κοινωνικό- πολιτισμική διάσταση της. Η επεξεργασία του παραγόμενου λόγου από τους μαθητές αποτελεί μία μακρά και απαιτητική διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική ώστε να γίνουν αντιληπτές οι συμβάσεις που προσδιορίζουν την επικοινωνία στα διάφορα κειμενικά είδη για να είναι κοινωνικοπολιτισμικά αποδεκτά (Φτερνιάτη, 2012: 8).

Επομένως, κύριος στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η κειμενική ικανότητα του ατόμου, δηλαδή να μπορεί να κατανοεί και να παράγει διάφορα είδη κειμένων σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (παραλήπτης, σκοπός, χώρος, χρόνος) (Κωστούλη, 2021: 4). Σε συνάρτηση με τον στόχο αυτό συχνά τίθεται και η διερεύνηση του κοινωνικού γραμματισμού, ώστε να μπορεί το άτομο να κατανοεί, να ερμηνεύει και να επεξεργάζεται κριτικά αλλά και να παράγει όλα τα είδη προφορικού και γραπτού λόγου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει. Συνεπώς, κατά τη διδακτική πράξη σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, πραγματοποιείται επεξεργασία διαφόρων ειδών αυθεντικών κειμένων, όπως πραγματώνονται στα πλαίσια επικοινωνίας τους, ακολουθεί η παραγωγή ανάλογων κειμένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες και στη συνέχεια γίνεται επεξεργασία των κειμένων που έχουν παραχθεί (Φτερνιάτη, 2012: 9).

## **2.4 Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στους πολυγραμματισμούς**

Μέχρι το 1990, η έννοια του γραμματισμού αφορούσε αποκλειστικά την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ενός ατόμου. Όμως γίνεται κατανοητό ότι η επικοινωνιακή ικανότητα δεν μπορεί να αποτελεί απλά μία σειρά από γλωσσικές πράξεις που ζει ο χρήστης μιας γλώσσας, αλλά παίρνει την μορφή της δυναμικής επιλογής των στρατηγικών, που είναι κατάλληλες για την επικοινωνιακή πλαισίωση του λόγου (Χατζησαββίδης, 2005: 1). Στον όρο γραμματισμός πέρα από την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να αποδίδει σε σύντομο γραπτό κείμενο γεγονότα της καθημερινής του ζωής, προστίθεται πλέον η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αναλύει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί γραπτό, προφορικό λόγο αλλά και μη γλωσσικά κείμενα σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. (Παπαδημητρίου, 2020: 2). Ο όρος δεν είναι στατικός, αλλά μεταβάλλεται λόγω των συνεχόμενων κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών. Γι' αυτό, ο γραμματισμός συνεχώς επαναπροσδιορίζεται τόσο ως προς την εννοιολογική του σημασία, όσο και ως προς το περιεχόμενο του (Felini, 2008στο: Παπαδημητρίου, 2012: 11).

Οι πολιτικο-οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις της σύγχρονης πραγματικότητας σε συνδυασμό με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιούργησαν την ανάγκη διαμόρφωσης νέων γραμματισμών. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2005: 2), το νέο πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται στο σύγχρονο περιβάλλον είναι αυτό που ονομάζεται πολυγραμματισμοί. Με την εμφάνιση των πολυγραμματισμών δημιουργείται η ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυσημειωτικών κειμένων και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, πλέον γίνεται λόγος για νέους γραμματισμούς, όπως ο οπτικός, ο υπολογιστικός, ο γραμματισμός στον Παγκόσμιο Ιστό κ.λπ.(Παπαδημητρίου, 2020: 3).

Οι ευρύτερες εξελίξεις της εποχής έχουν οδηγήσει στην αμφισβήτηση της κυριαρχίας του γραπτού λόγου και στην διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης πλούσιου σε κείμενα (οπτικά, ηλεκτρονικά και ψηφιακά), όπου τα διάφορα σημειωτικά συστήματα (γλώσσα, εικόνα, ήχος) αλληλοεπιδρούν και συλλειτουργούν για την δημιουργία νοήματος (Kressetal, 2001,2002, 2003 στο: Παπαδημητρίου, 2012: 13). Έτσι, η έννοια του κειμένου γίνεται πλέον πολύσημη. Τα κείμενα εμπεριέχουν πολλαπλά συστήματα, τα μηνύματα των οποίων δομούνται με πολλούς τρόπους όπως με την γραπτή και την προφορική γλώσσα, την εικόνα και τις κιναισθητικές

πράξεις. «Ως κείμενο σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά.» (Χοντολίδου, 1999: 2).

Οι νέοι αυτοί γραμματισμοί συνδέονται με τους τρόπους με τους οποίους η πληροφορία σχεδιάζεται, μεταδίδεται, ανακαλείται και προσλαμβάνεται στα ‘μετατυπογραφικά’ ηλεκτρονικά/ψηφιακά κείμενα όλων των ειδών, τα οποία απαιτούν την αναθεώρηση των αντιλήψεων για την ανάγνωση και τη γραφή, τα βιβλία και τη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση από δασκάλους και μαθητές/τριες (Παπαδημητρίου, 2020: 3). Όπως όμως επισημαίνει η Χοντολίδου (1999: 1), στον σχολικό χώρο επικρατεί ακόμη το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται ότι η γραπτή γλώσσα είναι σπουδαιότερη σε σχέση με τους υπόλοιπους τρόπους επικοινωνίας. Η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δηλαδή δεν είναι ακόμα ανεπτυγμένη σε πρακτικό επίπεδο. Πάντως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρόλο που στις περισσότερες σχολικές τάξεις η δημιουργία νοήματος περιορίζεται στην γλώσσα, αρχίζει και αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η συντέλεση της μάθησης μέσα από πολλούς διαφορετικούς τρόπους όπως η εικόνα, ο ήχος, ο λόγος ή η κίνηση και με υλικά και μέσα όπως τα βιβλία, τα βίντεο ή οι ιστοσελίδες (Παπαδημητρίου, 2012: 16). Όπως τονίζει η Παπαδημητρίου (2012: 21) «στο χώρο του σχολείου χρειάζεται να εισχωρήσουν πραγματικές νέες μορφές μάθησης και όχι να βαφτίζουμε αυθαίρετα τις ήδη ξεπερασμένες διαδικασίες ως νέες απλά και μόνο επειδή ενδόθησαν το ένδυμα της τεχνολογίας».

### **3. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η περιγραφή και ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης, από το 1980 έως και το 2014.

Τα αναλυτικά προγράμματα από το 1980 έως και το 2014 σε συνδυασμό με τα υποστηρικτικά βιβλία, τα οποία τα συνοδεύουν, αποτελούν τις βασικές πηγές της εργασίας μας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην γλωσσική διδασκαλία και στις γλωσσικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες έχουν διατυπωθεί τα αναλυτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι σκοποί, οι μεθοδολογικές οδηγίες, ο ρόλος του νηπιαγωγού και το υποστηρικτικό υλικό που προτείνονται για τη διδασκαλία της

γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Στο τέλος επιχειρείται η μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων σύγκριση.

Τα ερωτήματα τα οποία θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος είναι τα εξής:

1. Ποια στοιχεία γλωσσικών προσεγγίσεων εντοπίζονται σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα;
2. Ποιες διδακτικές προτάσεις κάθε αναλυτικού προγράμματος είναι σύμφωνες με τα κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα και την επικρατούσα γλωσσική θεώρηση της κάθε εποχής;
3. Πώς εξελικτικά προσδιορίζονται οι γλωσσικοί σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί αναδεικνύονται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων;
4. Πώς εξελικτικά φαίνεται να αλλάζει ο ρόλος της νηπιαγωγού στη διδακτική της γλώσσας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα; - Πότε και σε ποιο βαθμό άρχισαν τα αναλυτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν τη δυνατότητα ευελιξίας του εκπαιδευτικού;

## **Β' ΜΕΡΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της μελέτης μας επιλέχθηκε η ερμηνευτική μέθοδος, δηλαδή *«η μέθοδος συστηματικής οργάνωσης της πνευματικής διεργασίας που μεσολαβεί ανάμεσα στην έκφραση του ανθρώπινου δημιουργήματος και την κατανόησή του»*(Πυργιωτάκης, 2011: 125). Η ίδια η λέξη ερμηνευτική αναφέρεται σε όσα λέγονται ή γράφονται με σκοπό την κατανόηση ενός αντικειμένου (Μπονίδης, 2004: 84). Η μέθοδος αυτή στοχεύει στην κατανόηση του συγγραφέα του υπό μελέτη αντικειμένου από τον ερευνητή (Πυργιωτάκης, 2011: 125).

Κατά την ερευνητική μέθοδο, ο ερευνητής προσπαθεί να προσεγγίσει αρχικά το αντικείμενο μελέτης, μέσα από το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται και το σύνολο των σχέσεων και στοιχείων από το οποίο αποτελείται (Μπονίδης, 2004: 85). Μετά την πρώτη αυτή προσπάθεια, που παρέχει μία πρώτη εμπειρία στον ερευνητή, ακολουθούν και άλλες προσπάθειες, ώστε να συνεχιστεί ο «ερμηνευτικός κύκλος». Έτσι, όσο προχωράει ο ερευνητής επιτυγχάνεται βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου, καθώς αποκτά σε κάθε

προσπάθεια περισσότερες εμπειρίες σχετικές με το δημιούργημα (Πυργιωτάκης, 2011: 126-127).

Η ερμηνευτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από θεολόγους, φιλόσοφους και φιλόλογους, με στόχο την κατανόηση του νοήματος. Για παράδειγμα, οι θεολόγοι ασχολήθηκαν με την ερμηνεία της Αγίας Γραφής, οι φιλόσοφοι χρησιμοποίησαν την ερμηνευτική μέθοδο έρευνας για να αντιληφθούν το βαθύτερο νόημα του κόσμου, ενώ οι φιλόλογοι για να επεξεργαστούν κείμενα (Πυργιωτάκης, 2011: 122). Κατά την περίοδο του Ανθρωπισμού και της Αναγέννησης, η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε σημαντικά και τελικά συστηματοποιήθηκε περίπου τον 19<sup>ο</sup>-20<sup>ο</sup> αιώνα (Μπονίδης, 2004: 84).

Βασική θέση της ερμηνευτικής θεωρίας αποτελεί το γεγονός ότι, τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι πνευματικές επιστήμες δεν μπορούν να εξηγηθούν με αντικειμενικό και έγκυρο τρόπο, όμως μπορεί να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Για να αναλύσουμε κείμενα, πρέπει να αποδεχθούμε ότι αυτά εκφράζουν μια προϋπάρχουσα κοινωνική ή ψυχολογική κατάσταση (Ματσαγγούρας, 2004: 20). Η συνειδητοποίηση και η κατανόηση της κατάστασης αυτής αποτελεί τον βασικό στόχο της ερμηνευτικής μεθόδου. Γι' αυτό και ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις γνώσεις και τα στοιχεία που απορρέουν από το θέμα του κειμένου, ώστε να καταφέρει να ερμηνεύσει το περιεχόμενο του (Πυργιωτάκης, 2011: 126).

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, «κείμενα» θεωρούνται η ίδια η τάξη, τα μαθήματα, αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα, γι' αυτό και η ερμηνευτική μέθοδος αποτελεί την καταλληλότερη για την μελέτη αυτών (Zajda, 1998: 3). Συνεπώς, η ερμηνευτική μέθοδος αποτελεί ένα αξιόλογο ερευνητικό μέσο για την ερμηνεία των αναλυτικών προγραμμάτων και του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν (Αρjona, 1990 στο Sawyer, 2004:26, Χατζηγεωργίου, 2004: 277), ενώ ταυτόχρονα παρέχει την δυνατότητα διερεύνησής τους ως πολιτικά κείμενα (Carris, 2008 :40). Ο ερευνητής μελετώντας τα αναλυτικά προγράμματα κριτικά, καλείται να εξάγει το βαθύτερο νόημα τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιστορικό-κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες έχουν συνταχθεί (Πυργιωτάκης, 2011: 135).

Αξιοποιώντας λοιπόν την ερμηνευτική μέθοδο για την έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων σκοπός μας είναι η κατανόηση του περιεχομένου τους, ώστε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα προγράμματα που επιλέχθηκαν μελετήθηκαν

ξεχωριστά και επιδιώχθηκε η ερμηνεία τους σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς και γλωσσικούς στόχους, τις μεθοδολογικές υποδείξεις που προτείνουν, την γλωσσική αγωγή, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, το υποστηρικτικό υλικό και την αξιολόγηση.

Υλικό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα Διατάγματα των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης από το 1980 έως το 2014 και τα βιβλία ή οι οδηγοί που τα συνόδευαν ως υποστηρικτικό υλικό. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα:

- Π.Δ. 476/1980: «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». ΦΕΚ 132/22.5.1980
- Π.Δ. 486/1989: «Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου». ΦΕΚ 208/1989 τ.Α΄
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΔΒΜΘ (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2014<sup>α</sup>). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ., Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα: 1990.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη». MIS: 295450.

- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Αναθεωρημένη έκδοση) (2014). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450.

## **Γ' ΜΕΡΟΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ Α.Π**

### **4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980**

#### **4.1. Γενική περιγραφή**

Από τη δεκαετία του '80 και έπειτα άρχισε να αυξάνεται το ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή και πραγματοποιήθηκαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις ώστε να αναδομηθεί η εκπαίδευση (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4). Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι, τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυαν μέχρι τότε δεν συμπίπταν πλέον με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της εποχής, επομένως η ανάγκη δημιουργίας ενός σύγχρονου και αναμορφωμένου προγράμματος ήταν επιτακτική (Κιτσαράς, 2004: 45). Επακολούθως, το 1980, δημοσιεύτηκε το Προεδρικό Διάταγμα 476/1980 "Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου".

Σε αυτό το πρόγραμμα και ως αποτέλεσμα των νέων παιδαγωγικών θεωριών της εποχής, έγινε μία ευρύτερη προσπάθεια παιδοκεντρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 232). Από την μελέτη του προγράμματος γίνεται εύκολο αντιληπτό ότι το πρόγραμμα είναι επηρεασμένο από την παιδαγωγική μέθοδο του OvideDecroly (Γώτη & Ντίνας 2011: 4).

Το πρόγραμμα αυτό συμπεριλάμβανε συνολικά πέντε άρθρα. Στο πρώτο άρθρο του Διατάγματος γίνονταν η ανάλυση του γενικού σκοπού, των επιμέρους στόχων και οι επιπρόσθετες επιδιώξεις που προβλέπονταν(Δ. 476/1980: 1729). Στο επόμενο άρθρο γινόταν αρχικά η παρουσίαση και η ανάλυση των τομέων της αγωγής (της θρησκευτικότητας, της ηθικότητας, της κοινωνικότητας, της αυτονομίας, κυκλοφοριακή αγωγή, περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή της αντίληψης, της νόησης, καλλιτεχνική αγωγή, μουσική και ρυθμική αγωγή) και στη συνέχεια ακολουθούσαν γενικότερες οδηγίες για την εφαρμογή του προγράμματος(Δ. 476/ 1980: 1730).

Το τρίτο άρθρο επικεντρωνόταν στο πως πρέπει να οργανωθούν οι δραστηριότητες σύμφωνα με τα «Κέντρα Ενδιαφέροντος» και τις ανάγκες των παιδι (Δ. 476/1980: 1732). Είναι

προφανές ότι τόσο η οργάνωση, όσο και η διάρκεια των δραστηριοτήτων λάμβαναν πάντα υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Εδώ διαφαίνεται η μεγάλη επιρροή του Decroly στο αναλυτικό πρόγραμμα, αφού η παιδαγωγική του θεώρηση επικεντρωνόταν σε σημαντικό βαθμό στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Pourtois&Desmet, 2000: 188). Τελικά, στο τρίτο και τελευταίο μέρος του άρθρου γίνονταν αναφορά στον ρόλο του νηπιαγωγού και στον τρόπο δράσης του(Δ. 476/1980: 1733).

Στο τέταρτο άρθρο του Διατάγματος καθοριζόταν ο χρόνος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, και προτεινόταν ένα ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα, ενώ το πέμπτο και τελευταίο άρθρο αφορούσε την ανάθεση της υλοποίησης του προγράμματος στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και καθόριζε το χρόνο έναρξης του από το σχολικό έτος 1980-81 (Κιτσαράς, 2004:46).

#### **4.2. Σκοπός και γλωσσικοί στόχοι**

Όπως ήδη προαναφέρθηκε στο πρώτο άρθρο του Διατάγματος γινόταν η ανάλυση του σκοπού του προγράμματος. Συνοπτικά, το νηπιαγωγείο, παρουσιαζόταν σαν την συνέχεια της οικογένειας και ήταν χρέος του να καλλιεργήσει τους μαθητές και να τους κοινωνικοποιήσει (Κιτσαράς, 2001: 84). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με όσα αναφέρει το πρόγραμμα, το νήπιο αντιμετωπιζόταν ως μία ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη οντότητα που εξελίσσεται συνεχώς, διακατέχεται από μοναδικά χαρακτηριστικά και δυναμισμό(Δ. 476/1980: 1729). Η οργάνωση του νηπιαγωγείου στόχευε στην παροχή ευκαιριών στα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, ψυχολογικά και νοητικά, δημιουργώντας, εξερευνώντας και οργανώνοντας το περιβάλλον τους (Βασιλείου, 2016: 43).

Οι επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος αφορούσαν πέντε τομείς ανάπτυξης των νηπίων: την συναισθηματική, την κινητική ανάπτυξη, την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης και της κοινωνικοποίησης(Δ. 476/1980: 1729). Ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις του νηπιαγωγείου, αναφέρεται και η ανάπτυξη των μέσων έκφρασης των παιδιών, μέσα από την παροχή γλωσσικών προτύπων, ευκαιριών για ελεύθερη γλωσσική έκφραση είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, καθώς και μέσα από την προσφορά δυνατοτήτων έκφρασης με το σώμα, τα συμβολικά παιχνίδια, τα υλικά αντικείμενα, τις χειροτεχνίες και τα τραγούδια (Δ. 476/1980: 1730).



Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, στο επίπεδο της γλώσσας επιδιώκεται η καλλιέργεια των μέσων έκφρασης του νηπίου με πιο εξειδικευμένο τρόπο σε σχέση με τα μέχρι τότε προγράμματα. Με την εκτέλεση ομαδικών δραστηριοτήτων και του ατομικού παιχνιδιού, γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης των προτύπων γλωσσικής έκφρασης (Τζακώστα, 2015: 3). Οι γλωσσικοί στόχοι του νηπιαγωγείου σχετικά με την ανάπτυξη των μέσων έκφρασης, έδιναν έμφαση στην ενίσχυση του προφορικού λόγου (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 4). Ωστόσο, ούτε η γραφή, ούτε η ανάγνωση δεν περιλαμβάνονταν στους επιμέρους στόχους και στις επιδιώξεις του προγράμματος, όπως και στο πρόγραμμα του 1962 που ίσχυε προηγουμένως (Βασιλείου, 2016: 44).

### **4.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις**

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980, ήταν πιο εμπλουτισμένο με μεθοδολογικές οδηγίες σε σχέση με τα προηγούμενα, η σημαντικότερη εκ των οποίων ήταν η οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα «κέντρα ενδιαφέροντος» και τις ανάγκες των νηπίων. Επίσης, σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα (πχ: Θρησκευτικά, Μαθηματικά), δίνονταν βάση στη ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, θα έχουν ουσιαστικό νόημα και θα συνδέονται με την καθημερινότητα τους με τρόπο. Όμως σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένου της γλωσσικής αγωγής, δεν παρατηρούνταν ουσιαστικές και σαφείς μεθοδολογικές οδηγίες (Βασιλείου, 2016: 44).

### **4.4. Αγωγή του λόγου**

Η ενότητα «αγωγή της νοήσεως», ήταν η όγδοη κατά σειρά και συμπεριλάμβανε την «αγωγή των δεξιοτήτων» και την «αγωγή του λόγου», η οποία μάλιστα αποτελούσε «τον κορμό του νηπιαγωγείου» (Δ. 476/ 1980: 1731). Ήδη, από τον όρο «αγωγή του λόγου» γίνεται κατανοητή η έμφαση που δινόταν αποκλειστικά στον προφορικό λόγο, όπως γίνονταν εξάλλου και στο πρόγραμμα του 1962 (Γ & Ντίνας, 2011: 4). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και στην συνέχεια όπου τονίζεται η ευθύνη του νηπιαγωγείου να δώσει στο παιδί την δυνατότητα «να εκφραστεί σωστά, να πλουτίσει το λεξιλόγιο του και να κατανοήσει τον προφορικό λόγο [...] καθώς επίσης και αν βοηθήσει το παιδί στη σωστή άρθρωση»(Δ. 476/ 1980: 1731). Επομένως, το γλωσσικό μάθημα ήταν άμεσα συνδεδεμένο με τον προφορικό λόγο και δεν φρόντιζε για την παραγωγή και τη σύνθεσή του (Κουφού & Τσάκωνα, 2014: 2). Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης αφορούσε την επόμενη σχολική βαθμίδα (Βασιλείου, 2016: 46).

Συνεχίζοντας, η επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων προτεινόταν να γίνει μέσα από την μιμική, την χειροτεχνία, το κουκλοθέατρο, την απλή αναπαράσταση, τις λεκτικές ασκήσεις, τα ποιήματα και το παραμύθι. Επίσης, προτείνεται η αξιοποίηση διάφορων άλλων εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου. καθώς και παιδαγωγικού υλικού, ως ευκαιρίες γλωσσικής αγωγής (Δ. 476/ 1980: 1731). Βέβαια, οι μεθοδολογικές οδηγίες για τη γλωσσική διδασκαλία ήταν ελάχιστες και αόριστες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4). Για παράδειγμα, το πρόγραμμα ανέφερε ότι *«το παιδί πρέπει να εκφράζεται φυσικά, αβίαστα και αυθόρμητα», «τα παιδιά πρέπει να αισθανθούν την ομορφιά της ποίησης, έστω και αν δεν μπορούν πάντοτε να συλλάβουν εντελώς το νόημα»* (Δ. 476/ 1980: 1731).

#### **4.5. Ρόλος νηπιαγωγού**

Στο τρίτο μέρος του άρθρου 3 γίνονταν αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού και παρέχονταν μία λίστα με οδηγίες για τις ενέργειες του στη διάρκεια του μαθήματος. Ο ρόλος του νηπιαγωγού ήταν κυρίως να παροτρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες που σχετίζονται ως επί των πλείστων με το παιχνίδι, πάντοτε με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού. Ταυτόχρονα, έπρεπε να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των νηπίων, καθώς και της αισθητικής τους (Βασιλείου, 2016: 50).

Συγκεκριμένα για το γλωσσικό μάθημα, ο εκπαιδευτικός όφειλε *«να προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών με ανάλογες δραστηριότητες, μαθαίνοντάς τα να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση»* (Δ. 476/ 1980 :1733). Τέλος, τονίζονταν η σημασία που οφείλει να δώσει η νηπιαγωγός στη συνέχιση της παράδοσης και των τοπικών εθίμων του κάθε τόπου. Όπως τονίζει ο Κιτσαράς (2004: 52), η απουσία επίσημου υποστηρικτικού υλικού και η απλή αναφορά των δραστηριοτήτων, χωρίς περαιτέρω ανάλυση και χωρίς οδηγίες, περισσότερο δυσκόλευε παρά βοηθούσε τον εκπαιδευτικό για τις δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιήσει.

#### **4.6. Αξιολόγηση μαθητών**

Οι υποδείξεις για την αξιολόγηση των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και του ίδιου του προγράμματος απουσίαζαν από το αναλυτικό πρόγραμμα του 1980, κάτι το οποίο ίσχυε και στα προηγούμενα προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε για την αξιολόγηση, δεν ορίζονταν δηλαδή κανένα είδος διαγνωστικής, διαμορφωτικής ή αθροιστικής αξιολόγησης, ούτε όμως γινόταν έλεγχος της

αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του προγράμματος γενικότερα (Κασσωτάκης&Φλουρής, 2006: 455). Εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι το γεγονός αυτό συνεπαγόταν τον ελλιπή έλεγχο τόσο της προόδου των παιδιών όσο και της αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Βασιλείου, 2016: 51).

#### **4.7. Υποστηρικτικό υλικό**

Κατά την έκδοση του αναλυτικού προγράμματος του 1980, δεν εκδόθηκε κάποιο σχετικό συνοδευτικό βοήθημα με παραδείγματα και προτάσεις, για να καθοδηγήσει το έργο του εκπαιδευτικού και να εξακριβώσει «τα συμπυκνωμένα νοήματα» του προγράμματος. Το γεγονός αυτό δυσχέραινε ιδιαίτερα το παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος κατέληγε στον αυτοσχεδιασμό της δράσης του (Κιτσαράς, 2004: 52).

#### **4.8. Συμπεράσματα**

Από τις γενικές προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης του 1980, γίνεται φανερή η διατήρηση των γενικών αρχών του δομισμού ως προς τη γλωσσική διδασκαλία (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έμφαση αποκλειστικά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε συνδυασμό με τη ρητή απόρριψη της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και η έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Δ. 476/ 1980: 1731). Ταυτόχρονα όμως, παρατηρούνται και ελάχιστα στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4), καθώς η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως βασικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, ενώ τονίζεται η σημασία συμμετοχής των παιδιών σε συζητήσεις (Δ. 476/ 1980 :1733).

Στα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος μπορεί να συμπεριληφθεί αρχικά η προσπάθεια εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών και προγραμμάτων με βάση τις αρχές του Decroly, καθώς και η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου μέσα από πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Γώτη& Ντίνας, 2011: 4). Σε σχέση λοιπόν με τα προηγούμενα προγράμματα εμφανίζει μερικές βελτιωτικές αλλαγές (Βασιλείου, 2016: 51). Στην πράξη, όμως, τα παραπάνω θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος εφαρμόστηκαν μόνο επιφανειακά και οι καινοτόμες για τα δεδομένα της εποχής αλλαγές δεν αξιοποιήθηκαν (Κιτσαράς, 2004: 53). Παρόλο που το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε σε νέες θεωρίες μάθησης ανήκε ουσιαστικά στην κατηγορία των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων, όπως και τα αναλυτικά προγράμματα που προηγήθηκαν (Κιτσαράς, 2004: 22).

Επίσης, παρατηρούνται σημαντικές παραλείψεις. Για παράδειγμα δεν γίνονταν ειδικές αναφορές και δεν υπήρχαν ξεχωριστές ενότητες για τη γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων και δίγλωσσων νηπίων ή υποδείξεις για την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Είναι προφανές ότι τα συγκεκριμένα παιδιά χρήζουν διαφορετικής μεταχείρισης από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή διαφορετικές μεθόδους και υλικό, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τους, κάτι το οποίο δεν λαμβάνεται υπόψη από το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα (Βασιλείου, 2016: 46). Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνει ο Κιτσαράς (2004: 81), στις δραστηριότητες του μαθήματος της γλώσσας, απουσίαζε το βιωματικό στοιχείο, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς συνδέεται με την ενεργοποίηση του συναισθηματικού κόσμου των νηπίων που είναι προσφορότερος από το γνωστικό.

Τέλος, ο έλεγχος της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής ήταν στα χέρια του εκπαιδευτικού, αφού το μάθημα της γλώσσας αποτελούσε μέσο ελέγχου της ευρύτερης νοητικής ανάπτυξης του παιδιού (Γκανά , Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2006: 5). Η απουσία μεθόδων αξιολόγησης όχι μόνο ως προς τους μαθητές, αλλά και ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και του προγράμματος, σήμαινε ότι ο έλεγχος γινόταν από τον εκπαιδευτικό αυθαίρετα (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4).

## **5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989**

### **5.1. Γενική περιγραφή**

Κατά το χρονικό διάστημα 1982- 1985, έλαβαν χώρα σημαντικές εσωτερικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2004: 62). Τελικά, το 1989 εκδόθηκε το Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π. Δ. 486/1989, ΦΕΚ 208/τ. Α' / 26-9-1989). Όσον αφορά την γλωσσική διδασκαλία, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 για πρώτη φορά τονίζεται με ξεκάθαρο τρόπο η σημασία του γραπτού λόγου στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής (Τζακώστα, 2015: 3). Με άλλα λόγια, γίνεται μία προσπάθεια καινοτομικής γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Γώτη& Ντίνας, 2011: 5).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 είχε τη μορφή σύγχρονου προγράμματος (curriculum) και βασιζόνταν στις αρχές του J.Piaget (Κιτσαράς, 2004: 22 & 65). Η γενική δομή του προγράμματος αποτελούνταν από «γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας που

*αντιστοιχούσαν σε ανάλογες επιδιώξεις, καθώς και σε επιμέρους ενότητες με αντίστοιχους στόχους και περιεχόμενο»* (Γώτη& Ντίνας, 2011: 5). Ταυτόχρονα, ήταν οργανωμένο με βάση πέντε τομείς ανάπτυξης: τον ψυχοκινητικό τομέα, τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, τον ηθικό και θρησκευτικό τομέα, τον αισθητικό τομέα, τον νοητικό τομέα και τον τομέα καλλιέργειας των δεξιοτήτων (Δ. 486/1989: 4469).

Οι τομείς αυτοί διαχωρίζονταν σε επιμέρους υποτομείς για την εξειδίκευση των γενικότερων στόχων. Στο πρόγραμμα παρατηρείται ένας πίνακας με πέντε στήλες («γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας», «επιδιώξεις», «επιμέρους ενότητες», «στόχοι», «περιεχόμενο/ δραστηριότητες αυθόρμητες και προγραμματισμένες») και δραστηριότητες, αυθόρμητες και προγραμματισμένες, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους στόχους (Δ. 486/1989: 4470-4479). Το γεγονός αυτό έκανε το αναλυτικό πρόγραμμα να αποτελεί ένα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών(Κιτσαράς, 2004: 67). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, οι δραστηριότητες παρουσίαζαν συνοχή και ακολουθούσαν προοδευτικά η μια την άλλη (Βασιλείου, 2016: 53).

## **5.2. Σκοπός και γλωσσικοί στόχοι**

Ο γενικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος του 1989 ήταν *«η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικοσυναισθηματικής, ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού»* (Δ. 486/ 1989: 4469). Με άλλα λόγια, το νηπιαγωγείο είχε ως κεντρικό στόχο να αναπτυχθούν τα παιδιά ολόπλευρα, σε ένα περιβάλλον όπου δεν θα αισθάνονταν περιορισμένα ή ανασφαλή και θα τους παρέχονταν οι κατάλληλες καταστάσεις προβληματισμού για να κινητοποιηθούν (Βασιλείου, 2016: 53).

Όπως προαναφέρθηκε οι ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος και οι επιμέρους επιδιώξεις του εστιάζονταν σε πέντε τομείς. Αναφορικά με την γλώσσα, αυτή εντάσσονταν κυρίως στον τομέα «αγωγή και καλλιέργεια δεξιοτήτων», αλλά και στον νοητικό τομέα της «αγωγής και ανάπτυξης» των παιδιών, καθώς και στον «αισθητικό» τομέα (Δ. 486/ 1989: 4470-4479). Βέβαια, υπήρχαν πολλές αναφορές σε διάφορα σημεία του προγράμματος σχετικά με τη συμβολή της γλώσσας στην επίτευξη όλων των προσδοκώμενων στόχων, καθώς ανάμεσα στις

συνολικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης ήταν και η γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού (Γώτη & Ντίνας, 2011: 5).

Στο επίπεδο της γλώσσας λοιπόν, γενικός στόχος του προγράμματος ήταν η εισαγωγή του παιδιού σταδιακά στην προγραφική και προαναγνωστική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί η εξοικείωση με τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Ως αποτέλεσμα αυτού του πλαισίου, συνεπάγονταν η ικανότητα των νηπίων να κατανοούν τόσο την αιτιακή σχέση του προφορικού με τον γραπτό λόγο, όσο και την ανάλυση της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία) (Τζακώστα, 2015 :3). Αναλυτικότερα οι επιμέρους γλωσσικές επιδιώξεις αναφέρονται στην υποενότητα 5.4. της παρούσας εργασίας.

### **5.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις**

Στην ενότητα «οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο» αναγράφονται κάποιες γενικές μεθοδολογικές οδηγίες (Δ. 486/ 1989: 4469). Ωστόσο, στις επόμενες σελίδες όπου αναλύονται τα γνωστικά αντικείμενα, δεν παρατηρούνται συγκεκριμένες οδηγίες σχετικές με τις προτεινόμενες δραστηριότητες (Δ. 486/ 1989: 4470-4479). Την έλλειψη αυτή έρχεται να καλύψει το 1990 η έκδοση του βιβλίου με τίτλο «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο- Βιβλίο εκπαιδευτικού» από τον ΟΕΔΒ, στο οποίο υπάρχει ενότητα αφιερωμένη σε μεθοδολογικές υποδείξεις και οδηγίες οργάνωσης και υλοποίησης των δραστηριοτήτων (Βασιλείου, 2015: 54).

### **5.4. Γλωσσική αγωγή**

Στον τομέα της «αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου», αναγράφεται η γενική επιδίωξη για «συμβολική λειτουργία και γλώσσα». Συγκεκριμένα, η γλώσσα διακρίνεται σε δύο υποενότητες, η πρώτη αφορά την γλώσσα στα πλαίσια της συμβολικής λειτουργίας και η δεύτερη την γλώσσα ως εργαλείο σκέψης (Γώτη & Ντίνας, 2011: 5). Οι στόχοι που προκύπτουν στον διαχωρισμό αυτό είναι:

*-«τα νήπια να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται σ' αυτά από οργανωμένες και μη καταστάσεις και*

*-να απεικονίζουν γλωσσικά την πραγματικότητα, να προχωρούν πέρα από αυτήν με την βοήθεια συμβολικών νοητικών χειρισμών, ώστε εκτός από τη βαθύτερη γνώση της πραγματικότητας να επιτυγχάνεται και η περαιτέρω γλωσσική και νοητική του ανάπτυξη» (Δ. 486/1989: 4476).*

Αντίστοιχα στις δραστηριότητες αναφέρονταν ότι:

*-«τα νήπια παρωθούνται κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων του Προγράμματος να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να ερμηνεύουν καταστάσεις, με αφορμή μία περιγραφή, μία διήγηση ή ανάγνωση ενός κειμένου, ένα επίκαιρο γεγονός, έναν πειραματισμό, έναν περίπατο, μία επίσκεψη, ένα ιχνογράφημα και διάφορες κατασκευές και*

*-δραστηριότητες προφορικού λόγου οι οποίες βοηθούν τα νήπια να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και να προχωρούν πέρα από τα αντιληπτικά δεδομένα στη σύλληψη πιθανών καταστάσεων όπως πχ στον προβληματισμό τι θα γινόταν, παιδιά αν δεν υπήρχε δάσος ή αν το δάσος καιγόταν;» (Δ. 486/1989: 4476).*

Στο πέμπτο μέρος του Προγράμματος στον τομέα της αγωγής και καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), η γλωσσική αγωγή αναλύονταν στο «προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο». Το προαναγνωστικό στάδιο στόχευε στη «*σύνδεση του προφορικού και του γραπτού λόγου, ώστε τα παιδιά τελικά να καταλάβουν ότι ο προφορικός λόγος μετατρέπεται μέσα από ένα σύστημα συμβολικής κωδικοποίησης σε γραπτό, αλλά και ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από λέξεις*». Ακόμη στόχευε στο «*να εξοικειωθούν τα νήπια με τη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό και στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου σε προφορικό*»(Δ. 486/1989: 4478). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω προτεινονταν δραστηριότητες του που έδιναν προτεραιότητα κυρίως στον προφορικό λόγο (Ντίνας, Κυρίδης, Αλεξίου & Γώτη, 2006: 64). Οι δραστηριότητες καλούσαν τα νήπια «*να εκφράζουν και να ανταλλάζουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες, να υποβάλλουν ερωτήσεις και να ερμηνεύουν καταστάσεις*» (Δ. 486/1989: 4478). Έπειτα, υπήρχαν δραστηριότητες, οι οποίες έχοντας ως επίκεντρο την λέξη, αναφέρονταν σε σταδιακές φάσεις του «*παιχνιδιού της ξεχασμένης λέξης*» (Ντίνας, Κυρίδης, Αλεξίου & Γώτη, 2006: 64).

Στόχος του προγραφικού σταδίου ήταν «*να εμπλακούν τα νήπια στην προγραφική διαδικασία σε επίπεδο αντιληπτικοκινητικό και νοητικό*», ενώ επίσης συμπεριλαμβάνονταν

επιμέρους επιδιώξεις όπως «να οικοδομήσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών, να το οργανώσουν από την αρχή για να βελτιωθεί, να το μετασηματίσουν μέσω του προφορικού λόγου με βάση τη χωροχρονική ακολουθία και να το μεταγράψουν στο γραφικό χώρο» (Δ. 486/1989: 4478). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ήταν της μορφής ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας και παρουσιάζονταν με διαδοχικότητα (Ντίνας, Κυρίδης, Αλεξίου & Γώτη, 2006: 64). Συγκεκριμένα τα παιδιά καλούνταν «να διαγράψουν διαδρομές ποικίλων μορφών σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς, έπειτα να αναπαραστήσουν τις ίδιες διαδρομές σε άλλο χώρο, στη συνέχεια να αποδώσουν αυτές τις διαδρομές μέσω λέξεων και τέλος να απεικονίσουν γραφικά αυτές τις διαδρομές» (Δ. 486/1989: 4478).

### **5.5. Ρόλος νηπιαγωγού**

Ο ρόλος του νηπιαγωγού αναγράφονταν στην ενότητα «Οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο». Ο νηπιαγωγός είχε την δυνατότητα επιλογής, καθώς δεν υπήρχαν περιεχόμενα μάθησης (Κιτσαράς, 2004: 67). Καλούνταν λοιπόν να επιλέξει έναν ή περισσότερους από τους τομείς ανάπτυξης και τους αντίστοιχους στόχους, με βάση την εξελικτική τους παράθεση και το επίπεδο ανάπτυξης της εκάστοτε τάξης. Έπειτα, είχε την δυνατότητα να επιλέξει και να οργανώσει δραστηριότητες και όφειλε να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν και τελικά να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Δ. 486/1989: 4469).

Διαφαίνεται λοιπόν ότι, ήταν στο χέρι του νηπιαγωγού να θέτει επιμέρους στόχους, αφού επέλεγε δραστηριότητες ή οργάνωνε αναδυόμενες δραστηριότητες (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 57). Θετικό ήταν το γεγονός ότι, ο νηπιαγωγός είχε την ευελιξία διαμόρφωσης της διδακτικής δραστηριότητας στηριζόμενος στους στόχους και όχι στα περιεχόμενα όπως γίνονταν στο πρόγραμμα του 1980(Κιτσαράς, 2004: 74 & 75). Ωστόσο, η απουσία ουσιαστικά βοηθητικών μεθοδολογικών οδηγιών και η τυποποιημένη δομή του υποστηρικτικού βιβλίου των δραστηριοτήτων, δυσκόλευαν σημαντικά το έργο του (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6).

### **5.6. Αξιολόγηση μαθητών**

Αν και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 γίνονταν αναφορά στην αξιολόγηση με την μορφή του ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης από την νηπιαγωγό, δεν υπήρχαν περαιτέρω διευκρινίσεις για τον τρόπο ή το είδος της αξιολόγησης. Αντιφατικό επίσης είναι το γεγονός ότι, ενώ στο βιβλίο της Νηπιαγωγού υπήρχε η ενότητα της αξιολόγησης, εκεί γίνονταν παραπομπή



στο κεφάλαιο «παρατήρηση και αξιολόγηση», το οποίο δεν υπήρχε σε κανένα σημείο του βιβλίου (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 57 & 58).

### **5.7. Υποστηρικτικό υλικό**

Ένα από τα καινοτόμα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος του 1989, αποτελεί η έκδοση συμπληρωματικού βοηθητικού υλικού για το νηπιαγωγείο (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6). Το πρόγραμμα του 1989 είναι το πρώτο πρόγραμμα στην ελληνική πραγματικότητα που συνοδεύεται από βοηθητικό βιβλίο ώστε να επιτευχθεί ο εμπλουτισμός του (Κιτσαράς, 2004: 86). Συγκεκριμένα, ένα χρόνο μετά την θέσπιση του αναλυτικού προγράμματος, εκδόθηκε «Το βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο- βιβλίο νηπιαγωγού» από τη συγγραφική ομάδα εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7). Στο βιβλίο αυτό συμπεριλήφθηκαν ουσιαστικά επιπλέον στόχοι, δραστηριότητες, υλικά, ιδέες και μεθοδολογικές υποδείξεις με στόχο την κάλυψη των ατελειών του αρχικού προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 87). Παρουσιαζόταν η γενικότερη φιλοσοφία του προγράμματος σύμφωνα με τις αρχές του Piaget και άλλες θεωρητικές οδηγίες για κάθε υποενότητα καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, όμως και πάλι συχνά απουσίαζαν λεπτομερείς υποδείξεις και δραστηριότητες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7).

Αργότερα, το 1995, εκδόθηκε ένα βοηθητικό βιβλίο για τους μαθητές με τίτλο «το Βιβλιοτετράδιο του μαθητή του Νηπιαγωγείου: Ακούω, βλέπω και μιλάω, σκέφτομαι και συζητάω», και το αντίστοιχο βιβλίο του νηπιαγωγού με μεθοδολογικές υποδείξεις (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6). Αποτελούνταν από πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων και από επαναληπτικές δραστηριότητες, όμως παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις. Το Βιβλιοτετράδιο αυτό συνοδεύεται από κασέτα με περιορισμένο βοηθητικό περιεχόμενο για τις προτεινόμενες δραστηριότητες, η οποία όμως δεν κάλυπτε τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Το βιβλίο του νηπιαγωγού ωστόσο με τίτλο «Το Βιβλίο της νηπιαγωγού: Ακούω, βλέπω και μιλάω, σκέφτομαι και συζητάω» ήταν ένα αρκετά σημαντικό εργαλείο για τον ρόλο της νηπιαγωγού. Επιπρόσθετα ήταν ιδιαίτερα θετικό ότι περιλάμβανε οδηγίες για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απευθύνονταν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7).

Τέλος, το 1996 εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Ανθολόγιο. Αυτό περιείχε λογοτεχνικά κείμενα, ελληνικά και μεταφρασμένα ξενόγλωσσα και εμπλούτιζε το διδακτικό

υλικό του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή του ήταν προαιρετική και αποτελούσε σημαντικό βοηθητικό υλικό για τον νηπιαγωγό (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7).

## **5.8. Συμπεράσματα**

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989 ήταν βασισμένο στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της εποχής και διέφερε σημαντικά ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθούσε, σε σχέση πάντοτε με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών (Κιτσαράς, 2004: 74). Θετικό γεγονός αποτελεί ότι, υπήρχε βελτίωση στο πλήθος, την ανάλυση και τον βαθμό βοήθειας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες συσχετιζόνταν με συγκεκριμένους στόχους, είχαν παραδείγματα και προτεινόνταν σε διαδοχική εξελικτική σειρά. Η έκδοση υποστηρικτικού υλικού αποτελεί επίσης μία ακόμη καινοτομία του προγράμματος (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6), αν και απουσίαζαν βοηθητικές μεθοδολογικές οδηγίες και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης (Κιτσαράς, 2004: 82). Αξίζει όμως να επισημανθεί ότι η τυποποιημένη δομή και η γενική διατύπωση των στόχων στο βοηθητικό υλικό, δυσχέραινε στην πράξη την εφαρμογή του (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6 & 7).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας παρατηρείται η θεσμοθέτηση αλλά και η εφαρμογή νέων πρακτικών. Ο γραπτός λόγος επαναφέρεται στο νηπιαγωγείο μετά από πολλά χρόνια, όχι όμως με τον συστηματικό τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στις υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου βασίζονταν στα ψυχολογολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά δεδομένα με καίριο στόχο την κατανόηση της λειτουργικότητας και της χρηστικότητας του (Γώτη & Ντίνας, 2011: 8).

Ήδη από τον γενικότερο γλωσσικό στόχο του προγράμματος, δηλαδή την εισαγωγή του παιδιού σταδιακά στην προγραφική και προαναγνωστική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί η εξοικείωση με τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, διαφαίνεται ο προσανατολισμός του προγράμματος στις αρχές της δομιστικής προσέγγισης. Το γεγονός αυτό γίνεται ξεκάθαρο στον στόχο του νηπιαγωγείου να αναπτύξει την ικανότητα των νηπίων να κατανοούν τόσο την αιτιακή σχέση του προφορικού με τον γραπτό λόγο, όσο και την ανάλυση της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία) (Τζακώστα, 2015 :3).

Η διδασκαλία της γλώσσας λοιπόν κυμαίνεται κυρίως στην γραμματική και το λεξιλόγιο (Μήτσης, 1998 στο: Λεπίδα, 2014: 21), ενώ από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και το

βοηθητικό υλικό που τις εμπλουτίζει φαίνεται η στήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας σε ήδη προκατασκευασμένα κείμενα ή κομμάτια κειμένων που περιλαμβάνουν προκαθορισμένες γλωσσικές δομές και το κατάλληλο λεξιλόγιο (Φτερνιάτη, 2012: 2). Οι δραστηριότητες είχαν κυρίως την μορφή της επανάληψης, αντικατάστασης, αλλαγής, συμπλήρωσης, της παραγωγής γραπτών κειμένων με διαισθητικό τρόπο και ήταν κυρίως κλειστού τύπου και καθοδηγητικού χαρακτήρα (Φτερνιάτη, 2012: 2). Στο πρόγραμμα του 1989 φαίνεται επίσης ότι η γλωσσική ικανότητα των μαθητών καλλιεργείται με συνεχή εξάσκηση μέσα από πολλά παραδείγματα (Μήτσης, 1998 στο: Λεπίδα, 2014: 21).

## **6. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2001/ 2003**

### **6.1. Γενική Περιγραφή**

Οι αδυναμίες που παρουσίασαν τα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης έως το 1989, δημιούργησαν την ανάγκη ανανέωσής τους, γεγονός το οποίο έβρισκε σύμφωνους τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους Σχολικούς Συμβούλους (Αλαχιώτης, 2003β: 2). Έτσι λοιπόν από την μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη (1999-2001) προέκυψε το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.) το οποίο δημοσιεύτηκε το 1999 (Παμουκτσόγλου, 2007: 79). Όμως, πριν προλάβει να υλοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό κυκλοφόρησε το 2001 το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366 τ. Β' 18-10-2001), το οποίο αναθεωρήθηκε ξανά το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) (Γώτη & Ντίνας, 2011:8).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελούνταν από επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για κάθε γνωστικό αντικείμενο, στα οποία γινόταν αναλυτική αναφορά των επιδιωκόμενων ικανοτήτων που αναμενόταν να αναπτυχθούν, των διαφόρων δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τις έννοιες που προσέγγιζε διαθεματικά η κάθε δραστηριότητα (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2011α). Ανάμεσα στα προγράμματα αυτά υπήρχε και το «Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης της Γλώσσας», όμως διευκρινίζονταν ότι *«δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά προτείνονται ως πλαίσιο για την εκπαιδευτικό, για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 587).

Τα νέα προγράμματα προωθούσαν ως διδακτική μεθοδολογία τη διαθεματική προσέγγιση και «αντιμετώπιζαν τη γνώση ως ολότητα γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος» (Ματσαγγούρας, 2002: 26). Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται μία προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής γνώσης σαν ένα ενιαίο σύνολο με στόχο την υπέρβαση του κατακερματισμού της σε διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως γίνονταν μέχρι τότε στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα (Ματσαγγούρας, 2002: 33). Μία άλλη αξιοσημείωτη διαφορά των νέων προγραμμάτων αφορά στο γεγονός ότι, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. βασίστηκε σε διάφορες γνωστικές θεωρίες μάθησης, όπως στην θεωρία του εποικοδομισμού του Piaget, σύμφωνα με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπειριών και των ιδεών και τη θεωρία Vygotsky, που αφορά την επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη δόμηση των νοητικών σχημάτων, αλλά και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Γκλιάου - Χριστοδούλου 2011β: 2).

Στην πραγματικότητα, και ιδιαίτερα όσον αφορά στη γλώσσα, τα προγράμματα Ε.Π.Π.Σ. του 1999, Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2001 και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 δεν είχαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους, αφού τα δύο τελευταία επαναλάμβαναν τις αρχές του Ε.Π.Π.Σ. του 1999, με ελάχιστες παραλλαγές (Ντίνας, Αλεξίου, Γαλάνη, & Ξανθόπουλος, 2005: 611). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών για την διδασκαλία της γλώσσας του 1999 ενσωματώθηκε σχεδόν αυτούσιο στα επόμενα προγράμματα σπουδών τα οποία βρίσκονται σε ισχύ έως σήμερα (Τζακώστα, 2015: 4). Ενώ, λοιπόν η Γλώσσα εντάσσεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν προβλέπονται αρκετές διαθεματικές προσεγγίσεις σε σχέση με άλλα μαθήματα, ούτε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες που απαιτούν εξατομικευμένη διδασκαλία (πχ: παιδιά με ειδικές ανάγκες, δίγλωσσα παιδιά κ.α.), ενώ επίσης δεν υπάρχει επιπλέον συνοδευτικό υλικό (Γώτη & Ντίνας, 2011: 10). Συνεπώς, όπως και στο πρόγραμμα του 1999, το περιεχόμενο του προγράμματος «Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας» χωρίζεται σε τρεις ενότητες: α) την προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), β) την ανάγνωση και γ) την γραφή και την γραπτή έκφραση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 593-597).

Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι, τόσο από «Το Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση και στο Δημοτικό Σχολείο» του 1999 (Υ. Α. Γ1/58, ΦΕΚ 93/τ. Β'/10-2-1999), όσο και από τα επόμενα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2001 & 2003) που διατήρησαν τις ίδιες αρχές, διαφαίνεται η εξέλιξη των προγραμμάτων σπουδών ως προς την ενίσχυση της

ανάδυσης του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία. Για παράδειγμα, ενθαρρύνεται η καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων, καθώς και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που αφορούν στην ανάγνωση και στη γραφή (Τζακώστα, 2015: 4).

## **6.2. Σκοπός και Γλωσσικοί στόχοι**

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ οργανώνοντας το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας, με την διερευνητική και ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και την συγγραφή και έκδοση νέων σχολικών βιβλίων, γίνεται μία προσπάθεια αναβάθμισης και βελτίωσης της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας ένα σχολείο μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό, με συμμετέχοντες όλους τους συντελεστές του (Γώτη&Ντίνας, 2011: 10).

Στην πρώτη ενότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ γίνονταν αναφορά του γενικού σκοπού της προσχολικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα επιδίωκε *«να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586). Με τον τρόπο αυτό η Προσχολική Αγωγή αντιμετωπίζονταν για πρώτη φορά ισότιμα με τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και ενσωματώθηκε στον ενιαίο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586).

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, ακολουθώντας το πρόγραμμα του 1999, το περιεχόμενο του προγράμματος «Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας» χωρίζεται σε τρεις ενότητες: α) την προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), β) την ανάγνωση και γ) την γραφή και την γραπτή έκφραση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 593-597). Στόχος της προφορικής επικοινωνίας ήταν *«η διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών καταστάσεων, ώστε να παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν τον λόγο για: να διηγούνται-αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν, να διατυπώνουν αιτήματα και να ανταποκρίνονται σε υποδείξεις, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο καθώς και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 593).

Η ανάγνωση αποσκοπούσε στο *«να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κτλ.) και να τους δίνονται ευκαιρίες ώστε: να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το*

περιεχόμενο, να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους, να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής (π.χ. ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος κ.λπ.), να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά, να μπορούν να διακρίνουν σ' ένα κείμενο που τους διαβάζεται τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη, να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα, να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα, να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά, να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου, να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου, να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου, να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα και τέλος να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, όπως π.χ. το χειρόγραφο και το έντυπο κείμενο, αλλά και την ελληνική και άλλες γραφές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 594-596).

Τέλος, η γραφή και γραπτή έκφραση στόχευε στο «να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και το πώς γράφουμε, να αρχίσουν δηλαδή να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου ώστε: να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης. Και σ' αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό. Εξελικτικά, συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αναγνώστες και μαθαίνουν να τα βελτιώνουν ακούγοντας το αποτέλεσμα της διόρθωσης – υπαγόρευσης και αναθεωρώντας κατά περίπτωση τις επιλογές λεξιλογίου ή διατύπωσης. Τα παιδιά πρέπει να υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους: να κρατούν ένα μολύβι, ένα στυλό διαρκείας, μία κιμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας τη σωστή σωματική στάση, να γράφουν το όνομά τους στις εργασίες τους με κεφαλαία ή και πεζά γράμματα, να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους και τέλος να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν»(Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 596-597).

### **6.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις**

Η πέμπτη ενότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αφορούσε στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία αναγράφονταν τα χαρακτηριστικά στοιχεία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η διαθεματική προσέγγιση και το ελεύθερο παιχνίδι (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 590-592). Σύμφωνα με τις επιδιώξεις του προγράμματος οι δραστηριότητες πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και χρήσιμες πρακτικές, να έχουν διερευνητικό και διαθεματικό χαρακτήρα, καθώς και να έχουν νόημα για τα παιδιά (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 590).

Προτείνεται επίσης η αλληλεπίδραση, η παρουσίαση των δεδομένων μέσα από ποικίλα μέσα, καθώς και η χρήση της τεχνολογίας ώστε να συντελείται η μάθηση με διαδραστικότητα και πολυαισθητικότητα. Συγκεκριμένα για την Γλώσσα τονίζεται ότι *«έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 590).

Όσον αφορά στη διαθεματική προσέγγιση, αυτή προβαλλόταν ως διδακτική μεθοδολογία κατάκτησης της γνώσης. Το πρόγραμμα αντιμετώπιζε τη γνώση ολιστικά και οργανώνονταν γύρω από «θέματα» και υλοποιούνταν μέσα από σχέδια εργασίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 591). Τα «θέματα» είχαν την μορφή ιστογράμματος (Krogn, 1995 στο Κουλούρη, 2002: 41), όπου το «θέμα» βρισκόταν στο κέντρο και συνδεόταν με όλα τα προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων (Katz & Chard, 1989 στο Κουλούρη, 2002: 41). «Βασικοί κρίκοι διασύνδεσης του περιεχομένου του προγράμματος και προώθησης της διαθεματικότητας» αποτελούσαν οι έννοιες της Αλληλεπίδρασης, Διάστασης, Επικοινωνίας, Μεταβολής, Ομοιότητας- Διαφοράς, Πολιτισμού και Συστήματος (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 591). Επίσης, τα σχέδια εργασίας ήταν σαν έρευνες που επέλεγαν τα παιδιά μέσα από βιωματικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τον διάλογο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 591).

### **6.4. Παιδί και Γλώσσα**

#### **6.4.1. Προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)**

Όπως, προαναφέρθηκε βασική επιδίωξη της προφορικής επικοινωνίας ήταν η χρήση της γλώσσας μέσα από αφηγήσεις, περιγραφές, επεξηγήσεις, συζητήσεις και επιχειρηματολογίες. Ο προφορικός λόγος με άλλα λόγια αναπτυσσόταν στα παιδιά μέσα από επικοινωνιακές

καταστάσεις, χαρακτηριστικό το οποίο δεν είχε θέση στα μέχρι τότε προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης (Βασιλείου, 2015: 70).

Μάλιστα, στον Οδηγό της Νηπιαγωγού τονίζονταν ιδιαίτερα η χρήση διαφοροποιημένου λόγου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 100). Με τη γλωσσική διδασκαλία λοιπόν, τα νήπια θα έπρεπε να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος τους προσαρμόζεται στις διάφορες περιστάσεις, πχ: *«ασκούνται στο να χρησιμοποιούν εύστοχα λέξεις ή εκφράσεις που συνδέονται με ειδικές περιστάσεις...»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 593). Ταυτόχρονα, άλλη σημαντική καινοτομία του Οδηγού της Νηπιαγωγού ήταν οι ειδικές προτάσεις για τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών, κάτι το οποίο δεν συνέβαινε στο πρόγραμμα του 1989. Στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος αλληλοσεβασμού όλων των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των παιδιών, κάθε παιδί ένιωθε την ασφάλεια να κάνει αναφορές στη μητρική του γλώσσα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 100).

Για πρώτη φορά επίσης, αναφέρονταν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τις Κουφού και Τσάκωνα (2014:3), δεν γινόταν κανένας λόγος *«για τη σύνθεση ή την παραγωγή ως διαδικασίες σχηματισμού λέξεων και τη συνδρομή της διδασκαλίας των διαδικασιών αυτών στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο πλαίσιο της γλωσσικής κατάκτησης στην οποία εντάσσονται και ηλικιακά»*.

Γενικότερα, αντίθετα με τα προηγούμενα προγράμματα, η προφορική επικοινωνία προσεγγιζόταν πιο σφαιρικά. Από το 1999 και έπειτα παρατηρείται η στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία πέρα από τη γνώση του συστήματος της γλώσσας, και στον τρόπο χρήσης της. Βέβαια, στην πράξη παρατηρήθηκαν πολλές ανακρίβειες όπως για παράδειγμα στον τρόπο βελτίωσης του προφορικού λόγου, που δυσκόλευαν τον ρόλο του εκπαιδευτικού(Γκανά, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2006: 6).

#### **6.4.2. Ανάγνωση**

Η διδασκαλία της ανάγνωσης αποτελούσε μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη πρόταση διδασκαλίας και στόχευε στην επαφή των παιδιών με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, ώστε *«να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι οι εκδοχές αυτές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο, να υιοθετήσουν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής, να ακούσουν και να κατανοήσουν μια διήγηση, να διακρίνουν μορφές*



κειμένων, να απομνημονεύσουν μικρά κείμενα, να αναγνωρίσουν οικείες λέξεις, να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη της τάξης, να εντοπίσουν τον τίτλο ή τον συγγραφέα ενός βιβλίου, να συνειδητοποιήσουν ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα και, τέλος, να αναγνωρίσουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 594-596). Συνεπώς το νέο πρόγραμμα, προέβλεπε την διαμόρφωση ενός εγγράμματου περιβάλλοντος πλούσιο σε επικοινωνιακά ερεθίσματα και στόχευε στην ανάγνωση με συγκεκριμένο κάθε φορά σκοπό (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 111).

### **6.4.3. Γραφή και γραπτή έκφραση**

Στόχος της γραφής και της γραπτής έκφρασης των παιδιών ήταν κατανόηση της κοινωνικής διάστασης του γραπτού λόγου και η σημασία της ως μέσο επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών. Η σχολική τάξη, λοιπόν, έπρεπε να λειτουργεί σε ένα περιβάλλον μάθησης που παρείχε κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά να βιώσουν εμπειρίες γραφής που έχουν πραγματικό νόημα για αυτά, όπως η συγγραφή προσκλήσεων, βιβλίων, οδηγιών για παιχνίδια κ.λπ. (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 123).

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούσαν στην επαφή των παιδιών με διαφορετικά είδη κειμένου (εφημερίδες, βιβλία κ.λπ.), εμπειρείχαν διόρθωση και αναθεώρηση κειμένων και αντιγραφής λέξεων, γεγονός το οποίο έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν την γραφή. Τα παιδιά άρχιζαν να γράφουν ελεύθερα χωρίς να επικρίνονται για τα λάθη τους, καθώς αυτά αποτελούσαν κομμάτι της διαδικασίας εκμάθησης της γραφής, και αξιοποιούνταν στη διδασκαλία (Ντίνας, 2012: 149).

### **6.5. Ρόλος νηπιαγωγού**

Στο νέο πρόγραμμα ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναλύεται σε μία παράγραφο, ως υποενότητα της μεθοδολογίας. Επιπλέον, στον Οδηγό της Νηπιαγωγού υπήρχαν επιπλέον οδηγίες στο δεύτερο κεφάλαιό του (Βασιλείου, 2015: 77). Η νηπιαγωγός καλούνταν «να βοηθά, να συνεργάζεται, να διαμεσολαβεί και να διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η νηπιαγωγός καλούνταν να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα εκφράζονταν ελεύθερα. Επιπλέον, όφειλε να αναπτύξει το αίσθημα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των νηπίων και να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ακόμη, προτιρεπόταν να οργανώνει ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες ενδιέφεραν τα παιδιά και σχετίζονταν με την καθημερινότητά τους, και, τέλος, να τις αξιολογεί» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 591).

Ένα από τα θετικά στοιχεία του προγράμματος αποτελεί η καινοτομία της επιλογής και οργάνωσης των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά και μέσα από ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις (Βασιλείου, 2015: 77).

## **6.6. Αξιολόγηση μαθητών**

Η αξιολόγηση των μαθητών είχε ιδιαίτερη σημασία στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, είχε εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα, ενώ στόχος της αξιολόγησης ήταν να βελτιωθεί το σχολικό περιβάλλον, αλλά και η εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, καθώς και να λειτουργεί αναστοχαστικά για τη νηπιαγωγό (Σολομών, 1999. Altrichteretal, 2001 στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 41).Μάλιστα, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η έμφαση που δίνονταν σε αυτή διαφαίνεται τόσο από τις αντίστοιχες αναφορές στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και από το σχετικό κεφάλαιο που αφιερωνόταν σε αυτή στον Οδηγό της Νηπιαγωγού. Γενικότερα, αποτελεί καινοτομία το γεγονός ότι προτείνονται τρόποι αξιολόγησης των παιδιών, καθώς βοηθούν πολύ τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την διδασκαλία του (Βασιλείου, 2015: 77).

Πιο αναλυτικά, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ αναφέρεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία διαρκή διαδικασία, που γίνεται καθημερινά, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, καθώς και το κοινωνικό-πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ο εκπαιδευτικός μέσω της παρατήρησης των παιδιών συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων, ενώ στο τέλος καταλήγει σε συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των προβλεπόμενων σκοπών και στόχων της (Βασιλείου, 2015: 77). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στο νέο πρόγραμμα σπουδών οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αντικαθίστανται από εναλλακτικές μεθόδους όπως *«α. η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας, β. η αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά συλλογικά και γ. ο φάκελος εργασιών του παιδιού»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 592).

## **6.7. Υποστηρικτικό υλικό**

Το 2006 εκδόθηκε ο Οδηγός της Νηπιαγωγού, με σκοπό να αποτελέσει το υποστηρικτικό υλικό για τον εκπαιδευτικό. Το βιβλίο αυτό ήταν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο καθώς βοηθούσε στην καθημερινή οργάνωση της μορφωτικής διαδικασίας και είχε συμβουλευτικό ρόλο για την επίλυση πιθανών προβλημάτων. Ειδικά ως προς τις νέες εκπαιδευτικούς παρείχε μία μορφή ασφάλειας για την διαχείριση καθημερινών ζητημάτων (Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν, 2011β: 5).

Επισημαίνεται ότι η χρήση του οδηγού ήταν προαιρετική και αποτελούσε ένα παράδειγμα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την στήριξη του εκπαιδευτικού και όχι την οριοθέτησή του (Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν, 2011β: 6-7). Θετικό ήταν επίσης το γεγονός ότι ο οδηγός ήταν ιδιαίτερα αναλυτικός και περιλάμβανε μεθοδολογικές υποδείξεις (Γκόγκας, 2010: 69).

## **6.8. Συμπεράσματα**

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε ισχύ ακόμη αν και το 2021 κυκλοφόρησε το νέο πρόγραμμα σπουδών αποτέλεσε ένα σύγχρονο για την εποχή του πρόγραμμα σπουδών το οποίο για πρώτη φορά εισήγαγε πολλές καινοτομίες στην ελληνική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εισαγωγή της διαθεματικότητας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η ενσωμάτωση της προσχολικής αγωγής στο ενιαίο εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα (Ντίνας, 2012: 148-149). Σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα, το νέο πρόγραμμα λάμβανε υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, συνδέοντας το σχολείο με την καθημερινή τους ζωή. Με στόχο την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνίας το πρόγραμμα συνέδεσε το Νηπιαγωγείο με την ευρύτερη κοινωνία και προετοίμαζε τα παιδιά να σέβονται τους συνανθρώπους τους και να αποδέχονται το διαφορετικό. Ταυτόχρονα, το περιβάλλον του σχολείου προωθούσε την ελεύθερη έκφραση των παιδιών χωρίς να φοβούνται την απόρριψη, αξιοποιώντας τα λάθη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντίνας, 2012: 149).

Στα προγράμματα σπουδών από το 1999 έως το 2003, ο γλωσσικός τομέας ήταν ιδιαίτερα σημαντικός και αποτέλεσε τον πρώτο τομέα στον οποίο έγιναν ουσιαστικές αλλαγές με στόχο την διαμόρφωση μίας ενιαίας γλωσσοδιδασκτικής πολιτικής. Για τον σκοπό αυτό, επαναπροσδιορίζονται και εισάγονται νέοι όροι ώστε να καλυφθούν οι τρέχουσες επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας (Γώτη & Ντίνας, 2011: 10-11).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι στα προγράμματα αυτά παρατηρούνται σημαντικά στοιχεία της επικοινωνιακής γλωσσικής προσέγγισης. Εκτός λοιπόν από την ανάπτυξη της γλωσσικής, μεταγλωσσικής ικανότητας, επιδιώκεται και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Φτερνιάτη, 2012: 4). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο στόχος της προφορικής επικοινωνίας, δηλαδή *«η διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών καταστάσεων, ώστε να παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν τον λόγο για: να διηγούνται- αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε*

συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν, να διατυπώνουν αιτήματα και να ανταποκρίνονται σε υποδείξεις, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο καθώς και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 593).

Ακόμη, παρατηρείται ότι για πρώτη φορά επισημαίνεται επισήμως η σημασία της χρήσης αυθεντικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από το σχολικό βιβλίο, π.χ. «να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κτλ.) ή «να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα, να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 594-596). Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται αφορά συλλογές αυθεντικών υλικών που έχει αναζητήσει ο εκπαιδευτικός ή και οι μαθητές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθητικού συνόλου (Φτερνιάτη, 2012: 5).

Ακόμη, το γεγονός ότι το πρόγραμμα βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση φαίνεται από την αποκατάσταση του γραπτού λόγου, με στόχο την διεύρυνση της υπάρχουσας επικοινωνιακής ικανότητας σε δυσκολότερες χρήσεις, όπως αυτή του γραπτού λόγου (Φτερνιάτη, 2012: 4). Γι' αυτό προωθεί την όσο το δυνατό μεγαλύτερη επαφή των μαθητών και των μαθητριών με επικοινωνιακά πλαισιωμένες γλωσσικές ποικιλίες, ώστε να κατανοήσουν τη χρήση τους (Κωστούλη, 2021: 82). Για παράδειγμα ανάμεσα στους στόχους του προγράμματος αναφέρεται ότι επιδιώκεται «να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης. Και σ' αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό. Εξελικτικά, συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αναγνώστες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 596-597).

## **7. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2011/2014**

### **7.1. Περιγραφή του προγράμματος**

Τα τελευταία χρόνια, οι συνεχείς αλλαγές στο επίπεδο του κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού και τεχνολογικού πλαισίου επιφέρουν αλλαγές και στην εκπαίδευση, οδηγώντας

στην αναθεώρηση και στην βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών. Το 2011 τα προγράμματα σπουδών ενημερώθηκαν και επικαιροποιήθηκαν, περιλαμβάνοντας νέους στόχους, νέα μεθοδολογία σύμφωνα με τα ιδανικά του ευρωπαϊού πολίτη του 21ου αιώνα(Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 50). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο εφαρμόστηκε αρχικά πιλοτικά σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία, ώστε αν κρίνονταν απαραίτητο να γίνουν μετέπειτα βελτιωτικές αλλαγές από τη συγγραφική ομάδα (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 296) και τελικά, το 2014 κυκλοφόρησε το αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών με αλλαγές κυρίως στη γλωσσική διδασκαλία τόσο χωροταξικά, όσο και αρχών, περιεχομένου κ.λπ.(Γώτη, Ντίνας & Ντίνα, 2021: 213).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν σταμάτησε να βρίσκεται σε ισχύ και τα νέα προγράμματα σπουδών θεωρούνται συμπληρωματικά. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της γλώσσας στο πρόγραμμα του 2011 αναφέρεται ότι βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων (Halliday, 1993 στο: Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 50). Στην αναθεωρημένη μορφή του προγράμματος το 2014, έχει αφαιρεθεί ο χαρακτηρισμός του ως πρόγραμμα που βασίζεται αποκλειστικά στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, έχουν εισαχθεί σημαντικά επικοινωνιακά στοιχεία αλλά και στοιχεία των αρχών του αναδύομενου γραμματισμού. Βέβαια, και στις δύο εκδοχές υπάρχουν αναφορές στους πολυγραμματισμούς (Γώτη, Ντίνα & Ντίνας: 2021: 213).

Τα προγράμματα του 2011 και του 2014 αποτελούνται το καθένα από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι βασικές αρχές του προγράμματος και στο δεύτερο αναλύονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι των μαθησιακών περιοχών. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος αναφέρεται η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στα πλαίσια ευέλικτων σχολικών περιβαλλόντων. Επίσης, τονίζεται η σημασία της αξιολόγησης και της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Η οργάνωση της μάθησης πλαισιώνεται μέσα από το παιχνίδι, τις ρουτίνες, τις καθημερινές καταστάσεις, αλλά και διερευνήσεις και οργανωμένες δραστηριότητες (ΠΣΝ, 2011α: 26). Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος, αυτό οργανώνεται σε οκτώ μαθησιακές περιοχές: της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, των Φυσικών Επιστημών, τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, των Μαθηματικών, της Γλώσσας, της Φυσικής Αγωγής και της Τέχνης (ΠΣΝ, 2011β : 66).

Το πρόγραμμα του 2011 αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της προσχολικής εκπαίδευσης (Μαργαρίτη, 2015: 2). Συμπληρώνοντας το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθιστά ένα σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού *«που περιγράφει την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική για μια ποιοτική και ισορροπημένη εκπαίδευση προς όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές»* (ΠΣΝ, 2011<sup>α</sup>: 7). Μάλιστα, το πρόγραμμα συνοδεύεται και από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, στον οποίο αναλύονται οι θεωρητικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις και προτείνονται εφαρμογές για την σχολική τάξη, χωρίς φυσικά να ακυρώνεται ο προηγούμενος Οδηγός της Νηπιαγωγού (Μαργαρίτη, 2015: 3).

## **7.2. Σκοπός και γλωσσικοί στόχοι**

Το νέο πρόγραμμα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας καινοτομεί δίνοντας έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν τόσο το γλωσσικό σύστημα και την γλωσσική επικοινωνία, όσο και την καθημερινή ζωή των παιδιών (Βασιλείου, 2016: 87). Το πρόγραμμα του 2011 στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και στοχεύει στην εκμάθηση των βασικών δομικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας μέσα από παιχνίδια. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι ο λόγος τους προσαρμόζεται σύμφωνα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο και να κατανοήσουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται ο προφορικός με τον γραπτό λόγο. Ακόμη, για πρώτη φορά τονίζεται ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη όσα δέχονται ως αποδέκτες από τους συνομιλητές τους (ΠΣΝ, 2011<sup>β</sup>: 203-204).

Με άλλα λόγια, το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας ξεπερνά την στενή έννοια της γλωσσικής καλλιέργειας και αποσκοπεί στην καλλιέργεια της επίγνωσης του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας μέσα στα διάφορα πλαίσια (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 53). Συγκεκριμένα η διδασκαλία μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά οδηγούν *«στη γνωριμία με τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας, στην επαρκή χρήση του γλωσσικού συστήματος ανάλογα με το πλαίσιο και το σκοπό, στην ικανότητα να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να αναδιατυπώνει το λόγο του, στην κριτική ανάλυση των κειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή και στην κατανόηση των μηνυμάτων που μεταφέρουν»* (ΠΝΣ, 2011<sup>β</sup>: 203-204).

Γενικότερα, τόσο στο πρόγραμμα του 2011, όσο και στο πρόγραμμα του 2014, οι μαθησιακοί στόχοι δίνουν έμφαση στην κατανόηση και την παραγωγή ποικίλων κειμένων, εστιάζοντας στις

επικοινωνιακές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές (Γώτη, Ντίνα & Ντίνας, 2021: 231). Αυτό που αλλάζει στο πρόγραμμα του 2014 είναι ότι αρχικά αφαιρείται ο χαρακτηρισμός ότι το πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, ενώ στους προβλεπόμενους στόχους προστίθενται ότι *«οι παραπάνω γνώσεις δίνουν στα νήπια τη δυνατότητα να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους και να τον σχολιάζουν ή, αν υφίσταται ανάγκη, να τον επανασχεδιάζουν, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός για το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας»* (ΠΝΣ, 2014β: 97), ενώ λαμβάνεται υπόψη ότι *«η σχολική πορεία των παιδιών ξεκινά από διαφορετική γλωσσική αφετηρία... περιβάλλοντα»* (ΠΝΣ, 2014β: 96). Τα στοιχεία τα οποία προστίθενται παραπέμπουν στη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας. Όσον αφορά τον επανασχεδιασμό του παραγόμενου λόγου, αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο των πολυγραμματισμών, καθώς αναφέρεται στην έννοια του σχεδίου, μίας δημιουργικής και δυναμικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής για την παραγωγή ενός πολυτροπικού κειμένου (Γώτη, Ντίνα & Ντίνας, 2021: 216).

### **7.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις**

Στο νέο πρόγραμμα του 2011, όπως και στην αναθεωρημένη έκδοση του 2014, κάθε μαθησιακή περιοχή αναλύεται ξεχωριστά, μέσα από πίνακες με αντίστοιχα περιεχόμενα, στόχους, δραστηριότητες και μεθοδολογικές υποδείξεις. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι άμεσα συνδεδεμένοι τόσο με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, όσο και με τις μεθοδολογικές υποδείξεις, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι το νέο πρόγραμμα σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ όπου απουσίαζαν οι τόσο αναλυτικές μεθοδολογικές υποδείξεις, δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στις οδηγίες (Βασιλείου, 2016: 80).

#### **7.3.1. Γλώσσα**

Το πρόγραμμα σπουδών του 2011, όπως αναφέρουν οι συντάκτες του, είναι στοχοκεντρικό, διαθεματικό, βιωματικό και δίνει έμφαση σε ικανότητες που συνδυάζουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την μάθηση μέσω της συνεργασίας (ΠΣΝα, 2011: 5-9). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έχουν τα κείμενα τα οποία νοούνται *«ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης»* (ΠΣΝβ, 2011: 204 στο: Γώτη, Ντίνα & Ντίνας, 2021: 213).

Από την άλλη πλευρά, , το πρόγραμμα του 2014 σύμφωνα με τους συντάκτες του εκτός από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, στηρίζεται στις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού και στη διαθεματική προσέγγιση. Ωστόσο, και στα δύο προγράμματα υπάρχουν αναφορές στους «πολυγραμματισμούς», όρος οποίος περιλαμβάνει σύνθετες γλωσσικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη «*συνεχώς αυξανόμενη ποικιλία σημαντικών τρόπων κατασκευής νοήματος*» (εικόνα, ήχος, κίνηση) και με τη «*συνεχή διερεύνηση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας*» (ΠΣΝ, 2011α:11) (διαφορετικοί πολιτισμοί, γλώσσες, κοινωνικές ομάδες, μαθησιακές περιοχές, εμπειρίες)(Γώτη, Ντίνα &Ντίνας, 2021:213).

Το νέο πρόγραμμα του 2011 έχει συνταχθεί με βάση την κατανόηση και την παραγωγή τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου. Η Γλώσσα αναλύεται σε τέσσερις στήλες: στην πρώτη στήλη αναγράφονται τα θέματα και οι τύποι κειμένων, στην δεύτερη οι μαθησιακοί στόχοι, ενώ οι δύο τελευταίες αφορούν τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τις μεθοδολογικές οδηγίες που τους αντιστοιχούν (ΠΣΝ, 2011β:208-226). Στο πρόγραμμα σπουδών για τη «Γλώσσα» του 2014, παρατηρείται ότι η δομή βασίζεται στα προφορικά και τα γραπτά κείμενα, δηλαδή αλλάζει η ορολογία που χρησιμοποιείται και από τον «λόγο» περνάμε στα «κείμενα» (ΠΣΝ, 2014β:97).Επιπρόσθετα, στο αναθεωρημένο πρόγραμμα καταγράφονται ρητές αναφορές στα πολυτροπικά κείμενα και τονίζονται οι σημειωτικοί τρόποι (Γώτη, Ντίνα &Ντίνας, 2021:217).

Η διδασκαλία της γλώσσας στο πρόγραμμα του 2011 οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που αφορούν στον άνθρωπο, στο περιβάλλον, στην υγεία, στα ταξίδια και στην τέχνη, με βάση τις οποίες προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τη νέα γνώση(ΠΣΝ, 2011β:205-206). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι, οι δραστηριότητες αυτές έχουν άμεση σύνδεση με την καθημερινότητα των παιδιών και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, ξεπερνούν τα όρια της σχολικής τάξης, ενώ μέσα από αυτές γίνεται εναλλαγή των διαφόρων μορφών λόγου. Ταυτόχρονα, είναι σχεδιασμένες ώστε να κινητοποιούν τα παιδιά και να προάγουν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους (Βασιλείου, 2016:87).

Στο πρόγραμμα του 2014 προτείνονται «εσωτερικές» δομικές αλλαγές και το περιεχόμενο του προγράμματος ταξινομείται σε: Γλώσσα ως Επικοινωνία, Γλώσσα ως σύστημα και Κειμενική οργάνωση της γλώσσας(Γώτη, Ντίνα &Ντίνας, 2021:218).Στις προτεινόμενες



δραστηριότητες έχουν προστεθεί πολλά νέα στοιχεία. Για παράδειγμα, αξιοποιούνται υλικά όπως πολυτροπικά κείμενα της καθημερινότητας, λογισμικά παρουσίασης, κόμικς, έντυπα και ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα, καθώς και γλωσσικά παιχνίδια και ιστορίες (Γώτη, Ντίνα & Ντίνας, 2021:226). Καινοτομία αποτελεί επίσης η ένταξη περισσότερων αναφορών σε παραγωγικά στοιχεία και σε μη-λεκτικούς τρόπους στην επικοινωνία, όπως η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, η έκφραση του προσώπου, το χαμόγελο, ο επιτονισμός, ο ρυθμός, οι παύσεις κ.λπ. (Γώτη, Ντίνα & Ντίνας, 2021:230).

Αν και όπως προαναφέρθηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν σταμάτησε να είναι σε ισχύ, το νέο πρόγραμμα του 2011 και η αναθεωρημένη εκδοχή του 2014, εισήγαγαν μερικά νέα στοιχεία στη διδασκαλία της γλώσσας. Μία ακόμη σημαντική καινοτομία είναι η δυναμικότερη σε σχέση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. παρουσία και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Σε πολλά σημεία των προγραμμάτων προτείνεται η χρήση των ΤΠΕ, όπως πχ: *«εκθέτουν τα νήπια σε προφορικό λόγο με τη χρήση cdplayer, βίντεο ή προβολή στον διαδραστικό πίνακα»* (ΠΣΝ, 2011β: 208), *«γίνεται χρήση φωτογραφιών από το διαδίκτυο»* (ΠΣΝ, 2011β: 209), *«μέσα από τη χρήση εργαλείων διήγησης ψηφιακών ιστοριών»* (ΠΣΝ, 2011β: 215). Μάλιστα, το αναθεωρημένο πρόγραμμα του 2014, είναι εμφανώς πιο εμπλουτισμένο σε εργαλεία και εφαρμογές πχ: *«δημιουργία αφίσας για προκαθορισμένο στόχο με τη χρήση εργαλείων Web2.0 (glogster)»* (ΠΣΝ, 2014β:131). Και στα δύο προγράμματα η ένταξη των νέων τεχνολογιών με εφαρμογές και εργαλεία web2 είναι σημαντική (Γώτη, Ντίνα & Ντίνας, 2021:230).

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι, σε σχέση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. απουσιάζουν αναφορές σχετικές με την ανάγνωση, ενώ οι όροι «προφορική ομιλία – ακρόαση», «ανάγνωση» και «γραφή» αντικαθίστανται από «την παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου» και «την παραγωγή και την κατανόηση του γραπτού λόγου» (Βασιλείου, 2016: 88).

#### **7.4. Ρόλος νηπιαγωγού**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ίδιος και στις δύο εκδόσεις του προγράμματος σπουδών. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα του 2011, έχει ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο, αφού είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Για τον σκοπό αυτό λειτουργεί ως πρότυπο και οφείλει να προσέχει τον τρόπο που συμπεριφέρεται και που διαχειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 119). *«Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο και συνοδός στην πορεία ωρίμανσης του παιδιού. Ο*

*τρόπος που ο εκπαιδευτικός αλληλοεπιδρά με τα παιδιά και αντιδρά... αποτελεί πρότυπο για τον τρόπο λειτουργίας των ίδιων των παιδιών» (ΠΣΝ, 2011β: 65). Ταυτόχρονα, διατηρεί τον διαμεσολαβητικό του ρόλο, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες και λύσεις μόνο όταν αυτές ζητηθούν από τα ίδια τα παιδιά (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120). «Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί με ρόλο διαμεσολαβητικό... καθοδηγεί και υποστηρίζει τα παιδιά...» (ΠΣΝ, 2011β: 119).*

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπυχωτή, ενθαρρύνοντας της συμμετοχή των παιδιών, (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120), του καθοδηγητή, ώστε να στηρίζει τις ανάγκες τους και να συμβάλλει στην ενδυνάμωση τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120- 121).

Όσον αφορά συγκεκριμένα στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της γλώσσας, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές σε σχέση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η νηπιαγωγός παραμένει συνεργάτης και ισότιμη συνομιλήτρια με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μέσα στις διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες (ΠΣΝ, 2011β: 205 στο: Βασιλείου, 2015: 88). Συγκεκριμένα, καλείται να πραγματώσει στην πράξη τους στόχους του προγράμματος μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων γλωσσικών δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνιακές και κριτικού γραμματισμού (ΠΣΝ, 2011β: 205).

## **7.5. Αξιολόγηση μαθητών**

Η αξιολόγηση των μαθητών στη Γλώσσα στα δύο νέα προγράμματα σπουδών δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερες διαφορές με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Συνεχίζουν να προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως ο φάκελος του μαθητή-portfolio, η συστηματική παρατήρηση και τα σχέδια εργασίας, αλλά επιπλέον προστίθενται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών (ΠΣΝ, 2011β: 207). Οι προστιθέμενες προτάσεις αξιολόγησης και ιδιαίτερα η ετεροαξιολόγηση κατά την οποία ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του και ταυτόχρονα και ο ίδιος τους αξιολογεί με την σειρά του, αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία, καθώς προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών (Βασιλείου, 2016: 88). Μέσα από αυτό, τα παιδιά καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και κινητοποιούνται αποκτώντας κίνητρα με την επίγνωση των επιτευγμάτων τους που οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους (ΠΣΝ, 2011α: 42).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε γενικές γραμμές στο νέο πρόγραμμα του 2011, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για αυτό γίνεται και η αναλυτική περιγραφή της σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ξεχωριστά. Το έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση επιβεβαιώνεται και μέσα από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, όπου υπάρχουν αντίστοιχες αναφορές και παραδείγματα (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 133-136).

Καινοτομία αποτελεί επίσης το γεγονός ότι για πρώτη φορά εμπλέκεται η οικογένεια του παιδιού στην διαδικασία της αξιολόγησης. Στον Οδηγό του εκπαιδευτικού αναφέρεται ότι η οικογένεια ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες του παιδιού και μπορεί να δημιουργήσει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό το προφίλ του παιδιού, ώστε να επιβλέπεται καλύτερα η πορεία ανάπτυξης του. Ταυτόχρονα, η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει πηγή ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και ως προς την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 42). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της οικογένειας και του εκπαιδευτικού με σεβασμό πάντα στο εκπαιδευτικό έργο, βοηθούν στην αναγνώριση των επιτευγμάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί, ώστε στη συνέχεια να ακολουθήσουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 42- 43).

## **7.6. Υποστηρικτικό υλικό**

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού, συνοδεύει τόσο το νέο πρόγραμμα του 2011, όσο και την αναθεωρημένη έκδοσή του 2014, και βασισμένος στις παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ο Οδηγός δίνει διευκρινίσεις για όλα όσα αναφέρονται στο πρόγραμμα και το εμπλουτίζει με παραδείγματα εφαρμογής τους στην διδακτική πράξη. Στόχος του είναι να βοηθήσει στην εφαρμογή των γνώσεων τους και να συμβάλει στην συνεργασία τους (Οδηγό Εκπαιδευτικού, 2011: 6).

## **7.7. Συμπεράσματα**

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2011 ήρθε για να καλύψει τα κενά του Δ.Ε.Π.Π.Σ λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Οι βασικές δεξιότητες που προωθεί διαμορφώνουν ενεργούς μαθητές που μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους αποτελεσματικά στα σύνθετα και απαιτητικά περιβάλλοντα της σύγχρονης κοινωνίας (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 57).

Το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας πλέον είναι σχεδιασμένο ώστε να αποτελεί ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο, το οποίο πέρα από την γλωσσική εκπαίδευση, στοχεύει και στην ενοποίηση του με τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών (Μπιρμπίλη, 2012:105). Από την μελέτη του προγράμματος συμπεραίνεται ότι η γλωσσική διδασκαλία, στοχεύει όχι μόνο στην κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους να χειρίζονται τον λόγο και να τον χρησιμοποιούν ώστε να παρεμβαίνουν, να κρίνουν και να διεκδικούν (Βασιλείου, 2016: 88).

Η γλώσσα και οι διάφορες μορφές της στο νέο πρόγραμμα αποτελούν κοινωνικές παραμέτρους και συμβάλλουν στην δόμηση ταυτοτήτων, ιδεολογίας, στάσεων και συμπεριφορών (Γρίβα, 2013 στο: Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 54). Η διδασκαλία της γλώσσας δεν αντιμετωπίζεται απλά ως αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά ως διδακτικό μέσο όλων των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος. Η ανάγνωση και η γραφή ξεπερνούν την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και πλέον αποσκοπούν στην αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων αυτών στα διάφορα πλαίσια. Ταυτόχρονα, το κείμενο αντιμετωπίζεται μέσα στα επικοινωνιακά πλαίσια, πέρα από γλωσσική και νοηματική δομή και ως κοινωνική πράξη (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 54).

Στην αναθεωρημένη έκδοση του προγράμματος το 2014, εκτός από αρχές του κριτικού γραμματισμού, εντοπίζονται επίσης και στοιχεία του αναδύομενου γραμματισμού και των διαθεματικών προσεγγίσεων, ενώ και στις δύο εκδόσεις του προγράμματος υπάρχουν είτε έμμεσα είτε άμεσα αναφορές στους πολυγραμματισμούς (ΠΣΝ, 2011α: 11). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι, οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητα χαρακτηριστικά για τους μελλοντικούς πολίτες, και το σχολείο είναι σημαντικό να προετοιμάζει τους μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα και να επεξεργάζονται κριτικά τα μηνύματα που δέχονται (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 55).

Και τα δύο προγράμματα στοχεύουν στην κατανόηση και την παραγωγή διαφορετικών κειμένων, ενώ εμφανίζονται έντονα τα επικοινωνιακά στοιχεία. οι μαθησιακοί στόχοι εστιάζονται στην κατανόηση και στην παραγωγή διαφορετικών κειμένων, με έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Το σημαντικότερο στοιχείο που αλλάζει στην αναθεωρημένη έκδοση του 2014 είναι η μεγαλύτερη εμφάνιση των πολυγραμματισμών, αν και

δεν τονίζεται ιδιαίτερα η παραγωγή νοημάτων σε διάφορα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετικά μέσα (Γώτη, Ντίνα& Ντίνας, 2021:230).

Τα δύο προγράμματα σπουδών αποδεικνύουν την εξέλιξη στον σχεδιασμό και στο θεωρητικό υπόβαθρο των προγραμμάτων σπουδών. Είναι ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι, η έκδοση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος αποσκοπεί στην συμπλήρωση, στην επέκταση και στην επικαιροποίηση των θεωρητικών αρχών (Γώτη, Ντίνα& Ντίνας, 2021: 231). Ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή οι συνεχείς τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις οδηγούν σε νέες επικοινωνιακές απαιτήσεις. Γι' αυτό το σχολείο καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν με αποτελεσματικότητα με πολλούς τρόπους και ταυτόχρονα να εξειδικευτούν στους σύγχρονους πολυγραμματισμούς (Westby, 2010 στο: Γώτη, Ντίνα& Ντίνας, 2021: 231).

## **Δ' ΜΕΡΟΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Με την ανάλυση που προηγήθηκε, γίνεται φανερό ότι η γλωσσική διδασκαλία συμπεριλαμβανόταν σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής, όμως σε κάθε πρόγραμμα προσεγγίζονταν διαφορετικά. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο αφού, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα συντάσσεται σε διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια και εκφράζει διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι για τη γλωσσική εκπαίδευση χρησιμοποιούνταν κάθε φορά διαφορετικοί όροι («μητρική γλώσσα», «αγωγή του λόγου», «αγωγή και καλλιέργεια δεξιοτήτων- προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο» κλπ.) καταδεικνύοντας έτσι τις διαφορετικές επιδιώξεις κάθε προγράμματος ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπιζε κάθε φορά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Βασιλείου, 2016: 97).

Μέχρι και το 1980, τα προγράμματα της προσχολικής αγωγής προωθούσαν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και περιόριζαν σημαντικά τα παιδιά, δίνοντας έμφαση στη «σωστή» χρήση της γλώσσας (Γώτη & Ντίνας, 2011: 3). Η γλωσσική αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1980 αναλύονταν στην ενότητα «αγωγή του λόγου», γεγονός που μαρτυρά την σημασία που έδινε το πρόγραμμα στον προφορικό λόγο, ενώ δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για την διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο επίπεδο του νηπιαγωγείου (Δ. 476/ 1980: 1731). Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την έμφαση που έδινε το πρόγραμμα στον εμπλουτισμό

του λεξιλογίου των παιδιών αναδεικνύουν σημαντικά στοιχεία της δομιστικής γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης.

Στα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος μπορεί να συμπεριληφθεί αρχικά η προσπάθεια εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών και προγραμμάτων με βάση τις αρχές του Decroly, όμως το πρόγραμμα υστερούσε ως προς τις μεθοδολογικές υποδείξεις, απουσίαζε η αξιολόγηση των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του προγράμματος, ενώ ο εκπαιδευτικός είχε τον ρόλο του ελεγκτή της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών. Σημαντική παράληψη αποτελεί επίσης το γεγονός ότι δεν γίνονταν καμία αναφορά στη γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων παιδιών (Γώτη & Ντίνας, 2011:4).

Το επόμενο πρόγραμμα εκδόθηκε το 1989, ήταν βασισμένο στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της εποχής και διέφερε σημαντικά ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθούσε, σε σχέση πάντοτε με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών (Κιτσαράς, 2004: 74). Η γλωσσική αγωγή εντοπιζόταν κυρίως στην ενότητα: «προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο», αλλά σε όλο το πρόγραμμα τονίζονταν η σημασία της γλώσσας στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Γώτη & Ντίνας, 2011: 5). Υπήρχε βελτίωση στο πλήθος, την ανάλυση και τον βαθμό βοήθειας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ενώ για πρώτη φορά εκδόθηκε υποστηρικτικό υλικό (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6), αν και απουσίαζαν βοηθητικές μεθοδολογικές οδηγίες και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης (Κιτσαράς, 2004: 82). Ωστόσο, η τυποποιημένη δομή και η γενική διατύπωση των στόχων στο βοηθητικό υλικό, δυσχέραινε στην πράξη την εφαρμογή του (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6 & 7).

Ο γραπτός λόγος επανήλθε στο νηπιαγωγείο μετά από πολλά χρόνια και η διδασκαλία του βασιζόταν στα ψυχογλωσσολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά δεδομένα με καίριο στόχο την κατανόηση της λειτουργικότητας και της χρηστικότητας του (Γώτη & Ντίνας, 2011: 8). Επιπρόσθετα, ο γενικός γλωσσικός στόχος του προγράμματος, δηλαδή εισαγωγή του παιδιού σταδιακά στην προγραφική και προαναγνωστική διαδικασία, φανερώνει τον προσανατολισμό του προγράμματος στις αρχές της δομιστικής προσέγγισης. Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώνεται από την οριοθέτηση του στόχου του νηπιαγωγείου να αναπτύξει την ικανότητα των νηπίων να κατανοούν τόσο την αιτιακή σχέση του προφορικού με τον γραπτό λόγο, όσο και την ανάλυση της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία) (Τζακώστα, 2015 :3). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του

εκπαιδευτικού αλλάζει και δεν μπορεί πλέον να αυτοσχεδιάζει αυθαίρετα και πρόχειρα (Κιτσαράς, 2004: 75).

Τα Προγράμματα Σπουδών που ακολούθησαν από το 1999 έως το 2003 εισάγουν τη διαθεματικότητα και ενσωματώνουν τη προσχολική αγωγή στο ενιαίο εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα προαναφερθέντα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των καινοτομιών που εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση (Ντίνας, 2012: 148-149). Σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα, το νέο πρόγραμμα λάμβανε υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ συνέδεε το Νηπιαγωγείο με την ευρύτερη κοινωνία και προετοίμαζε τα παιδιά να σέβονται τους συνανθρώπους τους και να αποδέχονται το διαφορετικό. Ταυτόχρονα, το περιβάλλον του σχολείου προωθούσε την ελεύθερη έκφραση των παιδιών χωρίς να φοβούνται την απόρριψη, αξιοποιώντας τα λάθη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντίνας, 2012: 149).

Στα προγράμματα αυτά παρατηρούνται σημαντικά στοιχεία της επικοινωνιακής γλωσσικής προσέγγισης. Εκτός λοιπόν από την ανάπτυξη της γλωσσικής, μεταγλωσσικής ικανότητας, επιδιώκεται και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Φτερνιάτη, 2012: 4). Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά επισημαίνεται επισήμως η σημασία της χρήσης αυθεντικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 594-596). Η στήριξη του προγράμματος στην επικοινωνιακή προσέγγιση φαίνεται από την αποκατάσταση του γραπτού λόγου, με στόχο την διεύρυνση της υπάρχουσας επικοινωνιακής ικανότητας σε δυσκολότερες χρήσεις, όπως αυτή του γραπτού λόγου (Φτερνιάτη, 2012: 4). Γι' αυτό προωθεί την όσο το δυνατό μεγαλύτερη επαφή των μαθητών και των μαθητριών με επικοινωνιακά πλαισιωμένες γλωσσικές ποικιλίες, ώστε να κατανοήσουν τη χρήση τους (Κωστούλη, 2021: 82).

Το επόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, το οποίο εκδόθηκε το 2011, και αναθεωρήθηκε το 2014 έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα μέχρι και σήμερα, στοχεύει κυρίως στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σχετικά με το γλωσσικό σύστημα και την επικοινωνία, καθώς και την προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας τα παιδιά να προσαρμόζουν τον λόγο τους στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, να κατανοήσουν πώς συνδέεται ο γραπτός με τον προφορικό λόγο και να αντιμετωπίζουν κριτικά τους συνομιλητές τους (ΠΣΝ, 2011β:203-204).

Με την έκδοση του προγράμματος σπουδών του 2011 καλύφθηκαν σημαντικά κενά του Δ.Ε.Π.Π.Σ., ενώ κατά τη συγγραφή του λήφθηκαν υπόψη οι τελευταίες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Με τις βασικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω του προγράμματος, διαμορφώνονται ενεργοί μαθητές που μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους αποτελεσματικά στα σύνθετα και απαιτητικά περιβάλλοντα της σύγχρονης κοινωνίας (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 57). Επιπλέον, η ανάλυση της διδασκαλίας της γλώσσας, έχει πραγματοποιηθεί από ειδικούς στη γλώσσα, με βασική επιδίωξη τόσο την κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, όσο και την καλλιέργεια της ικανότητας τους να χειρίζονται τον λόγο και να τον χρησιμοποιούν ώστε να παρεμβαίνουν, να κρίνουν και να διεκδικούν (Βασιλείου, 2016: 88).

Η γλώσσα και οι διάφορες μορφές της στο νέο πρόγραμμα αποτελούν κοινωνικές παραμέτρους και συμβάλλουν στην δόμηση ταυτοτήτων, ιδεολογίας, στάσεων και συμπεριφορών. Η ανάγνωση και η γραφή δεν επικεντρώνονται απλά στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά αποσκοπούν και στην αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων αυτών στα διάφορα πλαίσια. Επίσης, το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ξεκομμένο από τα επικοινωνιακά πλαίσια και λαμβάνεται υπόψη πέρα από γλωσσική και νοηματική δομή και ως κοινωνική πράξη (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013: 54).

Στην αναθεωρημένη έκδοση του προγράμματος το 2014, εκτός από αρχές του κριτικού γραμματισμού, εντοπίζονται επίσης και στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού και των διαθεματικών προσεγγίσεων, ενώ και στις δύο εκδόσεις του προγράμματος υπάρχουν είτε έμμεσα είτε άμεσα αναφορές στους πολυγραμματισμούς (ΠΣΝ, 2011α: 11). Το γεγονός αυτό, καθώς και όλη η ανάλυση που προηγήθηκε, φανερώνει την εξελικτική πορεία των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και τις διαφορές αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας.

Εν κατακλείδι, στο πρώτο κατ' ανάλυση πρόγραμμα του 1980, η γλωσσική διδασκαλία της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν μία τυπική διαδικασία χωρίς ουσιαστικά επικοινωνιακά στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα περιλάμβανε δραστηριότητες που δεν είχαν νόημα για τα παιδιά. Στο πρόγραμμα του 1980 δεν υπήρχαν επαρκείς μεθοδολογικές υποδείξεις, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιοριζόταν στον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών. Από το 1989 και μετά, τα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας συνυπολογίζουν και



δέχονται επιρροές από τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν, οι αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού, η εισαγωγή πιο βιωματικών στοιχείων στις δραστηριότητες, η έκδοση υποστηρικτικών υλικών και η συμπερίληψη εξειδικευμένων οδηγιών για τους αλλόγλωσσους μαθητές, αλλά και η εισαγωγή διαθεματικών στοιχείων και η οργάνωση της αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε μεταξύ άλλων ότι, το ζήτημα των αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, ήδη μετράει πάνω από έναν αιώνα ιστορίας. Συνεπώς, υπάρχει πληθώρα ερευνητικών και εμπειρικών στοιχείων που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν από την πολιτεία και τους επιστήμονες. Η γνώση του παρελθόντος μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για τα αναλυτικά προγράμματα του μέλλοντος. Ιδιαίτερα, όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία κρίνεται απαραίτητο να αξιοποιούνται πάντοτε τα επίκαιρα επιστημονικά στοιχεία της γλωσσολογίας. Τελικά, κατά την σύνταξη και την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της γλώσσας, εκτός από τις εξελίξεις του γλωσσοδιδασκτικού κλάδου, θεωρούμε απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη και η εμπειρία των άμεσα εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία. Με τον υπεύθυνο διάλογο μεταξύ των ειδικών επιστημόνων και όλων των υπόλοιπων εμπλεκόμενων, όπως των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, πιστεύουμε ότι μπορεί να επιτευχθεί ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική**

Αγοραστού, Αι. (2019). *Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση στον κριτικό γραμματισμό: Δεδομένα από την πράξη*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2003β). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, Αθήνα, 11-13.

- Βασιλείου, Ε. (2016). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης: Ιστορικοσυγκριτική μελέτη*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις, *Πρακτικά Συνεδρείου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα, 482-490.
- Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ., & Ποιμενίδου, Μ. (2006). Εν αρχή ην ο λόγος: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης :415-423.
- Γκλιάνου- Χριστοδούλου, Ν. (2011α). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Ανάκτηση από *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=372](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372)
- Γκλιάνου- Χριστοδούλου, Ν. (2011β). Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη. Ανάκτηση από *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=372](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372)
- Γκόγκας, Θ. (2010). Από τον κρατικό στον κριτικό λόγο, *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής*, Ιωάννινα, 22- 24 Οκτωβρίου 2010 :64-75.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Γκουβεντάρη, Κ. Γώτη, Ε. & Απιδοπούλου, Σ. (2012). Τα προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών του 2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο: Μια κριτική προσέγγιση: 296-302, *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα. 30/9 - 2/10/2011.
- Γώτη, Ε., Ντίνα, Μ. & Ντίνας, Κ. (2021). Οι Πολυγραμματισμοί στο «Πιλοτικό» Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας του 2011 και στο Αναθεωρημένο του 2014. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 211–232.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα – Γραμματική. Στο: Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σ. 353-374). Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2015). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουλούρη, Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα Νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6: 40-56.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και τα Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 6: 76-89.

- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., Κιουμουρτζόγλου, Ε.(2007). *Η φυσική αγωγή στα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής : μια ιστορική αναδρομή*. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό,5(2) , 226-239.
- Κωστούλη, Τρ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα [Ε5]. *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*.
- Κωστούλη, Τρ. (2021). Σημειώσεις για το μάθημα *Διδακτική της Γλώσσας και σπουδές γραμματισμών: Διδακτικές πρακτικές*, στο Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Λεπίδα, Μ. (2014).*Η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος: Το παράδειγμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.(Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6,Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η σχολική τάξη, Τόμος Β', *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου : Αφού Σκέπτονται γιατί δεν Γράφουν;*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2012). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή στην ελληνική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) κατά την περίοδο 1976–2011: Από τον παραδοσιακό αλφαριθμητισμό στην ανάδυση του γραμματισμού. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 2012. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»*.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Τι αλλάζει. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 89,104-108.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούντα, Ε. (2013). «Επιμόρφωση σε Θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την Απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών

- Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» ενότητα "Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια", *Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, Υ.Δ.Μ.Η.Δ.*
- Ντίνιας, Κ. (2012). Η γλώσσα και τα υπο-νοούμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Πρακτικά Θ' Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη- Ιανός, 7-9 Απριλίου 2006* : 136-152.
- Ντίνιας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α., & Ξανθόπουλος, Α. (2005). Πόσο πιο «διαθεματικό» και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.;. *Φιλολογος*, 122, 589-611.
- Ντίνιας, Κ., Κυρίδης Α., Αλεξίου, Β., & Γώτη, Έ. (2006). Η σισύφεια διαδρομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Παλινωδίες και οξύμωρα σχήματα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την Προσχολική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, 55-67.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum: μια κριτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.
- Ξωχέλλης, Π. & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη*». MIS: 295450.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Ο ρόλος των παιδαγωγικών- διδακτικών πρακτικών στο πρόγραμμα σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Παπαδημητρίου, Φ. (Επιμ.). (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2020). *Κριτικοί κοινωνικοί (πολύ)γραμματισμοί. Διατροπικές νοσηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Πανταζής, Σ. (2014). *Η Προσχολική Αγωγή και ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα*. *Pedagogy – theory&praxis*, 7, 5-21.
- Π.Δ. 476/1980: «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». ΦΕΚ 132/22.5.1980
- Π.Δ. 486/1989: «Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου». ΦΕΚ 208/1989 τ.Α΄.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (2000). “OvideDecroly”. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο: 183-201.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Τζακώστα, Μ. (2015). Η διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο: μια θεώρηση του ΔΕΠΠΣ υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής θεωρίας της Καθολικής Γραμματικής στο Sinodi, E. & Abartzaki, M. (eds.) *Preschool education curricula. Theory and practice. 2nd edition with corrections*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνές Συνεδρίου για την *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου: 49-58.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί: Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος, *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 2, 99-110, Θεσσαλονίκη:ΚΕΓ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φτερνιάτη, Α. (2012). Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση* (σσ.913-925). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Γλώσσας.

### **Ξενογλώσση**

- Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools: the importance of evaluation, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 3, 361–379.
- Barnes, M., Clarke, D. and Stephens, M. (2000) Assessment: the engine of systemic curricular reform, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 32, No. 5, 623–650.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bowman, B.T., M.S. Donovan & M.S. Burns (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Carris, J. M. (2008). *Understanding curriculum as political text: Designing empowering pedagogy for non -reading adolescents*, City University of New York.
- Chittenden, E. (1991) Authentic assessment, evaluation, and documentation of student performance. In V. Perrone (ed.) *Expanding Student Assessment* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 22-31.
- Glatthorn, A.(2005). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California: Sage Publications.



Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London: Falmer.

Print, M. (1994). *Curriculum Development and Design*. Australia: Allen & Unwin.

Zajda, J. (1998). Hermeneutics and Education: The Case for an Emergent Curriculum, *Curriculum and Teaching*, Volume 13, Number 1 :1-11.