ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Η παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου στα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1999 και εξής.

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΛΑΠΟΥΤΑΚΗ Ε.

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΝΤΙΝΑΣ Κ. – ΓΩΤΗ Ε.

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΣΟΒΙΤΣΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

Α.Μ. 40

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Copyright © Αθανάσιος Σοβιτσλής

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξολοκλήρου 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.

Ονοματεπώνυμο: Αθανάσιος Σοβιτσλής

Α.Μ.: 40

Έτος εισαγωγής: 2020

Δ.Π.Μ.Σ Επιστήμες της Αγωγής: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «Η παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου στα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1999 και εξής.»

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: Ο δηλών

25/06/2022 Σοβιτσλής Αθανάσιος

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ…….....6

ABSTRACT…….....7

ΕΙΣΑΓΩΓΗ……...8

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Προσδιορισμός της έννοιας «Πρόγραμμα Σπουδών»…….10

2. Η σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών και η σχέση τους με την Εκπαιδευτική Πολιτική……14

3. Τα προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα……16

4. Η διαφορά μεταξύ των όρων Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum) και Αναλυτικό Πρόγραμμα……17

5. Ιστορική αναδρομή και ανασκόπηση των ΠΣ στην Ελλάδα……23

6. Γλωσσική αγωγή……..24

7. Η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα και τα Αναλυτικά Προγράμματα……..25

8. Βασικές αρχές σύνταξης των Αναλυτικών προγραμμάτων……26

9. Χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών……30

10. Μοντέλα σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων……..31

11. Η ευρωπαϊκή διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων……...32

12. Οι συνθήκες διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ο Κριτικός γραμματισμός……..36

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα……..43

2. Το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στα προγράμματα σπουδών…….44

3. Στόχοι και σκοποί του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση……...46

4. Αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος……56

5. Στόχοι και σκοποί του γλωσσικού μαθήματος……59

6. Πρόγραμμα Σπουδών 1999-2000……62

7. Μέθοδος διδασκαλίας στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου……62

8. Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου ως μέσο για την ανατροφοδότηση των μαθητών……..66

9. Προγράμματα σπουδών του 2021: μια νέα εποχή……..71

10. Στρατηγικές και πρακτικές πρόσληψης και κατανόησης του γραπτού λόγου……..77

11. Τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών και οι επιδράσεις τους……79

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ……84

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 89

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από το 1999 μέχρι σήμερα, τα οποία αφορούν την πρόσληψη και την παραγωγή του γραπτού λόγου στο γυμνάσιο και στο γενικό λύκειο. Η παραγωγή και η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την εμπλοκή πολλών παραγόντων. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο προσδιορίζονται οι έννοιες «Πρόγραμμα σπουδών» και «Αναλυτικό πρόγραμμα». Στη συνέχεια παρουσιάζεται η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα καθώς προσδιορίζονται οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά που οδηγούν στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών. Έπειτα, σε 2ερευνητικό επίπεδο, γίνεται προσπάθεια μέσα από τη συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων σπουδών από το 1999 μέχρι το 2021 να αναδειχθούν διάφορα συμπεράσματα που αφορούν τον τρόπο προσέγγισης του γραπτού λόγου μέσα από τα προγράμματα αυτά. Η κατάκτηση και η αξιοποίηση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων και στρατηγικών είναι σημαντική κατά τη δραστηριότητα του γραπτού λόγου που θα οδηγήσει στη σύνθεση ενός ορθού τελικού αποτελέσματος, πολύ περισσότερο στη σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από τον ψηφιακό γραμματισμό.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

γραπτός λόγος, Πρόγραμμα Σπουδών, στρατηγικές, Ψηφιακός Γραμματισμός.

ABSTRACT

The prresent study is an attempt to explore the Curriculum from 1999 until today concerning the comprehension and th production of writting skills in secondary schools from 1st grade yp to 6th grade. The production and the comprehension of written language is a composite and a complicated process requiring th involvement of many factors. Initially, it is expounded th theoretical background with which it is defined the meaning of curriculum. Then it is presented the language teaching in Greece determining the basic principles and features which lead to the composition of curricula.At a research level, an attempt is made through the comparative study of the curricula from 1999 until 2021 to emerge various conclusions regarding the way of approaching the written language tyhrough the curricula. The acquisition and utilization of a variety of skills and strategies is important in the activity of the written word for synthesis of a correct final result, especially in the present era which is characterized by digital litteracy.

KEY WORDS

written language, Curriculum, strategies, digital litteracy

Εισαγωγή.

Από τη δεκαετία του 1980, ο γραπτός λόγος αποτέλεσε μια διαδικασία η οποία βασίζεται στην ενεργοποίηση μιας ποικιλίας γνωστικών λειτουργιών. Τη συγκεκριμένη μάλιστα περίοδο ξεκίνησαν να μελετώνται εκείνες οι γνωσιακές διαδικασίες οι οποίες συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα είδη γνωσιακών μοντέλων (Σπαντιδάκης, 2010). Από το σύνολο των γνωσιακών μοντέλων, εκείνο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το πιο ολοκληρωμένο, δημοφιλέστερο και ιδιαίτερα αποδεκτό από την ευρεία ερευνητική και επιστημονική κοινότητα αποτέλεσε αυτό των Hayes & Flower (1980), που περιγράφει την παραγωγή του γραπτού λόγου ως μια διαδικασία περίπλοκη με διακριτές κυρίως διαδικασίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Σπαντιδάκης, 2010).

Σε ευρύτερο πλαίσιο, το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα ανά τα χρόνια, η οποία επικεντρώθηκε στην προέλευση του κειμένου ως είδους, στη φύση και το ρόλο του (Ματσαγγούρας, 2002). Αναντίρρητα, βέβαια, αποτελεί τη βασικότερη μονάδα γλωσσικής επικοινωνίας, δηλαδή το συνδυασμό των γλωσσικών μονάδων των επιπέδων της γλώσσας (Σπαντιδάκης, 2010). Η παραγωγή κειμένου αποτελεί μια ιδιαίτερη εμπρόθετη δραστηριότητα, η οποία δημιουργείται από το συνδυασμό ενός πλήθους γλωσσικών μονάδων για την επίτευξη κάποιου σκοπού σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (Σπαντιδάκης, 2010).

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δομούν και οργανώνουν την παραγωγή ενός κειμένου που καλούνται να γράψουν διαφέρει. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το γεγονός παίζει το θέμα το οποίο πρέπει να αναπτύξουν, αλλά και το είδος του κειμένου (Hayes, 2011). Διάφορες ερευνητικές ομάδες, οι οποίες μελέτησαν κείμενα μαθητών έχουν προτείνει αντίστοιχα μοντέλα, κατηγορίες αλλά και στρατηγικές βάσει των οποίων οι μαθητές οργανώνουν τα κείμενά τους (Fuller, 1995· Donovan, 2001· Bereiter & Scardamalia, 2013).

Στη σημερινή εποχή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βασικό σκοπό την πολλαπλή χρησιμοποίηση του γραπτού λόγου, ως αντικείμενο και ως μέσο μάθησης με στόχο να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Αναφορικά με τον γραπτό λόγο ως μαθησιακό αντικείμενο αλλά και την

παραγωγή του, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου για κάθε τάξη φοίτησης, όπως είναι λογικό, διαθέτει διαφορετική στοχοθεσία για το αντικείμενο μελέτης (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου στα Προγράμματα σπουδών από το 1999 και εξής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και την εξελικτική τους πορεία. Η δομή της ακολουθεί την εξής πορεία: Στο *πρώτο μέρος*, που αποτελεί την θεωρητική βάση, επιχειρείται να προσδιοριστεί ο όρος «Προγράμματα Σπουδών» συσχετίζοντάς τον με τον όρο «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών». Κατά κύριο λόγο, τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν οδηγό της εκπαίδευσης και τη βάση σχετικά με το τι θα διδαχθεί και πώς θα διδαχθεί από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Ανάλογα με το πρόγραμμα, η βαρύτητα δίνεται άλλοτε στους στόχους και στο περιεχόμενο, άλλοτε στις μεθόδους διδασκαλίας, άλλοτε στον δάσκαλο και άλλοτε στο μαθητή. Η κεντρική θέση των Π.Σ στην εκπαίδευση τα έχει καταστήσει αντικείμενο ερευνών και μελέτης σε πολλές χώρες. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι υποχρεωτικά και βοηθητικά κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτός είναι ο λόγος που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των δασκάλων, των γονέων και των ίδιων των μαθητών. Κατά την παρούσα θεώρηση, στο πρώτο μέρος γίνεται παρουσίαση, ορισμός και διασαφήνιση της έννοιας Π.Σ., τα χαρακτηριστικά των Α.Π.Σ., τα μοντέλα σχεδιασμού των Α.Π., η Ευρωπαϊκή διάσταση τους, το Α.Π. στην Ελλάδα και η ιστορική του αναδρομή, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο και τα νέα Α.Π.Σ., η γλωσσική αγωγή και η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα.

Το *δεύτερο μέρος*, που αποτελεί το ερευνητικό, γίνεται διερεύνηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1999 και εξής. Αρχικά, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου στο γλωσσικό μάθημα, γίνεται η ερευνητική προσέγγιση, παρουσιάζεται η μέθοδος και η τεχνική, στη συνέχεια αναφέρονται οι συνθήκες διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και το πως διαμορφώνονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο τα ΑΠΣ. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου και γενικού λυκείου για το 2003, το 2011, 2015, 2019 και το τελευταίο του 2021.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Το θεωρητικό πλαίσιο των ΠΣ

1. Προσδιορισμός της έννοιας ¨Πρόγραμμα Σπουδών¨.

Διενεργώντας σχετική έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία όσον αφορά την εύρεση ορισμού για την έννοια «Πρόγραμμα Σπουδών», εντοπίζεται μια ευρεία γκάμα ερμηνειών που έχουν δοθεί στην ανωτέρω έννοια. Βέβαια, να σημειωθεί πως ο όρος ταυτίζεται πολλές φορές με τις έννοιες *Curriculum, Syllabus, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Πρόγραμμα Διδασκαλίας* κ.ά. Κατά κύριο ρόλο, τα Π.Σ. παρέχουν στο σύνολο των εκπαιδευτικών τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας, όπως, επίσης, υποδεικνύουν και τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που πρέπει να κυριαρχούν στα σχολεία, καθώς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου αυτοί να εξελίσσονται γνωστικά, κοινωνικά και ψυχοσυμπεριφορικά (Χατζηγεωργίου, 2001·Feldman, 2011). Προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες από τις διάφορες ονομασίες οι περισσότεροι μελετητές ταυτίζουν τον όρο «Curriculum» με το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) ή Πρόγραμμα Διδασκαλίας (Π.Δ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) με αυτόν του «Syllabus». Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών από τη δεκαετία του 1960 έχει επικρατήσει ως ορολογία στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας (Χατζηγεωργίου, 2001). Ειδικότερα στην Αγγλία, γίνονται πολλές φιλοσοφικές συζητήσεις σχετικά με το είδος του Α.Π.Σ. που έχουν ως απώτερο στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η κορύφωση αυτών των συζητήσεων πραγματοποιείται το 1988 όπου διοργανώνεται εθνικός διάλογος για το Α.Π.Σ. και υιοθετείται το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς θα είχε μια ορισμένη τοπική εμβέλεια (Χατζηγεωργίου, 2004).

Αποτελεί γεγονός πως παρατηρείται μια πληθώρα ονομασιών για τα Π.Σ., τα οποία συνδέονται και με απόψεις στον ιδεολογικοπολιτικό, ψυχολογικό, παιδαγωγικό, φιλοσοφικό, ιστορικό χώρο αλλά και γενικότερα με τις αξίες κάθε χρονικής περιόδου στην εκπαίδευση (Φλουρής & Κρίκας, 2009). Ο Hamilton υποστηρίζει ότι ο όρος πρωτοεμφανίζεται γύρω στο 1580, καθώς χρησιμοποιήθηκε από διάφορα πανεπιστήμια για να προσδιορίσει μια οργανωτική δομή για την καλύτερη διαχείριση της μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2004).

Η σημασία της έννοιας του Προγράμματος Σπουδών προέρχεται από την λατινική λέξη «curriculum» (είναι παράγωγο του ρήματος *currere* που σημαίνει *διανύειν, διατρέχειν*) και αναφέρεται σε ένα γεγονός που επαναλαμβάνεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, ο όρος «curriculum» χρησιμοποιείται στον αγγλοσαξονικό κυρίως χώρο ήδη από το 17^{ο} αιώνα ως συνώνυμο των όρων «πρόγραμμα διδασκαλίας» ή «μορφωτικά αγαθά». Έχει πιο ευρεία χρήση από τον αντίστοιχο ελληνικό, ωστόσο δεν έχει προσδιοριστεί με ακρίβεια (Goodson, 1988· Ξωχέλλης, 1989· Κιτσάρας, 1998· Ross, 2000).

Αναφορικά με τον όρο «curriculum» υπάρχει πληθώρα ορισμών, μεταξύ των οποίων παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, γεγονός που εντείνει τη σύγχυση που επικρατεί στο χώρο αυτό και αποκαλύπτει την αδυναμία της εκπαιδευτικής σκέψης και πράξης να οριοθετήσει την έννοια του «curriculum» και να περιορίσει στο ελάχιστο την πολυσημία της. Είναι χαρακτηριστικό πως κατά τη δεκαετία του ’70 εντοπίζονται 20 διαφορετικές χρήσεις του όρου «curriculum», οι οποίες συνοψίζονται στις ακόλουθες τρεις ομάδες (Ξωχέλλης, 1989):

1. Όταν το «curriculum» σημαίνει σχεδιασμό της διδασκαλίας για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα κατά συστηματικό τρόπο και με στόχο την καλύτερη δυνατότητα διεξαγωγής της.
2. Όταν το «curriculum» έχει ως σημείο αναφοράς τους διδακτικούς στόχους, πρόκειται δηλαδή για στοχοεπικεντρωμένο πρόγραμμα.
3. Όταν το «curriculum» σημαίνει προγραμματισμό όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου.

Μερικοί ενδεικτικοί ορισμοί, που συναντώνται στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι:

Ένας ορισμός δίνεται από τους Βρεττό & Καψάλη (1990:25) σύμφωνα με τους οποίους: «*Αναλυτικό πρόγραμμα είτε παραδοσιακού είτε νέου τύπου είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας* ».

Επίσης, ο ορισμός που δίνει ο Ξωχέλλης (1981) στον όρο αυτό, σύμφωνα με τον οποίο το «*curriculum» είναι ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για να πραγματοποιηθούν και συγκεκριμένες*

αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή». Ο Φλουρής (2000) ορίζει το «curriculum» ως έναν πλήρη οδηγό διδασκαλίας που περιλαμβάνει αφενός τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και αφετέρου τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους κάθε μαθήματος, τη μεθοδολογία και τα διδακτικά μέσα, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό. Ο Μπαλαχάμης (1974) αναφερόμενος στο «curriculum» ορίζει πως ο όρος αυτός προσδιορίζει την οργανωτική διαδικασία της μορφωτικής επιδίωξης, όπως τη συγκέντρωση και ταξινόμηση θεμάτων, τη λεπτομερή επεξεργασία ενός διδακτικού προγράμματος ή ακόμα και το ίδιο το πρόγραμμα. Για το λόγο αυτό, παρουσιάζεται η διδακτέα ύλη και οι τρόποι διδασκαλίας της μαζί με τα αναμενόμενα αποτελέσματα, που αποτελούν τα δύο συστατικά στοιχεία του μορφωτικού σκοπού. Οι ορισμοί αυτοί και η κριτική τους θεώρηση περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Χειμαριού «*Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*» (1987: 22-24).

Το «curriculum» αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία (Ξωχέλλης, 1978 & 1989· Γιαννούλης, 1980· Κρουσταλάκης, 1995· Βρεττός & Καψάλης, 1997) που αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Τα στοιχεία αυτά, που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, είναι τα ακόλουθα (Κιτσάρας, 1998: 25): 1. Οι διατυπωμένοι με ακρίβεια συγκεκριμένοι στόχοι μάθησης. 2. Τα διαρκώς αναμορφωνόμενα και εκσυγχρονιζόμενα περιεχόμενα μάθησης και τα αντίστοιχα αντικείμενα διδασκαλίας. 3. Η μεθόδευση της διδασκαλίας με την παροχή συγκεκριμένων μεθοδολογικών υποδείξεων. 4. Ο έλεγχος επίτευξης των στόχων και των αποτελεσμάτων με την αξιολόγηση της επίδοσης. Τα τέσσερα δομικά στοιχεία του «curriculum» παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω: στόχοι μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας, έλεγχος επιτυχίας των στόχων, γενικοί σκοποί, ύλη διδασκαλίας, μορφή διδασκαλίας, θέματα διδασκαλίας (αναγνώσματα, ασκήσεις, κ.α.), μέθοδος διδασκαλίας, μέσα διδασκαλίας (εποπτικά, κ.α.) (Westphalen, 1982).

Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στον όρο «curriculum» ανάμεσα στην αμερικανική και αγγλοσαξονική πραγματικότητα έγκειται στο ότι οι Αμερικάνοι θεωρητικοί ενστερνίζονται την ιδέα πως το Curriculum έχει και την έννοια ενός γενικού προγράμματος σπουδών που συμπεριλαμβάνει όλα τα μαθήματα που διδάσκονται, με τις σχετικές οδηγίες, αλλά και την έννοια της

πορείας των περιεχομένων ή των εμπειριών μάθησης ενός συγκεκριμένου μαθήματος που προϋποθέτει τη συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών που θα δεχθούν οι μαθητές (Lawton, 2000). Αντίθετα, οι Αγγλοσάξονες θεωρητικοί χρησιμοποιούν και τον όρο «project» (απόδοση στην ελληνική ως «πρόγραμμα διδασκαλίας»), όταν αναφέρονται στο πρόγραμμα ενός συγκεκριμένου μαθήματος, που de facto εντάσσεται σε ένα ορισμένο σχολικό σύστημα και γι' αυτό το λόγο η αποτελεσματικότητά του προσδιορίζεται από τα όρια και τις επιταγές του συστήματος (Χειμαριού, 1987).

Ωστόσο οι μελετητές βρίσκονται σε διχογνωμία σχετικά με τη διασαφήνιση του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα». Δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ τους για το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, για τους σκοπούς και τους στόχους του, για τον τρόπο σχεδιασμού του, κτλ. Η σύγχυση αυτή οφείλεται στο αν το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως «σύστημα» ή ως «προϊόν». Στην πρώτη περίπτωση, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από διαδικασίες όπως εισόδους (input), εξόδους (output) και επανατροφοδοτήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους περιλαμβάνουν ανθρώπινους και μη παράγοντες, όπως το δάσκαλο, τους μαθητές, τα μέσα διδασκαλίας, το σχολικό χώρο, κτλ. Στη δεύτερη περίπτωση, το αναλυτικό πρόγραμμα ως «προϊόν» περιλαμβάνει τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες μάθησης καθώς και τις οδηγίες για την ανάπτυξή τους (Φλουρής, 2000). Σύμφωνα με τον Μελανίτη (1976: 292) «*αναλυτικό πρόγραμμα είναι το συντεταγμένο σχέδιο ή το διάγραμμα που καθορίζει σε γενικές γραμμές την πείρα, την οποία είναι σκόπιμο να αποκτούν οι μαθητές εντός και μέχρι πρόσφατα εκτός σχολείου*». Η πείρα αυτή, που εμπεριέχεται στις διάφορες επιστήμες, γίνεται προσιτή στους μαθητές μέσω της συστηματικής διδασκαλίας των μαθημάτων που συντελείται στο σχολείο (Κρουσταλάκης, 1995). Ένας άλλος ενδεικτικός ορισμός είναι αυτός που δίνεται από τον Πετρουλάκη (1981: 76), σύμφωνα με τον οποίο «*αναλυτικό πρόγραμμα είναι το νομικό κείμενο, όπου ορίζεται το ποσό της ύλης (μορφωτικά αγαθά) που θα διδαχθεί από κάθε μάθημα, σε κάθε τάξη του σχολείου, για ορισμένες ώρες κάθε εβδομάδα*». Επομένως, στο αναλυτικό πρόγραμμα αναζητά κανείς πρόγραμμα σπουδών (διδακτέα ύλη – εκλογή, διάταξη) και πρόγραμμα εργασίας (μέθοδος).

Η Καρατζιά-Σταυλιώτη (2002: 53) αναφέρει ότι: «*τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση*

αυτή και στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αποκτάται και αξιοποιείται από όλους τους μαθητές». Τα πατροπαράδοτα διδακτικά προγράμματα εκπληρώνουν κατά κύριο λόγο δύο επιδιώξεις (Μπαλαχάμης, 1974), με λίγα λόγια παρέχουν στον διδάσκοντα τα εξωτερικά πλαίσια διαμόρφωσης της διδασκαλίας, δηλαδή περιλαμβάνουν τη διδακτέα ύλη, η διδασκαλία της οποίας άλλοτε είναι υποχρεωτική και άλλοτε επαφίεται στη διάθεση του εκπαιδευτικού, αλλά και στον διδασκόμενο την εγγύηση εκμάθησης του μαθήματος ή του επαγγέλματος σε τέτοιο βαθμό ώστε να εκπληρώνονται οι απαιτήσεις των σχολικών ιδρυμάτων ανώτερης βαθμίδας ή οι προσδοκίες των μελλοντικών εργοδοτών του. Από την άλλη, όμως, δεν προσδιορίζουν ειδικές επιδεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες προορίζονται για τη μόρφωση των μαθητών. Εντούτοις, αυτές προκύπτουν ανάλογα με το είδος της διδακτέας ύλης. Επίσης, δεν αιτιολογούν γιατί επιλέγεται η συγκεκριμένη ύλη. Συνήθως καθορίζουν τους γενικούς σκοπούς χωρίς να υπεισέρχονται στον τρόπο και τα μέσα επίτευξής τους. Επιπρόσθετα, δεν υφίσταται αιτιολόγηση για το λόγο που προτιμώνται οι συγκεκριμένοι σκοποί.

2. Η σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαίδευση και η σχέση τους με την Εκπαιδευτική Πολιτική

Η σημασία των προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι άκρως σημαντική, διότι τα αναλυτικά προγράμματα αντικατοπτρίζουν τις αναδυόμενες ανάγκες κάθε εποχής καθώς και τις προσπάθειες των αρμόδιων φορέων για βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και των κοινωνικών του προεκτάσεων μέσω του συγκερασμού στοιχείων του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Τα αναλυτικά προγράμματα θέτουν τις βάσεις και συμβάλλουν ουσιαστικά στην απόκτηση πολύτιμων γνωστικών αλλά και ψυχοσυμπεριφορικών εφοδίων από τους μαθητές, που θα τους επιτρέψουν την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Τα Προγράμματα Σπουδών είναι άμεσα συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική πολιτική και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μιας χώρας, αφού δε νοείται «σχολείο» χωρίς την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος.

Στα κράτη εκείνα όπου υπάρχει συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται ομοιομορφία στα αναλυτικά προγράμματα και προσκόλληση στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία εκπονούνται και εκδίδονται κεντρικά και είναι ενιαία σε όλη την επικράτεια. Αντίθετα, στην περίπτωση του αποκεντρωτικού

εκπαιδευτικού συστήματος, ευνοείται η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις τοπικές συνθήκες και ιδιαίτερες ανάγκες καθώς και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς (Μελανίτης, 1976· Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 1996). Προκύπτει, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι η παρεχόμενη γνώση ελέγχεται και καθορίζεται από πολιτικούς παράγοντες (Apple, 1990). Ωστόσο, οι απόψεις σχετικά με το αν η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι μια διαδικασία συγκεντρωτική ή αποκεντρωτική διίστανται και σχετίζονται με την παράδοση και την εκπαιδευτική ιστορία κάθε κράτους (Ξωχέλλης, 1981). Συχνά παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην πραγματικότητα στα σχολεία. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε λόγους σκοπιμότητας είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών (διαφωνία με την επίσημη ιδεολογία) είτε από την πλευρά των συντακτών (δημαγωγική εκπαιδευτική πολιτική). Τέλος, μπορεί να οφείλεται σε αδιαφορία ή αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επίσημου προγράμματος (Μαυρογιώργος, 1983 & 2000).

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το μέσο για την επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους. Ο τρόπος σύνταξής τους καθώς και οι επιλογές, οι ιεραρχήσεις και οι διευθετήσεις που γίνονται σ' αυτά, αποκαλύπτουν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας, αντικατοπτρίζουν τις οικονομικοπολιτικές επιδιώξεις των παρατάξεων που κρατούν στα χέρια τους την εξουσία και αποτελούν ταυτόχρονα ένα είδος άσκησης ιδεολογικού και κοινωνικού ελέγχου (Apple, 1990· Δοδοντσάκης, 1994· Μαυρογιώργος, 1997· Ross, 2000· Νικολακάκη, 2002). Μάλιστα η διάταξη των μαθημάτων σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες της εβδομάδας εκφράζει έναν συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό της σχολικής γνώσης, που υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων μιας κοινωνίας και συνδέεται με την άσκηση κοινωνικού ελέγχου σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Τσουκαλάς, 1992· Μαυρογιώργος, 1997). Παρ' όλα αυτά, αυτή η «ιδεολογική ηγεμονία» των ισχυρών κοινωνικών τάξεων επιτυγχάνεται περισσότερο μέσω του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος, το οποίο μεταβιβάζει στους μαθητές αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις και τους μαθαίνει να αποδέχονται τρόπους και τύπους κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίοι εξυπηρετούν τις κυρίαρχες ομάδες και κατ' αυτό τον τρόπο αναπαράγεται η

κοινωνική ιδεολογία και οι κοινωνικές ανισότητες (Apple, 1990· Μαρμαρινός, 1992).

Εξάλλου, αποτελεί κοινή παραδοχή πως το σχολικό σύστημα αποτελεί μικρογραφία της κοινωνικής δομής. Ο Τσουκαλάς μάλιστα (1992) θεωρεί ότι ο σχολικός μηχανισμός είναι ο κατεξοχήν μηχανισμός μέσα από τον οποίο μπορεί να περάσει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο μία ριζική και ριζοσπαστική ποιοτική ιδεολογική μεταλλαγή. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Υφαντή (2004), δεν στοχεύουν όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε αλλαγές. Συχνά αποτελούν συμβολικές πράξεις εκ μέρους των ισχυρών ομάδων (π.χ. της κυβέρνησης), μέσω των οποίων εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων χωρίς αυτό, όμως, να συνεπάγεται ουσιαστικές προσπάθειες για αλλαγές. Πρόκειται μάλλον για ένα είδος νομιμοποίησης των ενεργειών των πολιτικά ισχυρών, που κατά κάποιον τρόπο αποσπά την προσήλωση από τα σοβαρά οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά προβλήματα, τα οποία μπορούν ακόμα και να προκαλέσουν συγκρούσεις. Οι επιρροές που ασκούνται συνειδητά κατά την εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος ονομάζονται «*πολιτικές των ΑΠ*». Για να ερμηνευτεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζονται αυτές οι πολιτικές, πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφορες μεταβλητές που αφορούν την κοινωνικο-οικονομική και πολιτικο-ιδεολογική δομή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, την ερμηνεία των πολιτικών θέσεων αλλά και των πολιτικών συγκρούσεων που οριοθετούν και επηρεάζουν την εκπόνηση ενός ΑΠ, την πορεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, καθώς και τον καθορισμό των ορίων και δυνατοτήτων της αποτελεσματικότητας του σχολικού μηχανισμού μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο ενός κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού σχηματισμού (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό, Τόμος 7: 4060-4061· Υφαντή, 2004).

3.Τα προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά. Αντίθετα, τα περιφερειακά όργανα αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν και να εφαρμόσουν τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης. Από τα παραπάνω προκύπτει πως τα Προγράμματα Σπουδών, ως βασικό συστατικό των εκπαιδευτικών δομών, ανήκουν στη δικαιοδοσία των πολιτικών δυνάμεων. Η σύνταξή τους γίνεται από το κόμμα που βρίσκεται στην

εξουσία, δηλαδή στην κυβέρνηση και, κυρίως, στις επιλογές του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Επομένως, η φιλοσοφία και το αξιολογικό περιεχόμενο των ΠΣ εξαρτάται από τους παραπάνω φορείς. Αυτό δυσκολεύει τη γενική αποδοχή τους, αφού το κύρος τους δεν προέρχεται από την αποτελεσματικότητά τους κατά την εφαρμογή τους στα σχολεία αλλά από τους βαθμούς διοικητικής, ορατής ή αόρατης επιβολής που διαθέτουν (Κιτσάρας, 1998· Φράγκος, 2002).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για το σχεδιασμό των Α.Π.Σ. φαίνεται να ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 (Πετρίτης, 1966), ενώ ιδιαίτερη σημασία στη χρησιμότητα τους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημειώνεται από το 1976 και μετά (Ξωχέλλης, 1981). Προβληματισμοί εκφράστηκαν για το λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος, 1997) όσο και για τις διάφορες δυσαρμονίες που παρατηρήθηκαν (Φλουρής, 1995). Αποτελεί γεγονός πως, παρά την πληθώρα ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το Α.Π.Σ. και το Π.Σ., η ακαδημαϊκή κοινότητα δεν έχουν καταλήξει σε έναν κοινό και ευρέως αποδεκτό ορισμό για την έννοια Πρόγραμμα Σπουδών ή έστω Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Lawton, 2000).

4. Διαφορά μεταξύ των όρων Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η έννοια «πρόγραμμα σπουδών» δύναται να αναφέρεται στο διάγραμμα της ύλης ενός μαθήματος μέχρι και στο σύνολο των εμπειριών που αποκτώνται από τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Φλουρής, 1995). Ο Kelly (1982) υποστηρίζει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί «*το γενικό σκεπτικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός ιδρύματος το οποίο βρίσκει την έκφρασή του μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα κάθε γνωστικού πεδίου*», και επιπλέον αναφέρει ότι ένα πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει τους σκοπούς, και τις αρχές της εκπαίδευσης.

Βασισμένοι στον παραδοσιακό ορισμό των Α.Π.Σ., διαπιστώνεται ότι αποτελούν το διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς του καθενός, τη διδακτέα ύλη, το χρόνο διδασκαλίας τους και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές

Όλοι οι ορισμοί που αποδίδονται στο Π.Σ., αποτελούν προσπάθεια των ειδικών να περιγράψουν τον κορμό πάνω στον οποίο στηρίζεται ένα εκπαιδευτικό

σύστημα ώστε να προάγεται η γνώση και η μάθηση της γνώσης, της μάθησης και οι σκοποί της Αγωγής, όπως αυτοί καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία. Το Α.Π.Σ. κάθε χώρας είναι ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, που το χρησιμοποιεί κατά τη διδακτική πράξη και το οποίο τον βοηθάει να γνωρίζει το «τι», το «πώς» και το «πότε» της διδασκαλίας του και να μεταλαμπαδεύει πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και από την οργάνωση της κοινωνίας (Φλουρής, 1995). Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι υποστηρίζει τη φιλοσοφία για την εκπαίδευση της Πολιτικής Ηγεσίας και αποτελεί ένα διάγραμμα μαθημάτων με γενικούς σκοπούς μαθήματος, διδακτέας ύλης, χρονικής διάρκειας και δραστηριοτήτων (Κιτσαράς, 2004).

Οι παραπάνω ορισμοί που αναφέρθηκαν παρουσιάζουν ένα διάγραμμα με επιδιώξεις της διδασκαλίας, δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές και προσδιορίζοντας έμμεσα ή άμεσα τη διδακτική πράξη και την ανατροφοδότησή της (Φλουρής, 1995). Ο όρος «Curriculum» (Πρόγραμμα Σπουδών) είναι γνωστός από πολύ παλιά ενώ ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» χρησιμοποιείται κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια και καθιερώνεται ως εκπαιδευτικός όρος παράλληλα με τον ευρύτερα γνωστό όρο Π.Σ. (Zais, 1976). Το Πρόγραμμα Σπουδών στην ουσία είναι ένα πλάνο για μελλοντική διδασκαλία, όπως αναφέρει ο Westphalen (1982:83): «*Με τον όρο curriculum εννοούμε έναν παιδαγωγικό σχεδίασμα, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία»* και αφορά το *«σχεδίασμα της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Αυτή η διαδικασία γίνεται με βάση τους στόχους που έχουν διατυπωθεί»*. Σύμφωνα με τους Neaglry και Evans το Π.Σ. προσδιορίζεται ως ένα σύνολο εμπειριών που έχουν προσχεδιαστεί και που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων ώστε να απελευθερωθούν στο μέγιστο βαθμό οι δυνατότητές τους (Χατζηγεωργίου, 2004).

Ωστόσο, ο όρος «Curriculum» έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, αφού περιγράφει λεπτομερειακά μια διαδικασίας μάθησης για συγκεκριμένους μαθητές και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του Curriculum είναι το γεγονός ότι η διαδικασία της μάθησης δεν αποκτά μια «τελική μορφή» (Βρεττός & Καψάλης, 1990), αλλά αναθεωρείται και

βελτιώνεται συνεχώς καθώς εφαρμόζεται στην πράξη (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Τα Curricula έχουν ως βάση τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, που έχουν διατυπωθεί με ακρίβεια, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της εκπλήρωσής τους. Βέβαια, τα Curricula συμπίπτουν με το Π.Σ., το οποίο συμπεριλαμβάνει όλα τα μαθήματα που διδάσκονται, καθώς και την έννοια της ανάπτυξης των περιεχομένων ή της πορείας των εμπειριών μάθησης ενός συγκεκριμένου μαθήματος (Χειμαρίου, 1987). Εκτός από το σύνολο των στόχων, το Curriculum περιλαμβάνει τα περιεχόμενα μάθησης, τον τρόπο μεθόδευσης της διδασκαλίας και το όργανο ελέγχου της μάθησης, για να αξιολογείται η επίδοση των μαθητών (Westphalen, 1982).

Επιπλέον, το Curriculum περιέχει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές, αν και έχουν εφαρμοστεί, δεν λειτουργούν δεσμευτικά και υπάρχει η δυνατότητα να συμπληρωθούν ή να προσαρμοστούν. Οι σκοποί των Π.Σ. μπορούν να παρουσιαστούν αναλυτικά σε συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τα περιεχόμενα του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου, αλλά, ταυτόχρονα, και με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις απαιτήσεις του μέλλοντος.

Η σύνταξη των Π.Σ. γίνεται σε συνεργασία των θεσμικών οργάνων της εκπαίδευσης με άλλους επιστήμονες, όπως κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Ο όρος Α.Π.Σ. «*σημαίνει συνολικό σχεδίασμά της διδασκαλίας, ο οποίος γίνεται με βάση απώτερους γενικούς στόχους, παρέχει στο δάσκαλο ένα σύνολο διδακτέας ύλης, που πρέπει αυτός μόνος του να την επεξεργαστεί, να τη διαιρέσει σε μικρότερα τμήματα και να την διδάξει*» (Westphalen, 1982:5). Παρουσιάζονται συνοπτικά διαγράμματα που περιλαμβάνουν τους σκοπούς, τους στόχους και τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία δε δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό να ολοκληρώσει τη διδασκαλία σε καθορισμένο χρόνο και τάξη (Βρεττός & Καψάλης, 1990).

Οι σκοποί των Α.Π.Σ. αποτελούν συνήθως γενικές αρχές εθνικού, θρησκευτικού και κοινωνικού περιεχομένου και συνήθως απέχουν από τη σύγχρονη πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας αποτελούν την αφετηρία των Α.Π.Σ. και αφορούν τη διδακτέα ύλη

ενός γνωστικού αντικειμένου μιας τάξης ή μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας που πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Η σύνδεση των περιεχομένων με τους σκοπούς είναι χαλαρή ή και ανύπαρκτη. Τα περιεχόμενα παρατίθενται συνήθως με μορφή καταλόγων και η διδασκαλία τους αποτελεί αυτοσκοπό και δέσμευση για τον εκπαιδευτικό. Βασικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι ισχύουν για πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνται τακτικά, ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της κάθε εποχής (Κιτσαράς, 2004).

Οι μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία των περιεχομένων και την επίτευξη των σκοπών και στόχων δεν περιέχονται καθόλου ή είναι ελάχιστες, ενώ η αξιολόγηση περιορίζεται στην αναφορά του αριθμού των γραπτών διαγωνισμάτων και των εξετάσεων που πρέπει να διεξαχθούν ανά τρίμηνο ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, στο παραδοσιακό Α.Π.Σ. δίνεται έμφαση κυρίως στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και σπάνια εντάσσονται στο επίσημο πρόγραμμα εξωσχολικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες που αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών ή τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Φλουρής, 1999). Τα παραδοσιακά Α.Π.Σ. συντάσσονται συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, τα μέλη της οποίας δεν επιλέγονται πάντα με διαφανείς διαδικασίες, ώστε να διασφαλιστεί η επιστημονική επάρκεια και η καταλληλότητά τους (Βρεττός & Καψάλης,1999).

Ο επικρατέστερος τύπος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην εποχή μας αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα τύπου Curriculum και χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι «*έχουν ως αφετηρία στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια, ώστε, με τον τρόπο αυτό, να είναι δυνατός ο έλεγχος της εκπλήρωσής τους*» (Westphalen, 1982:83). Σε αντίθεση με τα παλιά Α.Π.Σ. το μεγαλύτερο βάρος εδώ κατέχουν οι στόχοι, οι οποίοι δηλώνονται με όσο πιο συγκεκριμένη μορφή γίνεται (Westphalen, 1982) και όχι τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, η διάταξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τη μορφή Curriculum «*περιλαμβάνει σε αντίστοιχες στήλες τα τέσσερα δομικά του στοιχεία: τους στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο επιτυχίας των στόχων*» (Westphalen, 1982:84-85).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς και διάφορους ορισμούς του αναλυτικού προγράμματος, είτε με την παραδοσιακή έννοια του όρου είτε με τη σύγχρονη. Έτσι, το αναλυτικό

πρόγραμμα άλλοτε προσδιορίζεται ως ένα γραπτό σχέδιο δράσης το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές για την επίτευξη σκοπών, στόχων ή επιδιώξεων, άλλοτε ευρύτερα ως οτιδήποτε έχει να κάνει με τις εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με το σχολείο και άλλοτε γίνεται προσπάθεια συγκερασμού των δύο παραπάνω προσεγγίσεων από ειδικούς οι οποίοι θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα ένα σύστημα για την οργάνωση ανθρώπων και διαδικασιών οι οποίοι θα το εφαρμόσουν (Ματσαγγούρας, 2007).

Κατά την άποψη του Westphalen, με τον όρο «curriculum» εννοούμε έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται μια μελλοντική διδασκαλία. Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι το curriculum αποτελείται από δύο άξονες: α) από όλες τις ενέργειες και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) από το σύνολο των μέσων τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της (Westphalen, 1998). Από τους Neagley και Evans (1980) ορίζεται ως το σύνολο των προσχεδιασμένων εμπειριών που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων.

Όπως αναφέρθηκε, οι Βρεττός και Καψάλης, το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι επίσημα νομικά κείμενα τα οποία καθορίζουν τη διδακτέα ύλη, περιέχουν γενικούς σκοπούς διδασκαλίας, περιλαμβάνουν διδακτικές και μεθοδολογικές οδηγίες, και συχνά έχουν ενσωματωμένο και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το ΑΠ αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (σύστημα αξιών, αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών) (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Σύμφωνα με το Nisbet ως αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνται κατά περίπτωση: α) το σύνολο των εμπειριών του παιδιού β) το σύνολο των εμπειριών που αποχτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου γ) ο κύκλος των μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο δ) η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς (για παράδειγμα προετοιμασία για εισαγωγικές εξετάσεις) ε) μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής στ) το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας

επαγγελματικής σχολής ζ) τα μαθήματα για έναν συγκεκριμένο μαθητή (Nisbet, 1988).

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης και καθορισμού των Α.Π. Στην ευρεία του έννοια, το Α.Π. ορίζεται ως ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στη στενή του έννοια, το Α.Π.Σ. ορίζεται ως ο σχεδιασμός των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης, που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το περιεχόμενο μάθησης το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται ως ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων και δραστηριοτήτων, σκόπιμα διευθετημένο ώστε να οδηγεί στην απόκτηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων του ανθρώπου, ως ένα σχέδιο για μάθηση (Κιτσαράς, 2004).

Συνήθως γίνεται λόγος για τρεις τύπους προγραμμάτων: α) Αναλυτικά προγράμματα β) Curricula γ) αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή curriculum. Στην πρώτη κατηγορία τα Αναλυτικά προγράμματα διακρίνονται σε παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και σύγχρονα. Τα παραδοσιακά είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που αποτελείται από τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Τα παραδοσιακά προγράμματα είναι κωδικοποιημένα και εξειδικευμένα, λειτουργούν με γλωσσικές ταξινομίες, υπάρχει διάκριση στα διδακτικά αντικείμενα με αυτοτελή διδασκαλία. Αντίθετα, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στηρίζονται στις εμπειρίες των παιδιών, με βάση την ερμηνευτική λειτουργία της γλώσσας.

Στον δεύτερο τύπο το curriculum προέρχεται από τη λατινική λέξη currere και ταυτίζεται με κάτι που επαναλαμβάνεται περιοδικά στη διδασκαλία, δίνοντας την ευκαιρία για βελτίωση. Στη περίπτωση αυτή, η διδακτική διαδικασία οι εμπειρίες μάθησης είναι προγραμματισμένες για να πραγματοποιηθούν καθορισμένες αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή. Τα προγράμματα αυτά χωρίζονται σε ανοιχτά και κλειστά.

Στον τρίτο τύπο το αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή curriculum αποτελεί μια ενδιάμεση λύση που περιέχει τα πλεονεκτήματα του αναλυτικού προγράμματος και του curriculum. Πρόκειται για σχέδια επιστημονικής εργασίας που συντάσσονται από ομάδα επιστημονικής εργασίας που αποτελείται από

ψυχολόγους, κοινωνιολόγους κ.α. Εμπεριέχουν την σκοποθεσία, τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας. Ουσιαστικά, περιλαμβάνουν την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθοδολογίας, την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την τοποθέτηση των σκοπών της μάθησης.

Ταυτόχρονα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργεί πολλές φορές ανταγωνιστικά αυτό που λέγεται «κρυφό», «σιωπηλό», «αφανές», «αόρατο» «παραπρόγραμμα», που αναφέρεται στο ψυχοκινητικό κλίμα στην τάξη, στις σχέσεις και την κατανομή των ρόλων. Η ύπαρξη του «κρυφού» προγράμματος δικαιολογείται επειδή όλες οι δραστηριότητες δεν είναι δυνατόν να προγραμματιστούν και να αξιολογηθούν. Τα αποτελέσματα του είναι μη προβλεπόμενα αλλά εξίσου σημαντικά (Κιτσαράς, 2004).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, τα προγράμματα διακρίνονται σε: α) τυπικά – άκαμπτα, εκείνα που ακολουθούν κατά γράμμα τον προγραμματισμό, β) ευέλικτα, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αναπροσαρμόζει τους στόχους και γ) δημιουργικά όπου οι ιδέες εναλλάσσονται με στόχους. Προϋποθέτουν φαντασία και δημιουργικότητα (Beyer & Liston, 1996). Καταλήγοντας, ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή curriculum περιγράφει μια οργανωμένη σειρά μαθησιακών εμπειριών και αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, γιατί πρέπει να το μάθουν, με ποιο τρόπο και μέσο θα αποκτήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Επίσης περιλαμβάνει διαδικασία αξιολόγησης για τον έλεγχο της μαθησιακής επιτυχίας αλλά και των παρεκκλίσεων (Κιτσαράς, 2004).

5. Ιστορική αναδρομή και ανασκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα.

Το ελληνικό σχολείο από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους, αναζήτησε πρότυπα της σχολικής ζωής στον ευρωπαϊκό χώρο, με αποτέλεσμα να εισαχθούν θεωρίες που κανονικά προορίζονταν για διαφορετικές κοινωνίες με διαφορετικές οικονομικές και πολιτισμικές συνήθειες. Συνεπώς, τα στοιχεία που εφαρμόστηκαν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ξενόφερτα, ενώ παρατηρείται και καθυστέρηση όσον αφορά την εφ2αρμογή τους, αφού κάποιες φορές τη στιγμή που υιοθετούνται στην Ελλάδα, στο εξωτερικό αλλάζουν (Μπαγάκης, 2004).

Η άλωση της Κωνσταντινούπολης οδήγησε στην υποδούλωση στον Τούρκο κατακτητή και στην αποδυνάμωση της πνευματικής καλλιέργειας στην Ελλάδα. Κεντρικό ρόλο διαδραμάτισε η εκκλησία που στόχος της ήταν να διασώσει τη βυζαντινή παράδοση. Με την επικράτηση το 18ο αιώνα του νεοελληνικού διαφωτισμού εμφανίστηκαν νέες γνωστικές–πολιτικές ιδέες που συγκρούονται με τις παραδοσιακές. Διαμορφώθηκαν τρεις κύριες πνευματικές κατευθύνσεις, η λόγια, η δημοτική και η καθαρεύουσα. Οι λόγιοι, ως συντηρητικοί, αντιτάχθηκαν στις νέες ιδέες και προώθησαν το κλασικό ιδεώδες. Συνεπώς, και στην εκπαίδευση κυριάρχησε ο συντηρητισμός και η σύγχρονη πραγματικότητα δεν είχε θέση στη μαθητική ζωή.

Ο οδυνηρός πόλεμος του 1897 οδήγησε στη ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συντάχθηκαν ορισμένα νομοσχέδια προοδευτικά για εκείνη την εποχή που προέβλεπαν την αντικατάσταση των αρχαίων ελληνικών στο δημοτικό σχολείο με την ζωντανή ελληνική γλώσσα. Κυρίαρχη πνευματική μορφή ήταν ο Δελμούζος με το παρθεναγωγείο στο Βόλο, ο οποίος συγκρούστηκε με τις συντηρητικές αντιλήψεις και κατηγορήθηκε ως άθεος. Το 1913 αποπειράθηκε η πρώτη προσπάθεια για ουσιαστική αλλαγή από τον Γληνό κατά την περίοδο διακυβέρνησης του Βενιζέλου. Το 1917 κα2θιερώθηκε από τον τελευταίο η δημοτική γλώσσα στα σχολεία. Το 1920 έχασε τις εκλογές και επανήλθε η καθαρεύουσα (Φλουρής, 1995).

Τελικά το 1964 με την άνοδο του Παπανδρέου Γ. καθιερώθηκε η δωρεάν εννιάχρονη υποχρεωτική παιδεία και η δημοτική γλώσσα. Μετά την πτώση της δικτατορίας το 1976 τα πράγματα στην εκπαίδευση βελτιώθηκαν. Έτσι μέχρι και τη δεκαετία του ‘80 δεν υπήρχαν ουσιαστικές αλλαγές ως προς το ποιος έπρεπε να είναι ο σκοπός, η φύση και η λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης (Φλουρής, 1995).

6. Γλωσσική Αγωγή

Η γλώσσα κάθε χώρας αποτελεί κυρίαρχο όργανο επικοινωνίας μέσα στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, η μητρική γλώσσα αποτελεί την πρώτη μορφή επικοινωνίας με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τη γέννησή του και την οποία μαθαίνει φυσικά στο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Μητρική βέβαια θεωρείται και η γλώσσα που ομιλείται και που χρησιμοποιείται σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και μαθαίνεται συνήθως εκτός σχολείου. Κατά

την εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται η διδασκαλία της τυποποιημένης επίσημης γλώσσας που κυριαρχεί σε κάποιες περιστάσεις στην ιδιωτική και στη δημόσια ζωή (Χατζησαββίδης, 1992).

Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο εξαρτάται άμεσα από τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της πολιτείας, οι οποίες έχουν σχέση με τις κυρίαρχες απόψεις για τη φύση και τη χρήση της γλώσσας. Κατά κύριο λόγο η διδασκαλία της γλώσσας έχει γίνει αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και φέρνει στην επιφάνεια την αναγκαιότητα για έναν εμπειριστατωμένο σχεδιασμό. (Χατζησαββίδης, 1992). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και σε διεθνές επίπεδο, όπου η διδασκαλία της γλώσσας έχει βασιστεί στην έννοια του γραμματισμού. Ο όρος *γραμματισμός* στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως *literacy*. Μέχρι ένα σημείο ο όρος αυτός είναι ανάλογος με τον όρο *αλφαβητισμός* που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε το στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση. Έτσι, με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής οι πολίτες δεν ήταν πλέον αναλφάβητοι.

Σήμερα, στις βιομηχανικές κοινωνίες, το επίπεδο του αλφαβητισμού ή πιο σωστά, το επίπεδο γραμματισμού των πολιτών συνδέεται άμεσα με τις ικανότητές τους να καλύψουν τις ανάγκες για κατανόηση, παραγωγή και ερμηνεία διαφόρων τύπων κειμενικών ειδών. Με τον γραμματισμό είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί η γλωσσική αγωγή που μπορεί να καλύψει την επικοινωνία. Ταυτόχρονα, εκτός από το γραμματισμό των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της γλωσσικής αγωγής μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση με2 απώτερο στόχο τον *πολυγραμματισμό*, μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως *multiliteracies* (Δενδρινού - Μητσικοπούλου, 2004).

Επιπλέον, η γλωσσική αγωγή προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να διευρύνουν τον πλούτο των λέξεων τους με στόχο την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας. Δεν απευθύνεται μόνο στους μαθητές που έχουν φτωχό αλλά και όσους έχουν ένα διαμορφωμένο λεξιλόγιο, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές για την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται εκμετάλλευση της γλώσσας των μαθητών και κυρίως στο γραπτό και προφορικό λόγο και σε διάφορες προσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας (Bernstein, 1979).

7. Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Ελλάδα και τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Η διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία όλης της επικράτειας καθορίζεται από λεπτομερή αναλυτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός των οποίων εξυπηρετεί την επιβολή μιας κοινής γλώσσας (Ιορδανίδου – Φτερνιάτη, 2000). Βέβαια, στις αρχές του 2000 η γλώσσα λαμβάνεται υπόψη και σε επίπεδο κοινωνικό και γι' αυτό δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια των κοινωνικών περιστάσεων που συμβάλλουν στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αυτή η κοινωνική διάσταση της γλώσσας αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα νέα προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στο γυμνάσιο και το λύκειο, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε αυτά ως κοινωνική ενέργεια. Στόχος της διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων (Μπασλής, 2006).

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ένας κλάδος πολύ πρόσφατος στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η απόφαση της Ελληνικής Πολιτείας να καθιερώσει το 1976 τη δημοτική, ως επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση, έδωσε τέλος σε μια πολύχρονη και καταστρεπτική για το Νέο Ελληνισμό διαμάχη και άνοιξε το δρόμο για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος, καθώς καθιερώθηκε η διδασκαλία της ομιλούμενης γλώσσας στα σχολεία και άνοιγε το δρόμο για την αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας. Άμεσο επακόλουθο ήταν η στροφή στη συγγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο σε τρία τεύχη το 1984 (Μήτσης, 1999). Με βάση την αντίληψη που διέπει το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», το 1999 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε την πολύ ση2μαντική εργασία με τίτλο «Προγράμματα Σπουδών» Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα γνωστικά αντικείμενα: α) Γλώσσα (Ι. Γλωσσική διδασκαλία, ΙΙ. Νεοελληνική λογοτεχνία, ΙΙΙ.Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία) β) Ιστορία.

Ειδικά για το γλωσσικό μάθημα το συγκεκριμένο Α.Π. αποτελεί κυρίαρχη εξέλιξη γιατί αναπτύσσει βάσει γλωσσολογικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών αρχών τη διδακτική της γλώσσας. Αφού πέρασαν δύο χρόνια που εκδόθηκε το Α.Π, από το 2001 διδάσκεται στην Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου η

αναθεωρημένη έκδοση της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (τεύχος α'). Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου κατά την περίοδο 1985-1999 (Π. Δ. 438/85, Π.Δ 21/1988) αναφέρονταν μόνο στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας και στη διδακτέα ύλη, που είχε τη μορφή καταλόγου για κάθε τάξη και που ο μαθητής έπρεπε να μάθει με τον παραδοσιακό τρόπο. Μέχρι τότε δεν υπήρχε ενδιαφέρον για δραστηριότητες με σκοπό να βελτιωθούν οι γλωσσικές ικανότητες. Βέβαια για αυτά τα Α.Π. ακολουθήθηκε μια διαδικασία αντίθετη από τη συνηθισμένη. Πρώτα συντάχτηκαν τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας και μετά έγιναν τα αντίστοιχα Α.Π. Τα νέα Α.Π. που συντάχθηκαν έδωσαν ώθηση στη βελτίωση και ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και της διδακτικής του και απαιτούν από το δάσκαλο να επινοεί και να οργανώνει διδακτικές δραστηριότητες (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

8.Βασικές αρχές σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Ένα καλό και ουσιαστικό αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλει κυρίως στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αποτελεσματική διδασκαλία (Φλουρής, 2000). Η σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος είναι μια πολύπλοκη υπόθεση καθώς πρέπει να συνυπολογιστούν διάφοροι παιδαγωγικοί, ψυχολογικοί και διδακτικοί παράγοντες καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Γιαννούλης, 1980). Συγκεκριμένα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, οι κοινωνικές συνθήκες και τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίσουν οι νέοι κατά την κοινωνική τους ένταξη και τέλος η φύση και οι τύποι μάθησης. Ακόμη, πρέπει να συνυπολογίζονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών, η εξειδίκευση και τα ενδιαφέροντά τους. Οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με το σχολικό κλίμα, το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και τη σχολική νομοθεσία επηρεάζουν τη διαμόρφωση κάθε αναλυτικού προγράμματος (Κανταρτζή, 1987).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, το Υπουργείο Παιδεία2ς της Γαλλίας όρισε μια επιτροπή με επικεφαλής τον Pierre Bourdieu (Moon & Murphy, 1999) για να μελετήσει τη διαδικασία σύνταξης και αναμόρφωσης ενός αναλυτικού προγράμματος. Η επιτροπή αυτή κατέγραψε επτά γενικές αρχές που θα πρέπει να κατευθύνουν τη διαδικασία σύνταξης ενός αναλυτικού προγράμματος και είναι οι εξής: 1. Πρέπει να γίνεται αναθεώρηση του περιεχομένου των αναλυτικών

προγραμμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να περιλαμβάνονται όλες οι νέες γνώσεις, οι οποίες θα είναι εναρμονισμένες με τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής. 2. Πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στις γενικές γνώσεις και στην καλλιέργεια τρόπων σκέψης. 3. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία σύνταξης ενός αναλυτικού προγράμματος και να το προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες που επικρατούν κάθε φορά. 4. Κατά την αναθεώρηση των προγραμμάτων στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της γνώσης και η δυνατότητα μεταβίβασής της. 5. Πρέπει να αποσαφηνιστούν τα όρια μεταξύ υποχρεωτικής και προαιρετικής γνώσης τόσο μέσα στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος όσο και μεταξύ διαφόρων μαθημάτων. 6. Πρέπει να δοθεί έμφαση στην ομαδική διδακτική μεθοδολογία και στις ομαδο-συνεργατικές μορφές μάθησης που προϋποθέτουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. 7. Πρέπει να υπάρχει συνοχή μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και ισόρροπη ανάπτυξη των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Westphalen (1982) κατά το σχεδιασμό και τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων οφείλεται να λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες αρχές: 1. Ο σχεδιασμός κάθε διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης. 2. Τα περιεχόμενα της μάθησης πρέπει, αντιστοιχιζόμενα με τους στόχους, να βρίσκονται σε επίπεδο τέτοιο, που να ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. 3. Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται όλες οι διδακτικές και μεθοδολογικές καινοτομίες, που μπορούν να επιφέρουν βελτίωση της διδασκαλίας. 4. Κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, πρέπει να αξιοποιούνται όλες οι σχετικές επιστημονικές γνώσεις που υπάρχουν από διάφορα επιστημονικά πεδία. Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν μπορούν πια να συντάσσονται από λίγους μόνο αρμόδιους, αλλά οφείλεται να εκπονούνται μετά από υπεύθυνο διάλογο όλων των ενδιαφερομένων.2

Αναφορικά με την επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων μάθησης προκύπτουν διάφορα ερωτήματα τα οποία όμως δεν μπορούν να απαντηθούν εύκολα (Κουζέλης, 1991) και τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα: 1. Τι πρέπει να διδάσκεται; 2. Ως μέρος ποιας επιστημονικής ενότητας πρέπει να διδάσκεται

αυτό που επιλέχθηκε; 3. Ποια θα πρέπει να είναι η κατανομή, ποιοι οι τρόποι προσέγγισης και παρουσίασης, ποιοι οι κυρίαρχοι άξονες και ποιος ο γενικότερος επιστημολογικός χαρακτήρας των όσων διδάσκονται; 4. Πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται αυτό που διδάσκεται ως προς την επιστημονικότητά του ή την επιστημονική του συγκρότηση; 5. Σε ποιο βαθμό και πώς πρέπει παράλληλα να διδάσκεται ιστορία των επιστημών;

Η Χειμαριού (1987) αναφέρει ότι κατά την επιλογή των μορφωτικών αγαθών καθώς και κατά το λεπτομερή καθορισμό του περιεχομένου κάθε μαθήματος στις διάφορες βαθμίδες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες βασικές αρχές: 1. Η εγκυρότητα (validity) του περιεχομένου για να εξασφαλίζεται η μετάδοση αυθεντικών γνώσεων, οι οποίες ανταποκρίνονται σε όσο το δυνατό σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. 2. Η συσχέτιση της διδακτέας ύλης με τις ικανότητες, ενδιαφέροντα, ηλικία, διαθέσιμο χρόνο και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών. 3. Η σύνδεση της διαδικασίας αυτής με πλήρως αποσαφηνισμένους σκοπούς αγωγής. 4. Η εξισορρόπηση των περιοχών μάθησης έτσι ώστε να μην απορρίπτονται σημαντικές γνώσεις και η εξειδίκευση σε κάποιο τομέα να μην αποβαίνει σε βάρος κάποιου άλλου. 5. Η εξασφάλιση συνοχής (coherence) για να είναι δυνατή η συσχέτιση των γνώσεων που αποκομίζονται από διάφορα μαθήματα, με απώτερο στόχο οι μαθητές να κατορθώσουν να δημιουργήσουν μέσω των εμπειριών τους ένα δικό τους συνεκτικό σχήμα. 6. Η συνέχεια, δηλαδή η σταδιακή και εξελικτική οργάνωση των περιεχομένων μάθησης και των αντίστοιχων δεξιοτήτων.

Όσον αφορά την οργάνωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων (Μελανίτης, 1976· Γιαννούλης, 1980) μπορεί να γίνει: 1. *κατά μαθήματα*: Πρόκειται για τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης. Ως πλεονεκτήματα της μορφής αυτής αναφέρονται η επιστημονική διάταξη της ύλης που διευκολύνει τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων καθώς και τους μαθητές στην ταξινόμηση των γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό, όμως, οι μαθητές συλλαμβάνουν τον κόσμο όχι ως ενιαίο σύνολο αλλά διασπασμένο σε μέρη. Η μεταβίβαση των γνώσεων στην περίπτωση αυτή παρουσιάζει προβλήματα καθώς οι γνώσεις είναι ανεφάρμοστες και αποκομμένες από την καθημερινή ζωή. 2. *κατά θεματικές ενότητες*: Η οργάνωση της διδακτέας ύλης γίνεται κατά θέματα, με τη συνδρομή διαφόρων μαθημάτων. Η οργάνωση αυτή ενδείκνυται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. 3. *κατά ομόκεντρους2 κύκλους*: Η ύλη είναι και εδώ οργανωμένη κατά μαθήματα.

Καθώς όμως μεγαλώνουν οι τάξεις το περιεχόμενο των μαθημάτων εξειδικεύεται και εξετάζει εκτενέστερα και σε βάθος τις γνώσεις. Στην περίπτωση αυτή η πορεία της μάθησης ακολουθεί την πνευματική εξέλιξη και ωρίμανση των μαθητών. Η νέα γνώση βασίζεται στην παλιά και αναδύεται από αυτήν.

Ωστόσο, η εξειδίκευση του περιεχομένου των μαθημάτων δυσκολεύει την οργάνωση της ύλης και συμβάλλει στην απώλεια χρόνου και στη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Για ένα επιτυχημένο αναλυτικό πρόγραμμα ιδιαίτερη βαρύτητα δεν έχει μόνο η επιλογή κατάλληλων περιεχομένων μάθησης αλλά και η διατύπωση διδακτικών σκοπών (Βρεττός, 1984·Χατζηγεωργίου, 2001). Ως κριτήρια για την άντληση διδακτικών σκοπών και τον καθορισμό των περιεχομένων μπορούν να αποτελέσουν πρώτα απ' όλα οι μαθητές, οι οποίοι αποτελούν και τους άμεσους αποδέκτες των μορφωτικών αγαθών, καθώς και η ευρύτερη κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2000).

Να σημειωθεί πως στην όλη διαδικασία επιλογής σκοπών και περιεχομένων μάθησης ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν και τα φιλοσοφικά κριτήρια, που αποτελούν ένα είδος «φίλτρου», τα ψυχολογικά κριτήρια, τα οποία παρέχουν πληροφορίες σχετικές με τα κίνητρα μάθησης, τη νοητική ανάπτυξη και την ίδια τη μάθηση, τα τεχνολογικά κριτήρια, που αφορούν στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης, τα πολιτικά κριτήρια, τα οποία δίνουν έμφαση σε θέματα εθνικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, φυλετικά και διαφυλικά και τέλος, τα πρακτικά κριτήρια που αναφέρονται σε θέματα κόστους, ασφάλειας, προσαρμοστικότητας και συνθηκών εφαρμογής (Πυργιωτάκης, 2000).

Εν τέλει, η σημασία των αναλυτικών προγραμμάτων μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται υψίστης σημασίας, διότι τα αναλυτικά προγράμματα αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες κάθε εποχής, όπως, επίσης, και τις προσπάθειες των φορέων για βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και των κοινωνικών του προεκτάσεων μέσω του συγκερασμού στοιχείων του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Τα αναλυτικά προγράμματα θέτουν τις βάσεις και συμβάλλουν ουσιαστικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

9. Χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Γενικώς, τα σχολικά Π.Σ με κριτήριο τον προσανατολισμό τους διακρίνονται σε *υλικοκεντρικά* και σε *στοχοκεντρικά*. Σύμφωνα με τη Δενδρινού (2004) ένα υλικοκεντρικό πρόγραμμα βασίζεται σε ένα τυπικό κατάλογο που περιλαμβάνει την ύλη που θα καλυφθεί στην τάξη. Ταυτόχρονα περιλαμβάνονται και οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν. Όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, τα Π. Σ. μέχρι το 20002 ήταν υλικοκεντρικά, η γενικότερη στροφή σε στοχοκεντρικά εμφανίσθηκε στα προγράμματα του 2003. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο να αναπτυχθεί ένας γλωσσικός γραμματισμός, ο οποίος θα είναι εύχρηστος στη χρήση του από το μαθητή με στόχο την καλύτερη γλωσσική επικοινωνία στο σχολείο και την κοινωνία (Δενδρινού, 2004).

Αντίθετα τα παραδοσιακά προγράμματα βασίζονται σε διαγράμματα που περιλαμβάνουν τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, δηλαδή διαγράμματα μαθημάτων. Δίνουν βαρύτητα στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Πρόκειται για ένα σχέδιο δράσης που λειτουργεί δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να διδάξει την ύλη σε συγκεκριμένο χρόνο. Σύμφωνα με αυτό το σχέδιο καθορίζεται η ύλη καθώς και οι δραστηριότητες των μαθητών σε συγκεκριμένο χρόνο, χωρίς να δίνονται επιπλέον οδηγίες και μεθοδολογικές υποδείξεις (Χατζηγεωργίου, 2004).

Εντελώς σε αντίθετο πλαίσιο κινείται το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum), αφού αποτελεί έναν ολοκληρωμένο οδηγός διδασκαλίας. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς και πολλές πληροφορίες χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως είναι οι γενικοί και ειδικοί στόχοι κάθε μαθήματος. Επιπλέον παρουσιάζονται οδηγίες για το πως θα χρησιμοποιηθούν τα μέσα διδασκαλίας. Στη περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ευελιξία τόσο ώστε να πραγματοποιήσει τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους κατά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών. Οι άξονες, μάλιστα, που στηρίζονται τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα είναι τέσσερις: οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μεθοδολογικές υποδείξεις και ο έλεγχος επίτευξης στόχων. Όπως διαφαίνεται οι τέσσερις αυτοί άξονες διαφοροποιούν τη δομή του

«curriculum» σε σύγκριση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα (Φράγκος, 2002).

Μια άλλη κατηγορία, τα ανοικτά curricula, προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μαθήματα, ενώ, παράλληλα, τους παρέχεται η ευκαιρία να προσεγγιστούν διαθεματικά περιεχόμενα και να χρησιμοποιηθούν μέσα διδασκαλίας που καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Μέσα από αυτή την ευελιξία και τις εναλλακτικές επιλογές επιδιώκεται η αυτονομία δασκάλου και μαθητών και δεν προκαθορίζονται οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες διδασκαλίας. Μ' αυτό τον τρόπο τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα (offenecurricula) δίνουν πολλές δυνατότητες στο δάσκαλο και στ2ους μαθητές να αναπτύξουν τη διερευνητική, μαθητοκεντρική, συνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Χρυσαφίδης, 2004).

10.Μοντέλα σχεδιασμού Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η Χειμαριού (1987) στην εργασία της *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες Τάσεις Σχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών* προβαίνει σε μια διάκριση με βάση δύο κριτήρια: 1) Την οργάνωση της διδακτέας ύλης, δηλαδή, την ταξινόμηση μορφωτικών αγαθών 2) τη γενική κατεύθυνση ή φιλοσοφία τους. Σύμφωνα με την οργάνωση της διδακτέας ύλης παρατηρούνται τα εξής είδη: 1) γραμμικά Α.Π., στα οποία οι επιμέρους ενότητες και οι εμπειρίες μάθησης παρουσιάζονται σε γραμμικής συνέχειας 2) σπειροειδή Α.Π., κατά τα οποία είναι δυνατή η επανεξέταση κάποιων γνωστικών περιοχών σχετικών 3) Α.Π. με μορφή πυραμίδας, κατά τα οποία υπάρχει κοινή βάση για όλους τους μαθητές και μπορεί να γίνει εξειδίκευση 4) Α.Π. με μορφή «project» όπου οι μαθητές καλύπτουν κάποια μαθήματα σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα με δυνατότητα επιλογής του χρόνου.

Ως προς τη φιλοσοφία ή το γενικό προσανατολισμό τα μοντέλα Α.Π. διακρίνονται σε: 1) Θεματοκεντρικά (Subject-centered curriculum): Αυτά είναι τα παλαιότερα και πολύ διαδεδομένα, ενώ ο σχεδιασμός τους γίνεται αφού ληφθούν υπόψη κάποιες γνωστικές περιοχές δίνοντας βάση στην απομνημόνευση πληροφοριών 2) μαθητοκεντρικά (learner-centered curriculum): Σχεδιάζονται με έμφαση στον εσωτερικό και ψυχικό κόσμο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των

μαθητών, ενώ η προσφερόμενη γνώση λειτουργεί όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο για την απόκτηση εμπειριών για την επίλυση προβλημάτων 3) Αναλυτικά Προγράμματα με έμφαση στον προβληματισμό και την έρευνα (problem-centered and inquiry centered curriculum): Στα προγράμματα αυτά λαμβάνονται οι απορίες, τα ερωτήματα και οι γενικότεροι προβληματισμοί των μαθητών με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2002).

11. Η Ευρωπαϊκή διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η έννοια της εκπαίδευσης κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή της στο άρθρο 126 της Συνθήκης του Maastricht και τονίζεται ότι η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, σεβόμενη ταυτόχρονα, την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τη γλωσσική – πολιτιστική πολυμορφία. Αν και με τη συνθήκη του Maastricht δόθηκε μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση, ένα ευρωπαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα δεν φαίνεται να προκύπτει άμεσα (Γκότοβου, 2011).

Κατά κύριο λόγο εκφράζονται επιφυλάξεις για ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα των ευρωπαϊκών χωρών εξαιτίας των διαφορετικών στόχων τους με κίνδυνο να διασπαστεί η εθνική συνοχή. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις που επικράτησαν διάφορα κράτη της Ευρώπης συντέλεσαν στη διαφορετική εξέλιξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Οι ιδέες του Ορθολογισμού, του Εγκυκλοπαιδισμού και του Ουμανισμού επηρέασαν σε διαφορετικό βαθμό την εκπαίδευση κάθε κράτους. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να επικρατήσουν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με τη διδαχθείσα γνώση, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 2000). Βέβαια, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζουν τη δημιουργία ενός κοινού Π.Σ. στις ευρωπαϊκές χώρες. Παρ' όλα αυτά, μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση στα αναλυτικά προγράμματα των ξένων και κυρίως των Ευρωπαϊκών χωρών θα μας βοηθήσει να τα συγκρίνουμε με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να εκμαιεύσουμε ιδέες για βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων (Γκότοβου, 2011).

Κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση των ξένων και κυρίως ευρωπαϊκών αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η Ευρώπη δέχτηκε έντονα την επίδραση της κλασικής αρχαιότητας, ελληνικής και ρωμαϊκής, η οποία αντικατοπτρίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών και κατά συνέπεια και στο περιεχόμενο των Α.Π. Για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την αναγέννηση κυριάρχησαν τα κλασικά κείμενα. Τα προγράμματα από υλικοκεντρικά έγιναν στοχοκεντρικά προγράμματα και αυτή είναι η βασική εξέλιξη που παρατηρείται στα Π.Σ. του σχολείου που συγκροτήθηκαν το 2003. Ακολουθώντας τη γενικότερη στροφή από το σχεδιασμό υλικοκεντρικών στο σχεδιασμό στοχοκεντρικών προγραμμάτων, η βασική εξέλιξη που παρατηρείται στα Π.Σ. του σχολείου που συγκροτήθηκαν το 2003 είναι ο στοχοκεντρικός προσανατολισμός.

Μόνο τις τελευταίες δεκαετίες κάτω από την επίδραση των τεχνολογικών εξελίξεων, άρχισε να υποχωρεί η έμφαση που δινόταν στις κλασικές σπουδές και να προσανατολίζονται σε άλλες κατευθύνσεις, όπως οι φυσικές επιστήμες, οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογία, οι κοινωνικές επιστήμες και άλλες. Επιπλέον, η ευρωπαϊκή εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από την εκκλησία, γι' αυτό και ο χαρακτήρας της είναι συντηρητικός και ιδεαλιστικός. Υπό αυτό το πρίσμα εξηγείται και πως ο βασικός τους στόχος είναι να διαπλάσουν τον χαρακτήρα του ατόμου παρά να αποκτήσει πρακτικές δεξιότητες (Φλουρής, 1995).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των ευρωπαϊκών Α.Π. ήταν ο κατακερματισμός και η εξειδίκευση των μαθημάτων. Αξίζει να τονιστεί ότι το σύστημα διδασκαλίας των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών καλλιεργούσε την αυθεντία του δασκάλου και καταδίκαζε το μαθητή σε παθητική απραξία. Το επίσημο σχολείο παρέμενε για πολλά χρόνια μακριά από νεωτεριστικά κινήματα και χρειάστηκε η κινητοποίηση των λαϊκών μαζών με πρωτεργάτες τους φοιτητές (Γερμανία 1965-73, Γαλλία 1968, Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα 1970) για να εκσυγχρονιστούν τα προγράμματα των περισσότερων χωρών (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

Ξεκινώντας από το ΑΠ των Η.Π.Α., η συστηματική του ανάπτυξη έγινε τη δεκαετία του 1890. Τότε αρχίζει για πρώτη φορά να δίνεται έμφαση στις θετικές επιστήμες και στη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών. Κύριος παράγοντας που άσκησε σημαντική επίδραση στην αναμόρφωση των Α.Π. υπήρξε η μετανάστευση ατόμων από την Νότια και Ανατολική Ευρώπη στην Αμερική και η

προσπάθεια ενσωμάτωσής τους. Έτσι, δημιουργούνται στις Η.Π.Α. οι πρώτοι οργανωμένοι σύνδεσμοι και διάφορες επιστημονικές εταιρείες που ασχολήθηκαν με την αναμόρφωση των Α.Π., όπως ήταν η National Educational Association, η «επιτροπή των δέκα», με πρόεδρο τον Elliot, ο οποίος πρότεινε τη μείωση της αριθμητικής στο δημοτικό, την επιλογή μαθημάτων από τους μαθητές των τελευταίων τάξεων και από τους φοιτητές (Stenhouse, 1975).

Σημαντική υπήρξε η συμβολή του πανεπιστημιακού Bobbitt ο οποίος τόνισε οι στόχοι του Α.Π. πρέπει να περιγράφονται με σαφήνεια και να αποφεύγονται οι γενικοί και ασαφείς όροι. Έτσι διαφαίνονται τα πρώτα σπέρματα της διατύπωσης των αντικειμενικών διδακτικών στόχων (Bobbitt, 1928). Σημαντικό ρόλο στη προσέγγιση της μεθοδολογίας των Α.Π. διαδραμάτισε και ο Dewey, γνωστός ως πατέρας της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Ο Dewey υποστήριξε τη διαμόρφωση ενός Α.Π. που θα εφοδίαζε το μαθητή με δεξιότητες, που θα του έδιναν την δυνατότητα να ασκήσει διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες.

Αφού εκτοξεύουν οι Σοβιετικοί στο διάστημα το Σπούτνικ το 1957 άρχισε να γίνεται λόγος για την κρίση στην εκπαίδευση στις Η.Π.Α. Εκπονούνται νέα Α.Π. και δίνουν έμφαση ξανά στα μαθηματικά. Το 1960 ο Bruner υποστήριξε πως η εκμάθηση είναι ένας συνδυασμός σκέψης και πράξης και πρότεινε το σπειροειδές πρόγραμμα για την ανάπτυξη θεμάτων σε διαφορετικές τάξεις (Φλουρής, 1995). Το σύστημα στις Η.Π.Α. είναι αποκεντρωτικό και δεν μπορεί να ελεγχθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς υπάρχουν 50 Υπουργεία Παιδείας και 15.000 ημιαυτόνομες σχολικές περιοχές.

Στη συνέχεια, στην Ισπανία μετά την κυριαρχία του Φράνκο, οι πιέσεις για την εδραίωση σταθερών δημοκρατικών θεσμών ανάγκασαν την κυβέρνηση να δρομολογήσει την αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Αξίζει να επισημανθεί ότι σε κάποιες περιοχές, όπως η Καταλανία, με πλούσιες πολιτισμικές και γλωσσικές παραδόσεις, οι τοπικές γλώσσες ενσωματώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα (Μπαγάκης, 2004). Ακόμη στη Γαλλία, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες αποκέντρωσης ήδη από τη δεκαετία του 1970. Βέβαια, η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί αρμοδιότητα του υπουργείου παιδείας, που ασκεί την εξουσία του μέσω κανονισμών, αξιολόγησης και εποπτείας. Ωστόσο, στη χώρα αυτή σημαντική θέση κατέχει ακόμη στη σχολική πράξη το λεγόμενο «κρυφό»

πρόγραμμα που αποτυπώνει τις κοινωνικές απόψεις. Βασικό παιδαγωγικό χαρακτηριστικό των γαλλικών σχολικών προγραμμάτων αποτελεί η έμφαση που δίδεται στη διάνοια και στη λογική η οποία αποτελεί το κύριο μέσο διερεύνησης των διαφόρων ζητημάτων και προβλημάτων της ζωής. Μεγάλο ρόλο στον εκσυγχρονισμό του Α.Π. έπαιξε το φοιτητικό κίνημα τον Μάιο του 1968. Έτσι το 1975 έγιναν μεταρρυθμιστικές αλλαγές στο Α.Π., σύμφωνα με το οποίο προβλέπονται δραστηριότητες εμπλουτισμού για τους ικανούς μαθητές και δραστηριότητες υποβοήθησης για τους αδύνατους μαθητές, ενώ, παράλληλα, έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Μπαγάκης, 2004).

Αντίθετα, στη Δυτική Γερμανία οι εργασίες για την αναθεώρηση του Α.Π. ανατέθηκαν στο Κρατικό Ινστιτούτο Σχολικής Παιδαγωγικής (Κ.Ι.Σ.Π.). Ανάμεσα στις βασικές αρχές που υιοθετήθηκαν από το ίδρυμα αυτό ήταν ο προσανατολισμός στους στόχους μάθησης, με αποτέλεσμα να εγκαταλειφθεί ο παλιός συγκεντρωτικός τύπος. Επίσης, κατατμήθηκε το Α.Π. σε τέσσερις κατηγορίες που περιλαμβάνουν τους στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, τις μεθόδους της διδασκαλίας και τον έλεγχο της επίτευξης στόχων. Στην Αγγλία, προέκυψε το Σχολικό Συμβούλιο για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις Αξιολογήσεις, καθώς θεωρείται σημαντικό στοιχείου του ΑΠ. Ταυτόχρονα έχουν ιδιαίτερη σημασία στο Α.Π. θέματα, όπως η στενότερη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την εργασία (Φλουρής, 1995).

Όσον αφορά τη Σουηδία, οι προσπάθειές της στηρίχθηκαν σε παλιότερες αμερικανικές απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες εξετάστηκε η αξία των προγραμμάτων σε σχέση με το επάγγελμα, τις σπουδές και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Επιπρόσθετα, η Σουηδία διαμόρφωσε ειδικά ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι απόφοιτοι της. Αξίζει να σημειωθεί πως για την εκπόνηση των Α.Π. στη Σουηδία και για τον όλο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προηγήθηκε συστηματική ερευνητική προσπάθεια για 25 περίπου συνεχή χρόνια. Έτσι οι Σουηδοί διέκριναν το επίπεδο των αποφοίτων των διαφόρων βαθμίδων το οποίο συγκρίθηκε στη συνέχεια με τις απαιτήσεις του γυμνασίου, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Συνεπώς, συντάχθηκαν τα ανάλογα προγράμματα με βάση τα στοιχεία αυτά. Στην ουσία έγιναν προσπάθειες να συγκριθούν τα αποτελέσματα της σχολικής πράξης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ώστε η συχνή χρήση των ερωτηματολογίων να βοηθάει στον

προσδιορισμό των περιεχομένων της μάθησης και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων (Πυργιωτάκης, 2002).

12. Οι συνθήκες διαμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και ο Κριτικός Γραμματισμός.

Πριν γίνει αναλυτική παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι μέχρι το 1999 δινόταν έμφαση στη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας και στους κανόνες και καθόλου σχεδόν στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση. Τα τελευταία πενήντα χρόνια η επικοινωνιακή διάσταση κυριάρχησε στη διδασκαλία της γλώσσας. Η βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης ήταν η επεξεργασία και παραγωγή λόγου/κειμένων με βασικό κριτήριο την καταλληλόλητά τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Βέβαια απουσίαζε η κριτική διερεύνηση της γλώσσας ως φορέα στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμού διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών (Χατζηγεωργίου, 2004).

Τα προγράμματα σπουδών μέχρι και το 1999 για το γλωσσικό μάθημα δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με τις κυρίαρχες θεωρίες για τη διδακτική της γλώσσας την εποχή εκείνη και γενικότερα με τη διεθνή διδακτική πρακτική. Βασικό χαρακτηριστικό τους ήταν η βαρύτητα που δίνονταν στη μορφή τους, δηλαδή στη γλωσσολογική θεωρία και όχι στην επικοινωνιακή πράξη. Αυτό σήμαινε ότι στο επίκεντρο ήταν η απομνημόνευση και όχι η παραγωγή και πρόσληψη του λόγου. Βέβαια, στην πορεία διδασκαλίας δινόταν σημασία και στη στοχοθεσία, όπου καθορίζονταν οι στόχοι αλλά και η προσδοκώμενη γλωσσική και επικοινωνιακή συμπεριφορά των μαθητών.

Ύστερα από το 1999, ξεκίνησε μία προσπάθεια ανανέωσης των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας μιας ζωντανής γλώσσας, της νέας ελληνικής, βάσει των θεωρητικών και πρακτικών δεδομένων του διεθνούς χώρου κατά την περίοδο εκείνη και βάσει των πορισμάτων της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του 1999-2000 όσο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου επιδιώκεται οι μαθητές να γράφουν απλά κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνίας, ώστε ο πομπός να είναι σαφής και να προβλέπει τις απορίες του δέκτη. Οι βασικοί στόχοι είναι οι εξής: να καταγράφουν οι μαθητές τις απόψεις τους, να κατανοούν ένα κείμενο

ανταποκρινόμενοι σε ασκήσεις, να συνεργάζονται με άλλους συμμαθητές προκειμένου να αναπτύξουν ένα θέμα, να λαμβάνουν τις ιδιαιτερότητες των τεχνικών μέσων, να ελέγχουν και να βελτιώνουν τα κείμενα που έγραψαν, να επιλέγουν το κατάλληλο ύφος, σύνταξη και γλωσσική ποικιλία, να οργανώνουν το λόγο στον άξονα του χώρου και του χρόνου, να ασκούνται στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο, να σχεδιάζουν και να γράφουν συνθετικές ερευνητικές εργασίες και να διατυπώνουν αιτιολογημένες κρίσεις και κείμενα με επιχειρηματολογία που περιέχουν αφηρημένες έννοιες. Επιπλέον, να παρατηρούν τις μεταβολές ενός κειμένου που μετασχηματίζουν, να επισημαίνουν τα στοιχεία της αφήγησης και τις τεχνικές της και να εντοπίζουν τα επιχειρήματα (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σήμερα η ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας μορφών κειμένου και γλωσσών φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με μια διαφορετική κατάσταση. Συγκεκριμένα, πρέπει να κατανοηθούν οι γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Άρα, οι μαθητές δεν θα χρειαστεί να έχουν μόνο μια απλή επαφή με ορισμένα κείμενα και με τις περιστάσεις μέσα στις οποίες παράγονται, με σκοπό απλώς και μόνον την οικονομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, αλλά εκείνο που πρέπει να πετύχουν είναι οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Επομένως μέσα σε αυτή τη συνεχή αλλαγή της κοινωνίας καθίσταται αναγκαία η αλλαγή των πλαισίων διδασκαλίας πολλών γνωστικών αντικειμένων, ανάμεσα σε αυτά και της γλώσσας, ώστε εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα οικοδομούν κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν ιδεολογικές θέσεις, προβάλλουν απόψεις για την πραγματικότητα και αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες (Μαρμαρινός, 2000).

Οι παραπάνω στόχοι μπορεί να επιτευχθούν στο σχολείο μέσα από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, με την οποία επιδιώκεται να καταστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ενεργοί πολίτες, που θα ενεργούν με ισονομία και με δημοκρατικότητα. Άλλωστε είναι επιβεβλημένο στη σύγχρονη εποχή ένα

πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού το οποίο θα εκπληρώνει τις παραπάνω ανάγκες, εφόσον μάλιστα θεωρείται ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα αξιοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών. Το Π.Σ. της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για την καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών (Μαρμαρινός, 2000).

Το Σεπτέμβριο του 1997 με το Νόμο 2525 ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η συγγραφή νέων Προγραμμάτων Σπουδών και σχολικών εγχειριδίων για όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης. Τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ίσχυαν για είκοσι χρόνια και γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκε αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαρμαρινός, 2000).

Η προσπάθεια αυτή αποτέλεσε μέρος των εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν ξεκινήσει από την τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ώστε το ελληνικό σχολείο να συμβαδίσει με τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, αλλά και να επιλύσει καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα. Προϊόν της παραπάνω προσπάθειας αποτέλεσε, αρχικά, το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.), που απέβλεπε στην ενοποίηση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Στόχος ήταν να υπάρχει η συνέχεια στα Α.Π.Σ. του ελληνικού σχολείου και να εξαλειφθούν οι επικαλύψεις της ύλης. Ωστόσο, το Ε.Π.Π.Σ. δεν εφαρμόστηκε, καθώς το 2001 ξεκίνησε ο σχεδιασμός ενός νέου Π.Σ. για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, του «Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των «Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών» (Α.Π.Σ.). Έτσι το Ε.Π.Π.Σ. εφαρμόσθηκε κυρίως στο Λύκειο (Μπονίδης, 2003).

Άμεσο επακόλουθο ήταν το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) να καταθέσει με τη μορφή Υπουργικών Αποφάσεων την καινούρια πρόταση για τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 1366 τ.Β', 18-10-2001/ 1373 τ.Β', 18-10-2001,

1374 τ.Β’, 18-10- 2001/ 1375 τ.Β', 18-10-2001/ 1375 τ.Β', 18-10-2001/ 1376 τ.Β’, 18-10-2001), το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., τα οποία πήραν την τελική τους μορφή με τη δημοσίευσή τους σε δύο τόμους το 2002 και την έκδοσή τους σε νέα ΦΕΚ το 2003 (ΦΕΚ 303/ τ. Β', 13/3/2003, ΦΕΚ 304/ τ. Β\ 13/3/2003).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούνται από τρεις τόμους και προλογίζεται από τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Σταμάτη Αλαχιώτη. Επειδή το Α.Ε.Π.Π. είναι ιδιαίτερα σημαντικό αξίζει να παρουσιαστούν περιληπτικά οι επισημάνσεις του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σε αυτή την εισαγωγή εντοπίζει τα χαρακτηριστικά της νέας κοινωνικής πραγματικότητας όπως την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα, αλλά και την ανταγωνιστικότητα, καθιστώντας αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Έτσι, στόχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι να προωθηθούν οι απαιτούμενες αλλαγές που θα εξασφαλίσουν την «ποιότητα στην εκπαίδευση». Επομένως, στόχος των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. είναι η ένταξη των μαθητών στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Κατά τον Αλαχιώτη, θεωρείται καινοτομία η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο νέο πρόγραμμα, όπου γίνεται οριζόντια και κάθετη διασύνδεση των περιεχομένων μάθησης. Στην έννοια της διαθεματικότητας θα βασίζονται και τα νέα σχολικά εγχειρίδια, η συγγραφή των οποίων θα συνέβαλε στον εκσυγχρονισμό του σχολείου. Συμπερασματικά, τονίζεται η σύγκλιση των σκοπών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. με τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στην αρχή παρουσιάζονται με συντομία οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν και καθιστούν αναγκαία την διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της εποχής μας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2002:2). Σύμφωνα με τους συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ., το σχολείο, ακολουθώντας και τον προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, οφείλει να παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, ώστε να αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, να αναπτύσσουν την εθνική και ευρωπαϊκή τους συνείδηση, αλλά και να δημιουργήσει συνθήκες δια βίου μάθησης. Κατά τη σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. ελήφθησαν υπόψη κυρίως οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ορίζονται από το ελληνικό Σύνταγμα,

και οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:5).

Έτσι, επιχειρήθηκε από τους συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. παράλληλα με την αρχή της διαθεματικότητας να διατηρηθούν τα ιδιαίτερα στοιχεία των γνωστικών αντικειμένων αλλά ταυτόχρονα συνδέονται κατακόρυφα και οριζόντια, όπως προσδιορίζει το Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικό (=οριζόντιος άξονας) και Ενιαίο (=κατακόρυφος άξονας). Η διάταξη της ύλης είναι σπειροειδής, αλλά παράλληλα εξασφαλίζει την οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002.:4-6). Το Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και των συνακόλουθων Α.Π.Σ. Ως προς τη δομή του κάθε Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003): α. τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, β. τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, γ. τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους δ. βασικές έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαφαίνονται στα σχολικά βιβλία και αποτελούν τη βάση για το σχεδίασμά διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ.

Τα Α.Π.Σ., τα οποία εξειδικεύονται κατά γνωστικό αντικείμενο, περιλαμβάνουν (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003): α) τους ειδικούς σκοπούς, που αναδεικνύουν τους γενικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος β) τους ειδικούς στόχους γ) τα περιεχόμενα μάθησης. Τα κριτήρια πάνω στο οποίο βασίστηκε είναι η ανάδειξη των σημαντικών από παιδαγωγική άποψη στοιχείων, η ευελιξία, η σύνδεση με τη γνώση που έχει κατακτηθεί αλλά και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα ώστε να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών κ.ά.. Επιπλέον, η ύλη χωρίζεται σε διδακτικές ενότητες ανά τάξη και η σπειροειδής διάταξή της περιγράφεται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι περιττές επαναλήψεις. Επιπρόσθετα επισημαίνονται οι ενότητες που προσφέρονται για διαθεματικές προσεγγίσεις, δ) κάποιες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας, ε) το ωρολόγιο πρόγραμμα, στ) διδακτικές προτάσεις όπως επιτόπιες επισκέψεις, παρουσιάσεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση/ διάλογος δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες, αφήγηση, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, ζ) μορφές αξιολόγησης, όπως την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση και την τελική ή συνολική αξιολόγηση, καθώς και τεχνικές αξιολόγησης, όπως γραπτές ή

προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ημιδομημένος διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, συνθετικές δημιουργικές- διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), συστηματική παρατήρηση, φάκελος εργασιών/δελτίο του μαθητή, αυτοαξιολόγηση του μαθητή κ.ά.

Τα καινούρια εγχειρίδια, που η συγγραφή τους προκηρύχθηκε το 2003 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, συντάχθηκαν με βάση τα ανανεωμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), γνωστά ως Διαθεματικά Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με συγκεκριμένες προδιαγραφές, ως προς τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά τους και αξιολογήθηκαν από τριμελείς επιτροπές με γνώση και εμπειρία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα νέα Α.Π.Σ. υπηρετούν ένα νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό και υιοθετούν την αρχή της διαθεματικότητας, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project). Με βάση αυτά διαγράφονται οι αρχές και οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και οι ειδικοί σκοποί και στόχοι διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου, για κάθε τάξη και μορφή σχολείου.

Με το νέο πλαίσιο αναμορφώνεται ριζικά το περιεχόμενο των Π.Σ. στην Ελληνική Γλώσσα, ώστε αυτά να συντελέσουν σημαντικά στην αναβάθμιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών καθορίζει τους άξονες περιεχομένου κάθε μαθήματος και σχεδιάζει τον τρόπο αξιολόγησης και τη μέθοδο διδασκαλίας .Ως προς τη φιλοσοφία του, βασίζεται κατεξοχήν στην ελληνική παιδεία, ενώ, παράλληλα, απηχεί τις σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Επιδίωξη είναι τα Προγράμματα Σπουδών να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια στους στόχους, να είναι περιεκτικά, ανοικτά στις συνεχείς εξελίξεις και ευέλικτα ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2007). Ακόμη, φιλοδοξία του ΠΣ, μέσα από την εφαρμογή του, είναι τα σχολεία να αναπτύσσονται σε ζωντανούς οργανισμούς μάθησης, σε ελκυστικά περιβάλλοντα και σε δημιουργικές κοινότητες εκπαιδευτικών-μαθητών και γονέων. Το Π.Σ. του Νέου Σχολείου, δεν περιλαμβάνει μόνο συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στη εκπαιδευτική πράξη, αλλά επιδιώκει να αποτελέσει μια γέφυρα ανάμεσα στους κεντρικούς σκοπούς και την εκπαιδευτική πράξη. Για τον λόγο

αυτόν, στα προγράμματα δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών και μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, το Π.Σ. επιχειρεί να στηρίξει ένα Νέο Σχολείο. Με δεδομένο ότι οι ανάγκες που επιβάλλει το Νέο Σχολείο έχουν κοινωνική βάση, το Π.Σ. θα πρέπει να φροντίσει τη βιωσιμότητα ενός προγράμματος εγκαθιστώντας στο σχολικό χώρο δραστηριότητες και σχέσεις που θα κάνουν τη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουσα, δημιουργική και ευχάριστη. Με δεδομένη την ποικιλία που επιβάλλουν οι ατομικές διαφορές, τόσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το Π.Σ. θα πρέπει να περιλαμβάνει σε όλα του τα βήματα διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης, δραστηριοτήτων), που ενώ θα συνδέονται με διαφορετικά ενδιαφέροντα, θα υπηρετούν, ταυτόχρονα, τους ίδιους σκοπούς και θα προωθούν τις ίδιες αξίες (Ματσαγγούρας, 2007).

Το σύγχρονο ελληνικό Π.Σ. επιχειρεί ακόμη, να στηρίξει ένα σχολείο καινοτόμο. Θα πρέπει να στηρίζει την καινοτομία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών όσο και σε επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (να προωθεί με κάθε τρόπο τη δημιουργικότητα και στη μάθηση και στη διδασκαλία) (Ματσαγγούρας, 2007). Επίσης η αειφορία είναι μια σύγχρονη έννοια που αναπτύχθηκε χάρη στην ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος από την αλόγιστη καταστροφή που προκαλεί ο άνθρωπος. Έτσι το Α.Π. στοχεύει σε ένα σχολείο αειφόρο. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το χαρακτηριστικό της αειφορίας επιβάλλεται από τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα το Π.Σ. πρέπει να διαχειριστεί τις ιδέες της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, με την προώθηση περιεχομένων και δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση (Lawton, 2000). Η ανάγκη, ακόμα, για διαπολιτισμικότητα στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης επιβάλλει το Α.Π. να κατευθύνεται προς ένα σχολείο ενταξιακό, με δεδομένο ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες. Έτσι το Π.Σ. πρέπει να φροντίσει σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής του να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις σε βάρος αλλοεθνών μαθητών αλλά και σε βάρος μαθητών με αναπηρίες και με μαθησιακά προβλήματα. Την κατεύθυνση αυτή εξυπηρετούν η καθιέρωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας (Δαμανάκης, 2002).

Τέλος, η εξέλιξη της τεχνολογίας ώθησε το Α.Π. προς τη δημιουργία ενός σχολείου ψηφιακού, συνεπώς, οφείλει να καλλιεργήσει και να χρησιμοποιήσει στο έπακρο αυτή τη μορφή της «νέας πληροφορικής» και να φροντίσει με ιδιαίτερη έμφαση την ισορροπία ανάμεσα στα κείμενα ως ψηφιακά και τα κείμενα ως έντυπα (Ράπτης και Ράπτη, 2004).

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν τα Π.Σ. που αφορούν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συγκεκριμένα την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου από τους διδασκόμενους μαθητές. Η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί μέσα από την μελέτη και την έρευνα των Π.Σ. είναι η διερευνητική και η συγκριτική. Γίνεται λοιπόν μια προσπάθεια από τη συγκριτική ανάγνωση των Π.Σ., κυρίως από το 1999 μέχρι και το 2021, να αναδειχθεί η πορεία και η εξέλιξη τους από την επικοινωνιακή προσέγγιση, τον κριτικό γραμματισμό μέχρι και τον πρόσφατο ψηφιακό γραμματισμό. Ωστόσο, οι ερευνητικοί στόχοι που τίθενται είναι: να εξεταστεί η συμβολή των Π.Σ. στην παραγωγή του γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο και στο λύκειο, η πορεία της εξέλιξής τους και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους είναι τα ακόλουθα: Η παραγωγή του γραπτού λόγου επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες όπως η οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας, οι οδηγίες, οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο προγραμματισμός διδασκαλίας, η εποπτεία τήρησης προγράμματος και η προαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης; Ποια είναι η συμβολή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και πως προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες/απαιτήσεις ή και τις ανάγκες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας με την εισαγωγή παιδαγωγικών και διδακτικών καινοτομιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του προφίλ του μαθητή και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που κάθε φορά επικρατούν, ακολουθώντας τις εξελίξεις του επιστημονικού και προς διδασκαλία κλάδου; Ποιες στρατηγικές και πρακτικές πρόσληψης και κατανόησης του γραπτού λόγου

ακολουθήθηκαν; Ποια χαρακτηριστικά των Π.Σ. προκύπτουν και πώς επιδρούν στη σημερινή εποχή;

2.Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στα προγράμματα σπουδών

Όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο για να κατανοηθεί το Α.Π.Σ. του 1999-2000 θα πρέπει να μελετηθούν τα σχολικά βιβλία του μαθητή. Σε σχέση με τα γραμματικά φαινόμενα στα βιβλία του μαθητή δεν έγιναν μεγάλες αλλαγές σε σύγκριση με τα παλαιότερα, αλλά έγινε σχετική αναδιάταξη της ύλης στο πλαίσιο της ίδιας τάξης. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της περίληψης προβλέπεται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ενώ τα σημεία στίξης στην Α' και τη Γ' τάξη. Όλα τα κείμενα είναι νέα, πολυτροπικά, επίκαιρα και ελκυστικά, αντιπροσωπεύοντας, κυρίως, όλα τα κειμενικά είδη και έχουν σχέση όλα με τη θεματική τους ενότητα. Αξίζει να τονιστεί η χρησιμότητα των συμπληρωματικών κειμένων που ανευρίσκονται στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια για την παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου, αλλά και για την εμπέδωση των γλωσσικών φαινομένων. Όλα τα κείμενα συνοδεύονται από ερωτήσεις κατανόησης και από ερωτήσεις εμπέδωσης των γραμματικών φαινομένων.

Επιπρόσθετα γίνεται ιδιαίτερη εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με ερωτήσεις και εργασίες, τις οποίες συνθέτουν οι μαθητές. Έτσι, διαμορφώνουν, κατά μία έννοια, τη δική τους «γλώσσα» και δημιουργική γραφή, για την οποία αξιολογούνται μέσα από δοσμένα κριτήρια. Με αυτόν τον τρόπο, από τα κείμενα του βιβλίου το μάθημα ολοκληρώνεται με τα κείμενα των μαθητών, τα οποία παρουσιάζονται στην τάξη και βελτιώνονται (συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο). Βοηθητικά λειτουργεί και ο εντοπισμός του λεξιλογίου στα κείμενα, που επεξηγείται με τις ερμηνείες των λέξεων που εντάσσονται σε μικροκείμενα (προφορικές και γραπτές εργασίες μαθητών).

Η εικονογράφηση λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά, γεγονός που μετατρέπει τα κείμενα σε πολυτροπικά, βοηθώντας, έτσι, τους μαθητές στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, ασκώντας αυτούς σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας: ακούω και κατανοώ, μιλώ και γράφω. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με μια ανακεφαλαίωση όσων διδάχθηκαν (ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις).

Συγκεκριμένα, η δομή που ακολουθεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 στην Ελληνική γλώσσα στο γυμνάσιο είναι η ακόλουθη: 1.Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος. 2. Άξονες, γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Οι κύριοι άξονες είναι οι εξής: *Ακούω και κατανοώ, Μιλώ, Διαβάζω και κατανοώ, Γράφω*. Τα γραμματικό-συντακτικά φαινόμενα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαχέονται σε όλους τους θεματικούς άξονες. 3. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος της γλώσσας. 4. Έπονται οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, τα διαθεματικά σχέδια εργασίας για κάθε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου ξεχωριστά. 5. Ακολουθεί η διδακτική μεθοδολογία 6. Η αξιολόγηση 7. Το διδακτικό υλικό και 8. Οι προδιαγραφές των σχολικών βιβλίων.

Στην *Α΄ Τάξη* οι ενότητες είναι 10: (1. Προφορικός και γραπτός λόγος, 2. Είδη λόγου και περιστάσεις επικοινωνίας, 3. Περιγραφή-αφήγηση-επιχειρηματολογία-περίληψη, 4. Ουσιαστικά-επίθετα-περιγραφή, 5. Ρήμα-αφήγηση, 6. Σύνταξη των ουσιαστικών-παράγραφος 7. Άρθρα-επίθετα-περιγραφή, 8. Παρατακτικός λόγος-αφήγηση, 9. Συνταγματικός και παραδειγματικός άξονας, 10. Υποτακτική σύνδεση-σημεία στίξης). Οι ώρες διδασκαλίας καθορίζονται σε 65.

Στην *Β΄ Τάξη* οι ενότητες είναι 9: (1. Το υποκείμενο-παράγραφος, 2. Έγκλιση-χρόνοι του ρήματος-περίληψη 3. Συζυγίες του ρήματος, 4. Το αντικείμενο του ρήματος-οργάνωση ευρύτερου κειμένου, 5. Βαθμοί επιθέτου-περιγραφή-αφήγηση, 6. Προσωπικές αντωνυμίες, 7. Επιρρήματα-συνδετικές λέξεις, 8. Μετοχή-επιχειρηματολογία, 9. Ορισμός). Οι ώρες διδασκαλίας είναι 52.

Στην *Γ΄ Τάξη* οι ενότητες είναι 8: (1. Σύνδεση των προτάσεων, 2. Ονοματικές προτάσεις-κριτική αποτίμηση θεμάτων, 3. Ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις-κυριολεξία και μεταφορά, 4. Αναφορικές προτάσεις, συνώνυμα, ταυτόσημα αντίθετα, 5. Χρονικές και υποθετικές προτάσεις-υπωνυμία και ορισμός, 6. Τελικές και αιτιολογικές προτάσεις-ομώνυμα, παρώνυμα-ανάλυση κειμένου, 7. Αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις-μετωνυμία, 8. Μόρια-στίξη, περίληψη). Σύνολο ωρών: 50.

Στο τέλος, ακολουθούν προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, όπως ένα δελτίο καιρού στην τηλεόραση, θρύλοι και παραδόσεις της περιοχής μας, περιγράφοντας ένα ιστορικό γεγονός, η γλώσσα στις διάφορες επιστήμες, ο άνθρωπος και η θάλασσα. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν όλες τις τάξεις του

γυμνασίου, με την κατάλληλη αναπροσαρμογή του βαθμού δυσκολίας, αναλόγως με την τάξη στην οποία εφαρμόζονται.

3. Στόχοι και Σκοποί του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Της Ελληνικής Γλώσσας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η σημαντικότητα της σωστής επιλογής των στόχων, σύμφωνα με την άποψη του Άγγλου επιστήμονα Bobbitt, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται πως για κάθε μια από τις δραστηριότητες που προκύπτουν πρέπει να διατυπώνονται και συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, επιλέγονται εκείνοι οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν για το ορθό σχεδιασμό των μαθητικών δραστηριοτήτων και οι οποίοι δεν επιτυγχάνονται μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων, η επίτευξή τους δεν συναντά πρακτικά εμπόδια, «απολαμβάνουν» την αποδοχή της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (π.χ. θρησκεία, οικονομία, υγεία), ενώ, ταυτόχρονα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή στόχων οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές να έχουν μια επαρκή πορεία κατά την ενήλικη ζωή τους, χωρίς μειονεκτήματα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι επιλέγονται και διαφοροποιούνται εκείνοι οι στόχοι, η επίτευξη των οποίων εκτιμάται ότι είναι μέσα στις δυνατότητες όλων των μαθητών (Bobbitt, 1928). Το μάθημα της ελληνικής γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εισάγονται κυρίως προς διδασκαλία στους μαθητές οι δεξιότητες που αφορούν στη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο, προϋποθέτοντας τις δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης. Συνεπώς, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο συνεχίζεται με την κειμενοκεντρική διάσταση η γλωσσική διδασκαλία, που διευρύνεται και εμπλουτίζεται.

Τα Π.Σ. για τη νέα ελληνική γλώσσα «μεταφράζουν» τη γλώσσα ως μια ατομική αλλά ταυτόχρονα και κοινωνική διαδικασία δόμησης, όχι μόνο γνώσεων (που αφορούν στο σύστημα της γλώσσας) αλλά και δεξιοτήτων (που σχετίζονται αφενός με την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας και αφετέρου με την ανάπτυξη στρατηγικών που υποστηρίζουν ή διευκολύνουν τη μάθηση). Κατά τη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μόνη πηγή γνώσης, αλλά ο μαθητής δύναται να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες είτε ατομικά μέσα από

τη διερευνητική μάθηση, είτε μέσα από την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης.

Τα Π.Σ. για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στοχεύουν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία της ελληνικής στην προφορική και γραπτή της μορφή και σε συνδυασμό με άλλα μη γλωσσικά μέσα επικοινωνίας, να κατανοούν, να παράγουν και να ερμηνεύουν πληθώρα προφορικών, γραπτών ή πολυτροπικών κειμένων και να αναγνωρίζουν διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής.

Οι γενικοί αυτοί στόχοι εξειδικεύονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την κατανόηση προφορικού λόγου, το Π.Σ. στοχεύει στο να θέσει τους μαθητές ως ακροατές και ως συμμετέχοντες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός προκειμένου να μπορούν να κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με το σκοπό και το θέμα του προφορικού κειμένου και να το συσχετίζουν με τις γνώσεις, τα βιώματα και τις στάσεις τους, να συνειδητοποιούν την ποικιλία των λόγων ακρόασης ενός κειμένου (επισήμανση πληροφορίας, ενημέρωση, ψυχαγωγία), να αναγνωρίζουν τους τύπους κειμένων που εμπεριέχονται στα προφορικά κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία) και να αναγνωρίζουν/ερμηνεύουν τη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών και λεξιλογικών επιλογών του ομιλητή, ανάλογα με την προθετικότητά του.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/27-6-2011), το οποίο επικεντρώνεται στην Α΄ Λυκείου, όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας αναφέρεται από την αρχή η αναγκαιότητα του «λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού» (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/ σ.21052). Σε αυτό το Π.Σ. ως βασικός σκοπός του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας ορίζεται «η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση κοινωνιοκεντρική». Κατά κύριο λόγο, επιδιώκεται ο μαθητής να είναι σε θέση αποδίδει στις σχολικές και κοινωνικές του υποχρεώσεις, αφού η πληθώρα των προκλήσεων με τις οποίες θα έρθει αντιμέτωπος στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του οφείλεται να αντιμετωπιστεί με κριτική διάθεση και συλλογισμό (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/σ.21052).

Οι στόχοι που τίθενται, διακρίνονται σε γλωσσικούς και αξιακούς. Οι γλωσσικοί αφορούν, ως επί το πλείστον, στην απόκτηση γνώσεων που σχετίζονται με τις γλωσσικές ποικιλίες, με διάφορα είδη κειμένων, με τις περιστάσεις και τα μέσα επικοινωνίας, όπως και με δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/σ.21052-3). Από την άλλη, οι αξιακοί στόχοι αφορούν «στη χρήση

της γλώσσας με τρόπο δημοκρατικό», ώστε να αντιμετωπιστεί ο αυθαίρετος λόγος αλλά και να διακηρυχθεί «ο σεβασμός προς το περιβάλλον και την αειφορία». Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει ενδιαφέρον προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται «οι διαφορετικές οπτικές του κόσμου» σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης, να κατανοούν τα κείμενα και πως λειτουργούν τα τεχνολογικά μέσα που τα προβάλλουν (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/σ. 21053). Οι γραμματισμοί που επιδιώκονται, στοχεύουν στο να κατανοούν οι μαθητές «τον καθημερινό» αλλά και «τον ακαδημαϊκό λόγο» στις διαφορετικές χρήσεις τους, όπως την παραγωγή λόγου (προφορικού, γραπτού, πολυτροπικού), ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, συνειδητοποιώντας τη στενή «σχέσης γλώσσας – κοινωνίας – επικοινωνίας» (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/σ.21057-66), αλλά και αντιμετωπίζοντας κριτικά τις πληροφορίες που αντλούνται από το διαδίκτυο (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/σ.21054).

Στη μεθοδολογία διδασκαλίας προτείνεται να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με κείμενα που παρουσιάζουν αντιτιθέμενες απόψεις, ώστε να καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και να διαφαίνονται οι διαφορετικές οπτικές. Απώτερος στόχος είναι να διαμορφωθεί η προσωπική άποψη των μαθητών αλλά και ο προσωπικός τους λόγος, χρησιμοποιώντας τις νεοαποκτηθείσες γλωσσικές ικανότητες. Στη συνέχεια, αναφέρεται και η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσο ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά και ως μέσο που δύναται να φέρει τους μαθητές σε επαφή με περισσότερα κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια. Αποτελεί χαρακτηριστικό γεγονός πως ως στόχος προτείνεται η επέμβαση των μαθητών στα κείμενα με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ώστε «να κατανοήσουν καλύτερα την κατασκευή τους» και «να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή». Παράλληλα, οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην ανταλλαγή απόψεων των μαθητών μεταξύ τους και στη συνεργασία τους κατά την επεξεργασία των κειμένων (ΦΕΚ 1562/τ.Β΄/2011/σ. 21072).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές κατά τη μελέτη τους στη Γλώσσα αφορμώνται από κείμενα που ενδέχεται να συναντήσουν στην πραγματική ζωή (ένα άρθρο εφημερίδας, μια επιστημονική πληροφορία ή μία λαϊκή αφήγηση σε κάποια ντοπιολαλιά), συνειδητοποιώντας τη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία της γλώσσας, αλλά και τη διαφοροποίηση του μηνύματος, ανάλογα με το μέσο μετάδοσής του. Η επαφή τους με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη κειμένων εξοικειώνει τους μαθητές με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε επικοινωνιακής

συνθήκης και τους καθιστά αποτελεσματικότερους χρήστες της γλώσσας, ικανούς να επιλέξουν την κατάλληλη δομή, λεξιλόγιο, σύνταξη και μέσο μετάδοσης του μηνύματός τους.

Το Πρόγραμμα Σπουδών επιτελεί τον σκοπό του όσον αφορά τον λειτουργικό γραμματισμό, δηλαδή την επαρκή ανταπόκριση του μαθητή στην κατανόηση και δημιουργία κειμένων μέσα στην κοινωνία που ζει, αλλά και τη δυνατότητά του να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται (π.χ. πολυτροπικά κείμενα). Οφείλεται να δοθεί έμφαση στην παρότρυνση του Προγράμματος για μια κριτική ανάγνωση των κειμένων, εφόσον παρακινεί τους μαθητές εκτός από την κατανόηση/δημιουργία, στη δυνατότητα να αμφισβητούν ή και να απορρίπτουν ιδέες με δικά τους κείμενα, ή να αναζητούν κείμενα που παρουσιάζουν την αντίθετη από τη δεδομένη άποψη. Ακόμη, μπορούν να συσχετίζουν τα κείμενα με την κοινωνική πραγματικότητα, ορμώμενοι από το κείμενο. Ο κριτικός γραμματισμός αρχίζει ουσιαστικά να καλλιεργείται στην τάξη αυτή, και αποτελεί μια καλή βάση για τη συνέχιση της προσπάθειας στις επόμενες τάξεις. Με την αναζήτηση διάφορων κειμένων στο διαδίκτυο ή την επεξεργασία τους από τους μαθητές μέσω υπολογιστή, μπαίνουν οι βάσεις για την επιδίωξη του ψηφιακού γραμματισμού. Καθώς επισημαίνονται και οι ιδιαιτερότητες των πολυτροπικών κειμένων, είναι εύλογο να θεωρηθεί ότι χωρίς να αναφέρεται ρητά, ο οπτικός γραμματισμός αρχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική πράξη.

Το 2015 (ΦΕΚ561/τ.Β /1999) με Υπουργική Απόφαση (82443/Δ2/22-5-2015) ορίζεται ότι θα εφαρμοστούν για τη Γ΄ Λυκείου τα Προγράμματα Σπουδών του 1999 (ΦΕΚ Β΄ 941, σ. 10184). Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 το μάθημα της Γλώσσας αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό μάθημα από τη Λογοτεχνία. Ο διαχωρισμός αυτός διατηρείται και το 2015. Γενικός σκοπός της «Γλωσσικής Διδασκαλίας» ορίζεται ως η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, η οποία θα συμβάλλει στη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Με τη γνώση της γλώσσας και τη σωστή χρήση της οι μαθητές θα βοηθηθούν ως προς την απόκτηση αυτοπεποίθησης, δημιουργικής σκέψης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Μέσω της διδασκαλίας θα κατανοήσουν «τη σημασία της γλώσσας για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή». Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται η πολιτιστική της σημασία, καθώς είναι κυρίαρχος φορέας πολιτισμού και παράδοσης. Παράλληλα, τονίζεται η δομή και οι ιδιαιτερότητές της, ενώ

διαφαίνονται και οι αλληλεπιδράσεις των λαών μέσα από την εξέταση της εξέλιξής της (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7246-7).

Οι γενικοί στόχοι εξειδικεύονται στη συνέχεια και επιμερίζονται σε τέσσερις τομείς: α) ακρόαση και κατανόηση του προφορικού λόγου, β) παραγωγή προφορικού λόγου, γ) ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου και δ) παραγωγή γραπτού λόγου (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7276, 7283, 7291, 7304). Σε όλους τους τομείς επιδιώκεται η γνώση και η σωστή χρήση του συστήματος της γλώσσας, δηλαδή των μορφοσυντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου και της οργάνωσής της, αλλά και «των εξω-γλωσσικών και παρα-γλωσσικών στοιχείων της» στην περίπτωση του προφορικού λόγου (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7283). Επιπρόσθετα, οι μαθητές οφείλουν να μάθουν να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη γραπτού ή προφορικού λόγου (δοκίμιο, ομιλία, πολιτικός λόγος, παραμύθι κλπ) (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7276, 7279) αλλά και τις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας (αναφορική, ποιητική, συναισθηματική, βουλητική, φατική, μεταγλωσσική)» (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7277, 7284, 7292, 7305). Τέλος, πρέπει να διακρίνουν τις διαφορετικές γλωσσικές γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7278).

Παράλληλα, οι μαθητές εξασκούνται στο να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο η εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας, αλλά και τα συναισθήματα, οι προθέσεις και οι διαθέσεις του πομπού καθορίζουν τη χρήση και το ύφος του λόγου (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7276, 7286, 7297, 7306). Οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του περιγραφικού, του αφηγηματικού και του αποφαντικού – κριτικού τρόπου και να τους χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο στα προφορικά και γραπτά κείμενά τους προκειμένου να ανταποκριθούν σε διάφορες περιστάσεις, ανάλογα με τον επιδιωκόμενο σκοπό. Έτσι, με την ανάλογη εξάσκηση, θα είναι σε θέση να κάνουν και την ανάλογη επεξεργασία στα κείμενα που προκύπτουν αλλά και να δημιουργούν κείμενα με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης. Όταν πρόκειται για αποφαντικό λόγο, ο οποίος αποτελεί διδακτέα ύλη κυρίως της Γ΄ τάξης, επιδιωκόμενος στόχος είναι η αξιολόγηση των επιχειρημάτων (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7279-80, 7286-8, 7293-8, 7306-11). Υπάρχει, επιπλέον, πρόβλεψη προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής και να μπορούν να επικοινωνούν μέσω του υπολογιστή (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/σ.7247), ένας στόχος που το 2015 είχε κατακτηθεί.

Βέβαια ο όρος «γραμματισμός» δεν υφίσταται στο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά αναφέρεται μόνο ο όρος «εγγραμματοσύνη» και εγγράμματη διάσταση της σκέψης του ανθρώπου, προκειμένου να δηλωθεί η χρήση της γραφής και η τομή που έφερε στον ανθρώπινο πολιτισμό (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/ σ. 7240-1). Κατ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται οι δεξιότητες του μαθητή, η ανάπτυξη της «δεκτικότητας», της «εκλεκτικότητας», της κριτικής ικανότητας του μαθητή, προκειμένου να πετύχει τη συγκρότηση του αξιακού του συστήματος, μεταβάλλοντας τη διανοητική και συναισθηματική του κατάσταση (ΦΕΚ 344/τ.Β΄/1999/σ.4641). Προτείνεται η συγκριτική μελέτη περισσοτέρων κειμένων, προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές τους, ή να σκιαγραφηθεί καλύτερα η προσωπικότητα του δημιουργού ή τα χαρακτηριστικά ενός λογοτεχνικού ρεύματος (ΦΕΚ 344 τ.Β΄/1999/σ. 4643-4).

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται από τη μελέτη των γενικών σκοπών και των ειδικότερων στόχων ότι η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται στα χαρακτηριστικά της όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από τη χρήση της στις ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, μέσα από κείμενα διαφορετικών ειδών, μορφών, χαρακτηριστικών. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας (ΦΕΚ/561/τ.Β΄/1999/σ.7239, εδ.2) και ως «κοινωνικό» και «πολιτιστικό προϊόν» (ΦΕΚ/561/τ.Β΄/1999/σ.7239-40, εδ.1, 9). Αν και αναφέρεται σε γενικές θέσεις στις οποίες βασίζεται ο σχεδιασμός του Προγράμματος ότι «η γλώσσα είναι αγώνας», ότι «αγωνιζόμαστε με τη γλώσσα» (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/ σ.7240), η έμφαση φαίνεται να δίνεται περισσότερο στην επίδραση που μπορεί να έχει η κατάκτηση της γλώσσας στην προσωπικότητα του μαθητή, παρά η επίδραση που ο μαθητής – πολίτης μπορεί να έχει στην κοινωνία του μέσα από τη γλώσσα. Παράλληλα, τα κείμενα θεωρούνται δημιουργίες που καθρεπτίζουν την εποχή, την κοινωνία και τον δημιουργό τους και περικλείουν. Φαίνεται, βέβαια, ότι αυτό που επιδιώκεται είναι ένα λειτουργικό μοντέλο γραμματισμού, που επιτρέπει στους ανθρώπους να προσλαμβάνουν τα μηνύματα που ο «μέσος αναγνώστης» αντιλαμβάνεται και ο συγγραφέας – πομπός (είναι λογικό να) επιδιώκει να μεταδώσει (σύμφωνα με την εποχή του, την κοινωνία του, τη ζωή του, την ιδεολογία του κλπ.). Έτσι, ο αναγνώστης πρέπει να παρακολουθεί διακριτικά την αποκάλυψη αυτή.

Το Πρόγραμμα Σπουδών που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 31/12/2019 και αφορά στη Γ΄ Λυκείου αντιμετωπίζει για πρώτη φορά τα έως τώρα διακριτά μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως ενιαίο μάθημα (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56077). Με την αλλαγή αυτή, το μάθημα της Λογοτεχνίας όχι μόνο διδάσκεται σε όλους τους μαθητές της Γ΄ τάξης, όπως εξάλλου συνέβαινε και με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αλλά και εξετάζεται στις Πανελλαδικές Εξετάσεις ταυτόχρονα με τη Νεοελληνική Γλώσσα. Στο Πρόγραμμα ορίζεται ρητά ότι η διδασκαλία της Γλώσσας αντιμετωπίζεται από μια σκοπιά «επικοινωνιακή» και «κοινωνιοκεντρική». Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα προσφέρει ευκαιρίες, μεθόδους και υλικό τέτοιο, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακές ικανότητες, κατάλληλες για συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Οι μαθητές είναι αναγκαίο, μέσω της προσέγγισης των -έντυπων, προφορικών, ψηφιακών ή πολυτροπικών- κειμένων να εξασκηθούν «στη νοηματοδότηση της κοινωνικής πραγματικότητας». Τα κείμενα επομένως δεν προσεγγίζονται ως αυτόνομες και αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως «πόροι αναπαραγωγής, διαπραγμάτευσης και κατασκευής κοινωνικού νοήματος σε σχέση με τα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα» (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56078/παρ.1).

Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν, να κρίνουν και να αξιολογούν το πλήθος των μηνυμάτων που δέχονται από τα κείμενα. Οι κρίσεις τους αφορούν τις γλωσσικές επιλογές, τους σημειωτικούς τρόπους και πόρους, τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ κειμένων. Παράλληλα, παρακινούνται να αναστοχαστούν σχετικά με τα στερεότυπα που πιθανόν αναπαράγονται μέσω συγκεκριμένων επιλογών του συντάκτη: ποια πρόσωπα προβάλλει και ποια αγνοεί, πώς επιλέγει να δομήσει τον λόγο τους κλπ. (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56079/παρ.Α). Ο μαθητής – πολίτης γίνεται ενεργός, όταν «μέσω του κριτικού στοχασμού» χειραφετείται αποκτώντας μια ενεργητική στάση ζωής (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56078/παρ.1). Όταν, με άλλα λόγια, αξιοποιεί τις κοινωνικές του γνώσεις, υπερασπίζεται τις δημοκρατικές αξίες και προσπαθεί να ερμηνεύσει, να μετασχηματίσει, να αξιολογήσει, να προσεγγίσει κριτικά, να συγκρίνει και να συνθέσει (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56079Α-56079Β) τα δικά του «αποτελεσματικά γραπτά, προφορικά και πολυτροπικά κείμενα, (…) καθημερινά αλλά και πιο 'απαιτητικά'». Με τον τρόπο αυτό θεωρείται ότι κατακτά τον γλωσσικό γραμματισμό (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56078). Την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού υπηρετεί η διδακτική μεθοδολογία, η οποία βασίζεται σε «συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές» με τους μαθητές να έχουν «κεντρικό ρόλο στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης» (ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/2019/σ.56080/παρ.3).

Σύμφωνα με την «παιδαγωγική των πολυγραμματισμών», τα κείμενα που αποτελούν το διδακτικό υλικό προσεγγίζονται σε επίπεδο μορφολογικό, σημασιολογικό, οργάνωσης, ενώ επιδιώκεται η κριτική εμπλοκή των μαθητών με τον γραμματισμό.

Παίρνοντας αφορμή από τα κείμενα που διατίθενται, οι μαθητές τα εμπλουτίζουν με τον δικό τους λόγο μετασχηματίζοντάς τα («ο σχεδιασμός»), για να καταλήξουν στη δημιουργία νέων («το ανασχεδιασμένο») (ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/2019/σ.56081). Να σημειωθεί πως τα κείμενα δεν προσεγγίζονται μόνο ως αποσπάσματα λόγου. Εκτός από τη μορφολογική, συντακτική, σημασιολογική, δομική ανάλυση, οι μαθητές ασκούνται να εξετάζουν τη σχέση των κειμένων με τις συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, προσωπικές και άλλες συνθήκες που τα δημιούργησαν («συγκείμενο», «επικοινωνιακό πλαίσιο» (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56078/παρ.1-79/παρ.Α1)). Προβλέπεται η συγκριτική εξέταση κειμένων που δεν αποκλείεται να προβάλλουν και αντικρουόμενες απόψεις (ΦΕΚ 4911/ τ.Β΄/ 2019/σ.56079/παρ.Α3γ, 56082). Αξιοποιώντας τις πληροφορίες των κειμένων καλούνται να παραγάγουν το κειμενικό είδος που εντάσσεται στο κατάλληλο γένος λόγου και ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Ενθαρρύνεται «ο κριτικός προβληματισμός» και αποτρέπεται η μηχανιστική αναπαραγωγή συγκεκριμένων απόψεων/στερεοτύπων (ΦΕΚ 4911/ τ.Β΄/2019/σ.56081/παρ.4).

Ως άμεση συνέπεια, η οποία προκύπτει από τα παραπάνω, αποτελεί το γεγονός πως ο μαθητής αναπτύσσει τη λεκτική του σκέψη, συνειδητοποιώντας πως αφενός με τη γλώσσα, ως μέγιστο πολιτιστικό προϊόν, και αφετέρου με τη γραφή, ο άνθρωπος έφτασε σε μια από τις μεγαλύτερες και αξιόλογες επιτυχίες που οδήγησαν στην ανάπτυξη του πολιτισμού του. Επομένως, θεωρείται επιβεβλημένο να δηλωθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας η χρήση της γραφής και η τομή που έφερε στον ανθρώπινο πολιτισμό (ΦΕΚ 561/τ.Β΄/1999/ σ. 7240-1).

Μετά από όλη αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να περιγράψουν τις στρατηγικές που ακολούθησαν για να κατανοήσουν τα κείμενα και να συνειδητοποιούν τις προσωπικές τους στάσεις που επηρέασαν την πρόσληψη του νοήματος, αναπτύσσοντας έτσι και μεταγνωστικές δεξιότητες: πρόκειται για τη διαδικασία του «αναστοχασμού» (ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/2019/σ.56080). Δεδομένου ότι ο σκοπός του γλωσσικού γραμματισμού που επιδιώκεται με το Πρόγραμμα Σπουδών έχει χαρακτήρα κοινωνιοκεντρικό και επικοινωνιακό,

διαφαίνεται ότι ζητείται να συμμετέχουν ενεργητικά οι μαθητές, ως αυριανοί πολίτες, στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Βέβαια, αυτό μπορεί να συμβεί υπεύθυνα μέσα από την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Συνεπώς, οι μαθητές επιδιώκεται να χρησιμοποιήσουν τον «λόγο» μέσα από μια λογική διεργασία για να μάθουν τους κανόνες που τη διέπουν, τις σχέσεις που δημιουργούνται, τον τρόπο δημιουργίας και μετάδοσης των μηνυμάτων, τη σωστή «ανάγνωση», αλλά και την αναγνώριση των λανθασμένων μηνυμάτων που συχνά είναι πιο καθοριστικά στην δημιουργία εντυπώσεων απ' ότι τα κραυγαλέα μηνύματα.

Συνακόλουθα, ο μαθητής οδηγείται σε κάποια συμπεράσματα, η συνειδητοποίηση των οποίων οδηγεί στη χρήση του «λόγου» με την έννοια της προφορικής και γραπτής έκφρασης (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/2019/σ.56078-9). Το κείμενο (κλασικό ή πολυτροπικό, λογοτεχνικό ή μη) δεν αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα μιας «αυθεντίας», αλλά γίνεται αντικείμενο κριτικής ανάλυσης προκειμένου να ερμηνευτεί η θέση του πομπού και να αμφισβητηθεί, αν υπάρχει διαφορετική άποψη. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν και με την άλλη άποψη, να τη συμπληρώσουν ή να την απορρίψουν.

Αποτελεί σημαντικό σημείο η αναφορά για την θέση της Λογοτεχνίας στο Π.Σ. και γιατί αυτή θεωρείται ενιαίο μάθημα με τη Νεοελληνική Γλώσσα. Ενώ μέχρι τώρα τα κείμενα εξετάζονταν σε συνάρτηση με την εποχή που τα δημιούργησε, ως φορείς συγκεκριμένων νοημάτων, πλέον παρέχεται η δυνατότητα στους αναγνώστες να τα αντικρίσουν από τη δική τους εποχή ως φορείς και μέλη μιας κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας που τους διαμορφώνει. Τα γλωσσολογικά, εκφραστικά, συντακτικά, δομικά στοιχεία δεν εξετάζονται ανεξάρτητα από τον σκοπό που υπηρετούν. Παρόλο που το κείμενο είναι λογοτεχνικό, ο συγγραφέας /ποιητής δεν είναι ο μόνος που δικαιούται να ερμηνεύει τη δημιουργία του. Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το μοντέλο του γραμματισμού που υποστηρίζεται, ουσιαστικά είναι αυτό του κριτικού γραμματισμού. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός πως δεν πρόκειται μόνο για γλωσσικό κριτικό γραμματισμό, αλλά επιδιώκονται και άλλοι γραμματισμοί. Καθώς τα κείμενα στην εποχή μας είναι πολυτροπικά, οι μαθητές ασκούνται στον οπτικοακουστικό γραμματισμό και αντιμετωπίζουν ό,τι συνοδεύει ένα κείμενο ως ισάξιο τμήμα του. Μπορεί να είναι μια φωτογραφία ή ένα σκίτσο, αλλά και ένα σχεδιάγραμμα που συνοδεύει ένα άρθρο, μια ταινία που βασίζεται σε ένα μυθιστόρημα ή διήγημα, ακόμα και μια μουσική που «έντυσε» ένα ποίημα κλπ.

(ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/2019/σ.56091). Γίνεται, επομένως, προσπάθεια ένταξης και εφαρμογής των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη.

Τα κείμενα διδασκαλίας αντλούνται και από το διαδίκτυο, σε σημείο που ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν τα δικά τους κείμενα στην ιστοσελίδα του σχολείου τους. Ορίζεται, ωστόσο, ως διδακτικός στόχος το να ασκηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ψηφιακών κειμένων, στην κριτική αντιμετώπισή τους και στη συνειδητοποίηση της ρευστότητάς τους (ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/2019/σ.56090-1). Ουσιαστικά επιδιώκεται ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών. Η ευρεία, λοιπόν, χρήση του διαδικτύου αλλά και των άλλων ΜΜΕ προκειμένου να αντληθούν οι απαραίτητοι πόροι για τη διδασκαλία, καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών που θα τους επιτρέψουν από τη μια μεριά να διαχειριστούν συνετά το σύνολο των πληροφοριών με τις οποίες έρχονται σε επαφή, και από την άλλη να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα σύμφωνα με τις απαιτούμενες προδιαγραφές για να παρέμβουν δυναμικά και αξιόπιστα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι ικανότητες αυτές εντάσσονται στον γραμματισμό στα ΜΜΕ (ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/2019/σ.56093).

Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα να μπορεί ο μαθητής να αντιλαμβάνεται συγκεκριμένες πληροφορίες και να αναγνωρίζει το ύφος και το σκοπό των διαφόρων αποσπασμάτων που προέρχονται από πηγές όπως εφημερίδες, περιοδικά, κανονισμούς, επίσημα γράμματα και αναφορές. Ακόμη, προϋποθέτει την ικανότητα του υποψηφίου να χειρίζεται περιγραφικά και αφηγηματικά θέματα που αναφέρονται σε προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες με λογική, σαφήνεια και ακρίβεια. Αναλυτικότερα, αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου, ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζει σύγχρονη πεζογραφία και να κατανοεί άρθρα και αναφορές, να διακρίνει τους ποικίλους τύπους κειμένων, να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης, όπως π.χ. να διακρίνει τα κύρια από τα δευτερεύοντα σημεία και, τέλος, να κατανοεί το νόημα, ανεξάρτητα από την παρουσία άγνωστων γλωσσικών στοιχείων (Σακελλαρίου & Ευσταθιάδης, 2003)

Για την παραγωγή γραπτού λόγου, προβλέπει την ικανότητα του μαθητή να παράγει περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα με σαφήνεια και ακρίβεια (Σακελλαρίου & Ευσταθιάδης, 2003). Παράλληλα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν με

ευχέρεια τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και σήματα επικοινωνίας, εντοπίζοντας τις προθέσεις του πομπού, τις διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη, να εντοπίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το ύφος τους και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, να εντοπίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές του γράφοντος και να εξετάζουν την καταλληλότητά τους, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και, τέλος, να αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις τους (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός, κ.λπ.), όπως, επίσης, και να (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002: 48).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, προβλέπεται οι μαθητές να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους, προσαρμόζοντας τον λόγο τους ανάλογα με τον αποδέκτη που έχουν, το σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας. Η γραπτή έκφραση στο δοκιμιακό λόγο με το προσωπικό ύφος του εκάστοτε μαθητή κρίνεται υψίστης σημασίας, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των αντίστοιχων μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών δεδομένα και, όπως, επίσης, και ο εμπλουτισμός των κειμένων τους με πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις, όπως η κυριολεξία, η μεταφορά, το χιούμορ, η ειρωνεία, ο υπαινιγμός, στοιχεία που δύνανται να αναδείξουν στο μέγιστο την συγγραφική ικανότητα των μαθητών, όπως και το προσωπικό ύφος γραφής τους (Σακελλαρίου & Ευσταθιάδης, 2003).

4. Αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

Μία από τις υψίστης σημασίας διαφοροποιήσεις που σημειώθηκαν σε επίπεδο γλωσσικού μαθήματος ήταν ότι η Νεοελληνική Γλώσσα και η Λογοτεχνία επανέρχονται ως διακριτά μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα με τη λειτουργία των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), τα οποία ιδρύονται με το Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146/2006, τ. α΄), «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Έως το 1976 η παραγωγή λόγου είχε τη μορφή έκθεσης ιδεών και η θεματολογία αφορούσε περιγραφές, διηγήσεις, χαρακτηρισμούς, επιστολές, δημόσια έγγραφα, αρχαία γνωμικά κ.ά., (Π.Δ. 374, ΦΕΚ 79/1978). Το σχολικό έτος 2011-2012 εισάγεται στην Α' Τάξη Λυκείου ένα Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, ανοιχτό και στοχοκεντρικό (ΦΕΚ 1562/2011). Η Ελληνική Γλώσσα θεωρείται ενιαίο μάθημα με τρεις κλάδους: α) Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, β) Νέα

Ελληνική Γλώσσα και γ) Νέα Ελληνική Λογοτεχνία. Επιδιώκεται, έτσι, η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική.

Προτεραιότητα για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί η συνεχής άσκηση των μαθητών στην παραγωγή ποικίλων κειμένων, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται υβριδικά και πολυτροπικά κείμενα. Προτείνονται σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική, στο πλαίσιο ενός διδακτικού σχεδίου με τα χαρακτηριστικά του σχεδίου εργασίας (project). Οι Νέες Τεχνολογίες κατέχουν σημαντική θέση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ τάξης Λυκείου και αξιοποιούνται ως μέσα ανάγνωσης και γραφής, με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τους από τα προηγούμενα χρόνια σχολικής φοίτησης. Στη Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση (ΚΕΤΕ, ΤΕΛ, ΕΠΑΛ) το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκεται με τρόπο ανάλογο με εκείνο των Λυκείων Γενικής Εκπαίδευσης (Ενιαίων, Γενικών Λυκείων), με εξαίρεση την περίοδο 1999-2006, κατά την οποία λειτουργούν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) και η Γλώσσα και η Λογοτεχνία δεν αποτελούν χωριστά μαθήματα, όσον αφορά τη διδασκαλία και την αξιολόγησή τους (Π.Δ., 138α. Π.Δ. 157 (ΦΕΚ 138/2000,τ. α΄). Τα ΤΕΕ ιδρύονται με το Ν. 2640/98 «Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Από το 1984 και εξής, τα θέματα συνδέονται με τις ενότητες του σχολικού βιβλίου. Από την «έκθεση» περνάμε στη «γραπτή έκφραση». Τα θέματα σχετίζονται με τη σχολική, την οικογενειακή ζωή των μαθητών και μια ποικιλία κοινωνικών ζητημάτων και στη Γ΄ Γυμνασίου εμπλουτίζονται με τη σύνταξη επιστολών και δημοσίων εγγράφων (ΠΔ 438, ΦΕΚ 158/1985,τ.α΄). Σύμφωνα με τις οδηγίες που ίσχυαν από το 2000 για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, η γραπτή παραγωγή λόγου σχετίζεται με τις ενότητες που διδάσκονται ή με θεματικό κύκλο που έχει συζητηθεί στην τάξη. Τοποθετείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο και ορίζεται το είδος του κειμένου, ο δέκτης και ο σκοπός για τον οποίο γράφεται το κείμενο, οπότε οι μαθητές χρησιμοποιούν το ανάλογο επίπεδο ύφους για το κείμενό τους. Είναι δυνατόν να προσδιορίζεται και η έκταση του κειμένου των μαθητών.

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 τα θέματα εξακολουθούν να είναι σχετικά με την ενότητα που διδάσκεται κάθε φορά και αφορούν το περιβάλλον του μαθητή και κοινωνικά ζητήματα. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για

την Πιλοτική Εφαρμογή του διδακτικού πεδίου Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία (Υ.Α. 113734/Γ2/03-10-2011, ΦΕΚ Β΄2334) συνεχίζεται η ίδια λογική στην επιλογή θεμάτων. Ήδη από το 1980, σε Προεδρικό Διάταγμα που αφορούσε τη Β΄ τάξη Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης (Π.Δ. 922/ΦΕΚ 230/1980, τ.α΄), θεωρούνταν σημαντική η σαφήνεια στη διατύπωση του θέματος της έκθεσης και δινόταν η δυνατότητα παρουσίασής του σε πολλούς στίχους, ώστε να αποφεύγεται, κατά το δυνατόν, η ασάφεια. Σήμερα όπου το θέμα δεν προσφέρεται για εκτενή διατύπωση, μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους ερωτήσεις.

Στο συγκεκριμένο Π.Δ. δεν γίνεται αναφορά σε δυνατότητα ανάπτυξης ελεύθερου θέματος, ενώ τα θέματα μπορούν να αφορούν σε ιδέες, κρίσεις και απόψεις για συγκεκριμένα περιστατικά ή κοινωνικά φαινόμενα, μικρές πραγματείες και μελέτες ποικίλου περιεχομένου, ανάπτυξη γνωμικών, εννοιών, αποφθεγμάτων, παροιμιών. Ακόμη, θέματα αποτελούν οι σκέψεις και ιδέες με αφορμή ένα σύντομο κείμενο ή απόσπασμα κειμένου, ποιητικού ή πεζού, όχι αποκλειστικά λογοτεχνικού. Επίσης, ως θέματα προτείνονται η ανάλυση, η κριτική ή περίληψη ενός κειμένου που έχουν μελετήσει οι μαθητές με υπόδειξη του διδάσκοντα ή ακόμη και η αισθητική ερμηνεία έργων τέχνης, καθώς και η κριτική ανάλυση έργων της αρχαίας και νέας λογοτεχνίας, που έχουν πρόσφατα διδαχθεί οι μαθητές, με γενικές αναφορές ή απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Από το 1989 η θεματολογία σχετίζεται με τα «θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση» των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» για το Λύκειο που αφορούν ζητήματα κοινωνικά, επιστημονικά, πολιτικά, ηθικά κ.ά. Το 2011, με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στην Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011) και τις οδηγίες προς τους διδάσκοντες, εισάγονται πολλές αλλαγές όσον αφορά τις ερωτήσεις, τα κείμενα αφόρμησης και το επικοινωνιακό πλαίσιο για την παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τις οδηγίες «*αυτό που έχει προτεραιότητα στο Π.Σ. είναι να δίνεται η ευχέρεια στα παιδιά να εμπλέκονται σε πρακτικές όπου θα διαβάζουν, θα μιλούν και θα γράφουν συνεχώς για ποικίλα ζητήματα χρησιμοποιώντας ποικιλία κειμενικών ειδών. Τα κείμενα είναι κοινωνικές μονάδες η παραγωγή των οποίων δεν κατακτάται, αν δεν κατανοηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους/ τύπου που καλούνται τα παιδιά να γράψουν και αν δεν αντιμετωπισθεί η παραγωγή τους ως διαδικασία, γεγονός που σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται χρόνος και στην παραγωγή αλλά και στη βελτίωση*

των κειμένων που γράφονται. Στο πλαίσιο αυτό η παραγωγή λόγου δε γίνεται ευκαιριακά κάποιες φορές τον χρόνο, όπως συνηθιζόταν με την «έκθεση ιδεών», αλλά αποτελεί οργανικό στοιχείο των σχεδίων εργασίας που διεκπεραιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες».

Οι μαθητές ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να επιλέγουν το πλαίσιο της επικοινωνίας, τους πιθανούς αποδέκτες και να καθορίζουν τη φύση της κοινωνικής σχέσης συγγραφέα κα αποδέκτη, αλλά και το κειμενικό είδος, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τεχνικές προοργάνωσης γραπτού λόγου, π.χ. οργάνωση των βασικών σημείων του κειμένου, να υιοθετούν τα γλωσσικά μέσα και τους γλωσσικούς μηχανισμούς που αναδεικνύουν την ταυτότητα και τη στάση τους ως παραγωγών του γραπτού κειμένου, να προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία σε σχέση με το περιβάλλον και την προστασία του και, τέλος, να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση του κειμένου τους με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, προχωρώντας, στην συνέχεια, σε διορθώσεις, όπου εκείνοι το κρίνουν αναγκαίο.

Σύμφωνα με την απόφαση Γ2/3914/18.8.1999 ΥΠΕΠΘ «Καθορισμός Τομέων και Ειδικοτήτων των ΤΕΕ, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων», στα γενικά μαθήματα των ΤΕΕ για όλους τους τομείς περιλαμβάνεται το μάθημα των Νέων Ελληνικών, που διδάσκεται δύο (2) ώρες την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις. Η Γλώσσα και η Λογοτεχνία συνδιδάσκονται. Εισάγονται νέα διδακτικά εγχειρίδια, στα οποία κάθε θεματική ενότητα περιέχει ποικιλία λογοτεχνικών και άλλων κειμενικών ειδών. Μέσα από τη μελέτη των κειμένων αυτών γίνεται η διδασκαλία των διαφόρων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, καθώς και η παραγωγή λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

5. Στόχοι και σκοποί του γλωσσικού μαθήματος

Οι κύριοι γλωσσικοί στόχοι που καθορίζουν, εν γένει, τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορούν να διατυπωθούν σε τρεις βασικούς άξονες/γενικούς στόχους, με πρώτο εξ' αυτών την συνειδητοποίηση και οργάνωση των γλωσσικών δομών, των λειτουργιών και των μηχανισμών, που φέρνει ήδη το παιδί από το σπίτι του (μητρική του γλώσσα) και τα οποία συγκροτούν τη γλωσσική επικοινωνία. Ως δεύτερος στόχος θα μπορούσε να οριστεί η διεύρυνση, η καλλιέργεια και ο εμπλουτισμός του λόγου του κάθε μαθητή, ενώ βασικός στόχος

κρίνεται και η ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του εκάστοτε μαθητή, που συντελείται τόσο με την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, όσο και με τη βαθύτερη σχέση του με τα κείμενα, καθώς από δέκτης γίνεται πομπός, οργανώνοντας το δικό του ατομικό κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα. Τέλος, ως ένας γενικός αλλά εξίσου σημαντικός στόχος είναι η ικανότητα του μαθητή για πρόσληψη των κειμένων, ώστε να επιτευχθεί η γλωσσική του επάρκεια.

Όσον αφορά τους ειδικούς σκοπούς, όπως αυτοί ανακτήθηκαν από το Α.Π.Σ. στην ιστοσελίδα του Π.Ι. (Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), επικεντρώνονται στο να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Η συνειδητοποίηση της σημασίας του λόγου για τη συμμετοχή των μαθητών και των μετέπειτα ενηλίκων στην κοινωνική ζωή κρίνεται υψίστης σημασίας, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση απέναντι στην οποιαδήποτε άποψη. Επιπρόσθετα, η αναγνώριση και η εκτίμηση της μακρόχρονης πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών, των δομικών και γραμματικών στοιχείων της στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, υπογραμμίζεται ως ένας βασικός σκοπός, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Η εκτίμηση της σημασίας της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού αλλά και η εκτίμηση την πολιτιστικής παράδοσης της χώρας καταγωγής τους, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών, θεωρούνται στοιχεία τα οποία αναγκαίως πρέπει να ενυπάρχουν στην συνείδηση του συνόλου των μαθητών. Τέλος, ακόμη και η συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών ότι οι αλληλεπιδράσεις άλλων λαών αποτυπώνονται και στην νεοελληνική γλώσσα αποτελεί έναν σημαντικό στόχο. Αξίζει να επισημανθεί πως οι στόχοι αυτοί οφείλουν να εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, με την προϋπόθεση, όμως, να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές της, καθώς και στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Αναφορικά με την διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο επιδιώκεται, σε πρώτο στάδιο και σε συνδυασμό με τους άνωθεν γενικούς στόχους, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στα κοινά

της κοινωνίας στην οποία ζουν και ανατρέφονται, ώστε, όντας ελεύθεροι και δημοκρατικοί πολίτες, διαθέτοντας κριτική στάση απέναντι σε ζητήματα εθνικά αλλά και παγκόσμιας εμβέλειας, να είναι σε θέση να συνδιαλέγονται με αντίστοιχους δημοκρατικούς πολίτες, εξελίσσοντάς τους, έτσι, σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη. Επιπροσθέτως, υψίστης σημασίας κρίνεται και η συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων της εκάστοτε εθνικής γλώσσας και πως κάθε μία από αυτές αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες έκφρασης και πολιτισμού του κάθε λαού. Ακόμα, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες, γεγονός που στοχεύει στην ανάπτυξη της συνθετικής και πολυπρισματικής σκέψης των μαθητών. Επιπρόσθετα, το γλωσσικό μάθημα στοχεύει προς την κατεύθυνση της εξοικείωσης των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική, προκειμένου να καθίστανται ικανοί να διαβάζουν, να γράφουν κείμενα και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ, ως πομποί ή ως δέκτες. Η εξάσκηση των μαθητών στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση, η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των κειμενικών μορφών (π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ.) και η χρήση τους στο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου, όπως, επίσης, και η αναγνώριση των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων της νεοελληνικής γλώσσας, η διεύρυνση του λεξιλογίου τους με τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών, η εξοικείωση με τους χώρους των βιβλιοθηκών και γενικά με τα κέντρα πληροφόρησης και τεκμηρίωσης, από όπου μπορούν να αντλούν τις απαραίτητες για κάθε περίπτωση πληροφορίες, αποτελούν, επίσης, στόχοι εξέχουσας σημασίας. Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί πως η κατανόηση από πλευράς μαθητών ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, κρίνεται αναγκαία.

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα προκειμένου να μπορεί ο εκάστοτε μαθητής να καταλαβαίνει συγκεκριμένες

πληροφορίες και να αναγνωρίζει τον τόνο και το σκοπό αποσπασμάτων, τα οποία προέρχονται από πηγές, όπως εφημερίδες, περιοδικά, κανονισμούς, επίσημα γράμματα και αναφορές. Ακόμη, προϋποθέτει την ικανότητα του υποψηφίου να χειρίζεται περιγραφικά και αφηγηματικά θέματα που αναφέρονται σε προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες με λογική σαφήνεια και ακρίβεια. Αναλυτικότερα, αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου, ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζει σύγχρονη πεζογραφία και να καταλαβαίνει άρθρα και αναφορές, να διακρίνει τους ποικίλους τύπους κειμένων, να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης, όπως π.χ. να διακρίνει τα κύρια από τα δευτερεύοντα σημεία και, τέλος, να κατανοεί το νόημα ανεξάρτητα από την παρουσία άγνωστων γλωσσικών στοιχείων (Σακελλαρίου & Ευσταθιάδης, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί πως η πολυπολιτισμικότητα της εποχής μας καθιστά αναγκαίο να ληφθούν υπόψη και οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες). Γι' αυτό το λόγο, επιδιώκεται η εξοικείωση και η εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη/μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

6. Πρόγραμμα Σπουδών 1999-2000

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του 1999-2000, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, επιδιώκεται οι μαθητές να γράφουν απλοϊκά κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνίας, δηλαδή ο πομπός να είναι σαφής και να προβλέπει τις απορίες του δέκτη. Ως βασικοί στόχοι ορίζονται οι μαθητές να είναι σε θέση να καταγράφουν τις απόψεις τους, να κατανοούν ένα κείμενο ανταποκρινόμενοι σε ασκήσεις, να συνεργάζονται με άλλους συμμαθητές τους, προκειμένου να αναπτύξουν ένα θέμα, να εκλαμβάνουν τις ιδιαιτερότητες των τεχνικών μέσων, να ελέγχουν και να βελτιώνουν τα κείμενα που έγραψαν, να επιλέγουν το κατάλληλο ύφος, σύνταξη και τη γλωσσική ποικιλία, να οργανώνουν το λόγο στον άξονα του χώρου και του χρόνου, να ασκούνται στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο, να σχεδιάζουν και να γράφουν συνθετικές ερευνητικές εργασίες και να διατυπώνουν αιτιολογημένες κρίσεις και κείμενα με επιχειρηματολογία που περιέχουν αφηρημένες έννοιες, να παρατηρούν τις

μεταβολές ενός κειμένου που μετασχηματίζει, να επισημαίνουν τα στοιχεία της αφήγησης και τις τεχνικές της και να εντοπίζουν τα επιχειρήματα αυτής.

7. Μέθοδος διδασκαλίας στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου

Το 2003 εκδόθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003, τ. Α), μεταξύ των οποίων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Νεοελληνική Γλώσσα. Η παραγωγή γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας. Οι μαθητές ασκούνται σε ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου διάφορων κειμενικών ειδών και κειμενικών τύπων. Ως παραγωγή λόγου δεν λογίζεται μόνο η παραδοσιακή έκθεση, αλλά όλα τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη περίσταση, όπως οι γραπτές ασκήσεις διαφόρων ειδών στην τάξη, οι εργασίες για το σπίτι και οι συνθετικές εργασίες - διαθεματικές δραστηριότητες (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003: 3792). Το έτος 2006 εισάγονται νέα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, τα οποία βρίσκονται σε ισχύ μέχρι και σήμερα και συνοδεύονται από Τετράδια Εργασιών και από βιβλία του εκπαιδευτικού. Το διδακτικό υλικό συνάδει με το πνεύμα και τη λογική των Προγραμμάτων Σπουδών του 2003.

Η διδακτική μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος, όπως καταγράφεται στα ΔΕΠΠΣ, και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, είναι επικοινωνιακή, δίνει έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στη συμμετοχή του μαθητή. Έτσι, κατά τη διδασκαλία επιλέγονται οι ενεργητικές παιδοκεντρικές τεχνικές (συνερευνητική, ομαδοσυνεργατικής, σχέδια εργασίας/ project) με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν συμμετέχοντας και αξιοποιούν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Συγχρόνως, παρατηρώντας και αποκωδικοποιώντας εικόνες, σκίτσα, μηνύματα (λεκτικά και οπτικά) αποκτούν την εικόνα του συστήματος της γλώσσας, συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και την απεραντοσύνη της γλώσσας, διαμορφώνοντας τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Αργυροπούλου, 2010). Τα ερωτήματα πώς και γιατί διαβάζουμε και διδάσκουμε μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος. Έτσι, «διδάσκω γλώσσα» σημαίνει ότι κατανοώ το κείμενο, επικοινωνώ με τα νοήματα

και τις αξίες του, συμμετέχω στη μελέτη και αποκωδικοποίηση της γλωσσικής του δομής και συνειδητοποιώ το ρόλο της γλώσσας και των γλωσσικών επιλογών (Scholes, 2005).

Η επικοινωνία του μαθητή-αναγνώστη με κάθε κείμενο, ιδιαίτερα με την πολυτροπικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας, οδηγεί σε διαλεκτική σχέση το μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο, σε σχέση συναλλαγής και αμοιβαιότητας, που προεκτείνει την εμπειρία του μαθητή και τον οδηγεί σε μια ειδική σχέση με τη μητρική του γλώσσα. Για να δημιουργηθεί αυτή η ειδική σχέση με το γλωσσικό μάθημα απαιτείται οργάνωση της διδασκαλίας ανά ενότητα με επιλογή του κατάλληλου μοντέλου διδασκαλίας ή συνδυασμός αυτών (Scholes, 2005).

Από τα παιδοκεντρικά μοντέλα προτείνονται κυρίως το μεικτό μοντέλο διδασκαλίας, που εμπλέκει το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης είτε με ερωταποκρίσεις, είτε μαιευτικά (επαγωγικά, διαλογική μορφή), είτε με παρότρυνση, η διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, η οποία καλλιεργεί την κριτική στάση με συγκρίσεις θεμάτων, με την προώθηση εσωτερικών συγκρούσεων και με την ανάδειξη ηθικών διλημμάτων, η διερευνητική μορφή διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία τίθενται προβλήματα, διατυπώνονται υποθέσεις, ελέγχονται και οργανώνονται οι πληροφορίες και τέλος διατυπώνονται τεκμηριωμένα συμπεράσματα (προσφέρεται κυρίως για τις θετικές επιστήμες) και, τέλος, η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, που προσφέρεται για όλα τα μαθήματα, μπορεί να αξιοποιείται τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όσο και στο πλαίσιο της διαθεματικής εργασίας κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project) (Frey, 2010).

Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας προσφέρεται ιδιαίτερα, διότι, πέρα από τη συμβολή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί με αρκετές παραλλαγές όπως: οι ομάδες εργάζονται επάνω σε δοσμένους άξονες με πολλά κείμενα μιας ενότητας και η κάθε ομάδα απαντάει στις ερωτήσεις/άξονες μελέτης, π.χ. κατανόησης, υποτακτικής σύνδεσης, στίξης, λεξιλογίου της ενότητας και εμπλουτισμού του με τη χρήση λεξικού. Οι ομάδες μελετούν πλήρως ένα μόνο κείμενο ανάμεσα σε περισσότερα, το παρουσιάζουν σε μορφή και περιεχόμενο με έμφαση στο γλωσσικό φαινόμενο που προβλέπεται να διδαχθεί στην ενότητα και ακολουθεί συζήτηση με όλους τους μαθητές στην τάξη. Επιπρόσθετα, το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο προσφέρει την δυνατότητα να ολοκληρωθεί η διαθεματική εργασία στην

τάξη στο πλαίσιο μελέτης των κειμένων και των γραμματικών φαινομένων και σε χρόνο που μπορεί να καθοριστεί εξαρχής, ανάλογα με την ενότητα και τις απαιτήσεις της διαθεματικής εργασίας. Δύναται, επίσης, να μοιραστεί ο χρόνος της διαθεματικής εργασίας από τις ίδιες τις ομάδες των μαθητών ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι ή να γίνει η διαθεματική εργασία προφορικά και ομαδοσυνεργατικά στην τάξη και να ακολουθήσει γραπτά ως ατομική εργασία στο σπίτι (Αργυροπούλου, 2007).

Συνεπώς, τόσο στα ΔΕΠΠΣ, όσο και στα βιβλία δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, που επιτυγχάνεται καλύτερα τόσο μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, όσο και με τις διαθεματικές δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται, να κάνουν διάλογο σεβόμενοι το λόγο του συμμαθητή τους, να κρίνουν, να συγκρίνουν, να κατανοούν τη δομή του λόγου και να επιλέγουν το κατάλληλο για το θέμα τους υλικό. Συνεργαζόμενοι ή εργαζόμενοι ατομικά αξιοποιούν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ευαισθητοποιούνται στη «σωστή» χρήση της γλώσσας, είτε με την κυριολεκτική είτε με την μεταφορική σημασία των λέξεων, εμπλουτίζοντας, έτσι, το λεξιλόγιό τους (Αργυροπούλου, 2007). Συγχρόνως, κάποιοι διστακτικοί και συνεσταλμένοι μαθητές παρακινούνται να προσφέρουν στο πλαίσιο της ομάδας, γεγονός που αναδεικνύει, συχνά, κρυμμένες δεξιότητες, γλωσσικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές κ.ά. Επιπλέον, οι μαθητές επικοινωνώντας μέσα από τα κείμενα με άλλες εποχές και με τις αξίες τους, επιδιώκεται να μπορούν να αναπλάθουν με τη φαντασία τους αυτό που μελετούν και να το αποδίδουν με σαφήνεια (πρόσωπα, χρόνος, χώρος, περιγραφή, αφήγηση, επίπεδο ύφους κ.ά.), παράγοντας το δικό τους προφορικό λόγο και γράφοντας το δικό τους κείμενο. Έτσι, από τα κείμενα του βιβλίου οι μαθητές γίνονται δημιουργοί του δικού τους κειμένου.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για τη θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου θεωρούνται απαραίτητες. Έτσι μπορούν να αντιμετωπιστούν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση των βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και οι ομογενείς, οι οποίοι δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα, ανάλογα με τους μαθητές

και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν και με το αν αφορούν σε προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου (MacBeath, 2005).

Εκτός από τη σειρά των διδακτικών εγχειριδίων (βιβλίο μμαθητή, βιβλίο καθηγητή) και τη Γραμματική, εισάγεται για πρώτη φορά το Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας για σχολική χρήση, καθώς και εποπτικό υλικό, όπως βιντεοταινίες για την ιστορία και τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003:3794). Οι δραστηριότητες των διδακτικών εγχειριδίων αφορούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, με ύφος και γραμματικοσυντακτικές δομές που καθιστούν αποτελεσματικό το λόγο και την επικοινωνία. Δίνεται, επίσης, βαρύτητα στην κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικού κειμένου, καθώς η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη της παροχής της πληροφορίας με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (Kress & Leeuwen, 1996) και οι προσλαμβάνουσες των μαθητών εντός και εκτός σχολείου είναι κυρίως πολυτροπικές (Χοντολίδου, 1999). Οι διδακτικές ενότητες στα βιβλία μαθητή επιστεγάζονται με εργασίες, σύντομες και εκτενείς διαθεματικές, υπό τη μορφή project .

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, «σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας δίνεται ειδικό βάρος σε ερευνητικές εργασίες ομάδων-μαθητών που συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό-αποδέκτες της εργασίας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003: 3792). Κατά το σχολικό έτος 2011-12 δημοσιεύονται νέα Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τα οποία εφαρμόζονται πιλοτικά σε 188 σχολικές μονάδες. Ζητούμενο είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών τόσο με την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας όσο και με την προσωπική και κοινωνική ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι. Μεταξύ άλλων, επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική μορφή μετασχηματίζονται ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινότητας, αλλά και τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές (Υ.Α. 113734/Γ2/03-10-2011, ΦΕΚ Β΄ 2334). Η παραγωγή γραπτού λόγου επιδιώκεται μέσα από δραστηριότητες κατανόησης, παραγωγής και κριτικής επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων με απώτερο σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του

μηχανισμού της γλώσσας. Δίνεται έμφαση όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά στην ίδια τη διαδικασία με στόχο την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και διαδικαστικών γνώσεων.

8. Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου ως μέσο για την ανατροφοδότηση των μαθητών

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στη διόρθωση και αξιολόγηση των γραπτών κειμένων, ως βασική ανατροφοδότηση για τους μαθητές, αφού επισημαίνονται τα λάθη τους με κύριο στόχο να αποφευχθούν. Από τα πρώτα χρόνια της μεταρρύθμισης και μέχρι σήμερα, για τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο αφιερώνεται μία διδακτική ώρα την εβδομάδα ύστερα από την παραγωγή του γραπτού λόγου, προκειμένου να διατυπωθούν οι παρατηρήσεις του διδάσκοντα αναφορικά με τα γραπτά των μαθητών (Π.Δ. 831, ΦΕΚ 270/1977, τ. α΄ και οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο). Σημαντικό θεωρείται να αναφερθούν και οι παράγοντες που αποτελούν την γραπτή επικοινωνία του μαθητή ως πομπού κατά την γραπτή έκφραση του, καθώς πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το περιεχόμενο του γραπτού του, η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κτλ.). η οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα), η καταλληλότητα του ύφους (επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, του κατάλληλου τρόπου σύνταξης, γενικά της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας, ανάλογα με την περίσταση και το είδος του κειμένου). Η αποτελεσματικότητα του κειμένου (η ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενο, π.χ. να πείσει ή και να προκαλέσει τις επιθυμητές ενέργειες / αντιδράσεις).

Στην περίπτωση που ο μαθητής λειτουργεί ως δέκτης για την αξιολόγηση της ικανότητάς του πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί ποικίλα κείμενα και να απαντά σε διάφορες ερωτήσεις που αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου (π.χ. ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη γλώσσα του κειμένου κτλ.), καθώς επίσης και να ανταποκρίνεται σε διάφορες ασκήσεις που αναφέρονται στο κείμενο (π.χ. πύκνωση και ανάπτυξη του λόγου, διάγραμμα κτλ.), όπως, επίσης, και η ικανότητά του να αξιολογεί και να σχολιάζει τις απόψεις που αναφέρονται σε ένα κείμενο, ανάλογα με το σκοπό του πομπού και με το είδος λόγου το οποίο παράγει.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης κλιμακώνονται ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο) και με την τάξη της βαθμίδας στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Όλοι οι τύποι αξιολόγησης γίνονται βάσει προδιαγραφών (προκαθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια) και με τελικό στόχο την αντικειμενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του Π.Σ. και των μέσων για την εφαρμογή του, καθώς επίσης της επίδοσης και απόδοσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιούνται περισσότερα του ενός μέσα αξιολόγησης (π.χ. με βάση την εξέταση, τα σχέδια εργασίας-projects, τον φάκελο εργασιών, κτλ.). Το σημαντικότερο είναι ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής του Π.Σ. προβλέπονται τρόποι για την πολλαπλή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα Σπουδών, δίνοντας έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθιερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να ολοκληρώνουν και να αξιολογούν κάθε έργο που παράγουν και οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν συστηματικά και καταγράφουν τις κατακτήσεις των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση εντάσσεται οργανικά στον καθημερινό μαθησιακό χρόνο και ως αποτέλεσμα μειώνεται ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερωθεί στην τελική αξιολόγηση και, στον αντίποδα αυτού, αυξάνεται ο διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος. Υπό το πρίσμα της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών των διαφόρων μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων, προτείνεται να μελετηθεί το θέμα της τελικής αξιολόγησης σε σχέση με τον χρόνο που αφιερώνεται σε αυτήν.

Στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο του σχολικού έτους 2004-2005 δίνεται η κατεύθυνση να γίνεται από το διδάσκοντα η διόρθωση των λαθών. Κατά κύριο λόγο επισημαίνονται τα λάθη στους μαθητές, ώστε αυτά να χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά, στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης, η οποία αποτελεί και το βασικό στόχο της διόρθωσης. Για την αξιολόγηση των γραπτών λαμβάνονται υπόψη το περιεχόμενο, η χρήση της γλώσσας και η εκφραστική ικανότητα του μαθητή, η οργάνωση του λόγου, η καταλληλότητα του ύφους και η αποτελεσματικότητα του κειμένου. Σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης που άρχισαν να εφαρμόζονται από το 2006, η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα «προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή και έχει ως τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης»

(Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003, τ. Α). Βασικός σκοπός είναι η βελτίωση του παραγόμενου λόγου-κειμένου και όχι ο έλεγχος, με τους μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της διόρθωσης. Τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως ορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών, αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου, την οργάνωση του λόγου, το είδος του κειμένου που καθορίζει την οργάνωση των πληροφοριών και τη δομή του, την έκφραση και το ύφος, την αποτελεσματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003, τ. Α). Τελικός στόχος της συμμετοχής του μαθητή στη διόρθωση του γραπτού του είναι η αυτοαξιολόγηση. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να παρατηρεί την πρόοδό του και να είναι σε θέση να ξέρει πότε η εργασία του είναι καλή. Το λάθος δεν κατακρίνεται, αλλά αξιοποιείται διδακτικά. Ο μαθητής βλέπει το κείμενό του ως κάτι που εξελίσσεται και βελτιώνεται με διαδοχικές γραφές.

Η βελτίωση του γραπτού του μαθητή με διαδοχικές γραφές συνεχίζεται και στα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (Υ.Α. 113734/Γ2/03-10-2011, ΦΕΚ Β΄2334) με δραστηριότητες επαναδιατύπωσης των κειμένων των μαθητών, με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας. Σε αυτή την κατεύθυνση εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως ο φάκελος των γλωσσών (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση φαίνεται να εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα το νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας.

Αξίζει να επισημανθεί ο τρόπος αξιολόγησης μέχρι και το 1980 όπως αναφέρεται στο Π.Δ. 922 (ΦΕΚ 230/1980 τ.α΄) ώστε να γίνει αντιδιαστολή με τις μεταβολές που παρατηρούνται από το 1997 και εξής. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διόρθωση των μαθητικών εκθέσεων που γινόταν με προσοχή από τον καθηγητή στο σπίτι και τον σχολιασμό τους στην τάξη σε μια διδακτική ώρα, προκειμένου να επισημανθούν τα θετικά στοιχεία και γενικά τα προτερήματα των καλών εκθέσεων, καθώς και τα συνήθη λογικά, συντακτικά, ορθογραφικά, στίξης, διάρθρωσης και άλλα λάθη, ενώ δίνονταν οδηγίες για τη σύνθεση και την έκθεση ιδεών. Επιδιωκόταν, λοιπόν, η αποφυγή κενολογίας και η ορθή διατύπωση και ανάπτυξη των διανοημάτων των μαθητών.

Μέχρι το 1989 δεν παρατηρούνταν μεταβολές ως προς τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών, για την οποία εξακολουθεί να αφιερώνεται έως μία διδακτική ώρα. Σύμφωνα με οδηγίες που ακολούθησαν την εισαγωγή των βιβλίων

«Έκφραση - Έκθεση» για το Λύκειο που έγινε το 1989 (Π.Δ. 101, ΦΕΚ 44/1989), η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης στοχεύει μέσα από συνεργατικές διαδικασίες καθηγητή - μαθητή στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Οι παραπάνω οδηγίες συντάχθηκαν το σχολικό έτος 1996 – 1997 και ίσχυαν με τις σχετικές αναθεωρήσεις και βελτιώσεις τους έως το σχολικό έτος 2007 – 2008 . Προτείνεται κατά κύριο λόγο να επικεντρώνεται η διόρθωση σε ορισμένα σημεία κάθε φορά, ανάλογα με εκείνα που τονίστηκαν στην ενότητα, ενώ παράλληλα θα παρουσιάζεται στους μαθητές από το διδάσκοντα (προφορικά ή γραπτά) ένας ενδεικτικός τρόπος σύνταξης του συγκεκριμένου είδους κειμένου. Το 2009, στις «Οδηγίες για την αξιολόγηση της παραγωγής κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του ΓΕΛ και του ΕΠΑΛ» (44135/Γ2/15-04-09), ορίζονται κριτήρια αξιολόγησης για το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου, την έκφραση/μορφή του κειμένου και τη δομή/διάρθρωση του κειμένου. Επιβάλλεται, βέβαια, η συνολική θεώρηση του παραχθέντος κειμένου, πριν από την τελική αξιολόγησή του.

Οι ποιοτικές αλλαγές στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την τριακονταπενταετία 1976-2011 σηματοδοτούνται από την καθιέρωση της δημοτικής με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, η οποία συνέβαλε σημαντικά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο.

Κατά το σχολικό έτος 2007-2008 η παραγωγή γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, εφόσον λαμβάνεται πλέον υπόψη η γλωσσική ποικιλία, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το γλωσσικό υπόβαθρο και ο μαθητής εκφράζεται στη γλώσσα που μιλάει. Μετά από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, η γλωσσική διδασκαλία δεν περιορίζεται στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία γενικότερα, καθώς και στην παραγωγή λόγου ειδικότερα, ξεκινούν το 1984 στο Γυμνάσιο και το 1989 στο Λύκειο με τα Προγράμματα Σπουδών και την εισαγωγή νέων βιβλίων, τα οποία εκπονήθηκαν από τον καθηγητή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) Δρ. Τσολάκη Χρήστο και τους συνεργάτες του.

Η κατανόηση και παραγωγή λόγου εντάσσεται τώρα στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, η οποία διαχωρίζεται από τη Λογοτεχνία και αποτελεί

διακριτό μάθημα. Η παραγωγή γραπτού λόγου διδάσκεται συστηματικά, συνδέεται με τις θεματικές ενότητες, συνεξετάζεται με τους παραδοσιακούς κλάδους της γλωσσικής διδασκαλίας και αποκτά επικοινωνιακό πλαίσιο. Για την παραγωγή γραπτού κειμένου λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και του τύπου κειμένου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), η επικοινωνιακή περίσταση και το κατάλληλο λεξιλόγιο . Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) του 2003 συνεχίζεται η ίδια λογική με πιο συστηματικές κατευθύνσεις και με το γραπτό λόγο να αντιμετωπίζεται ως δυναμική γνωστική διαδικασία με φθίνουσα καθοδήγηση και στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Υιοθετείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συντονιστή και συνεργάτη, η οποία, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, συμβάλλει στην αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών (Feldman, 2011).

Προτείνεται η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ως παιδαγωγικών μέσων αλλά και ως μέσων πρακτικής γραμματισμού τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. όσο και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου και στα Προγράμματα που εφαρμόζονται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2010-11. Τα θέματα των εκθέσεων, μετά το 1984 συνδέονται άμεσα με τη θεματική των κειμένων της ενότητας. Στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου 2010-2011 και συγκεκριμένα στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας» επιδιώκεται, επιπλέον, η δημιουργική ενσωμάτωση πληροφοριών, γνώσεων και απόψεων από άλλα κείμενα στα κείμενα των μαθητών, καθώς και η διατύπωση τεκμηριωμένων θέσεων και κρίσεων ανάλογα με το κειμενικό είδος που έχουν να γράψουν. Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, επιχειρείται η μετάβαση από την επικοινωνιακή προσέγγιση στον κριτικό γραμματισμό και στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Χατζησαββίδης, 2009), όπως διαφαίνεται και στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου και του Γυμνασίου, στα οποία περιλαμβάνονται σημαντικές καινοτομίες που στοχεύουν στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Τα ΠΣ έχουν περισσότερο κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα και στοιχεία κοινωνικο−εποικοδομιστικών αντιλήψεων με στόχο την

ενδυνάμωση του γλωσσικού και του κριτικού γραμματισμού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν σε βάθος, να επιμορφωθούν, για να γνωρίσουν τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να τα εφαρμόσουν συστηματικά στη σχολική πράξη, με επιτυχία και αποτελεσματικότητα.

9. Προγράμματα Σπουδών του 2021: μια νέα εποχή

Τα νέα Π.Σ. γυμνασίου και Λυκείου για την Νεοελληνική Γλώσσα ακολουθούν τις βασικές αρχές των παλαιότερων, υπό το πρίσμα, όμως, μιας πιο ανανεωτικής και σύγχρονης προσέγγισης. Λαμβάνοντας ως δεδομένη την κατάκτηση των βασικών γλωσσικών συστημάτων από το παιδί πριν ακόμα από την έναρξη φοίτησής του στο σχολείο, όσον αφορά τους φυσικούς ομιλητές, οι μέθοδοι διδασκαλίας στοχεύουν, κυρίως, στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, στην ανάπτυξη και ανάδειξη των δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης του γραπτού και προφορικού λόγου, στη συνειδητοποίηση των δομικών λίθων και λειτουργιών της ελληνικής γλώσσας, μέσω της ορθής επιλογής συντακτικών και μορφολογικών στοιχείων και λεξιλογίου, στη σύνθεση κειμένων και τέλος, στην δημιουργία μιας ορθής αντίληψης σχετικά με τη λειτουργία και τη σημασία των ποικιλιών επικοινωνίας σε διαφορετικά πλαίσια (Υ.Α. 58760/Δ2/10-12-2021, ΦΕΚ Β΄ 5768).

Ένα καίριο στοιχείο το οποίο εισάγεται για πρώτη φορά στα νέα Π.Σ. του 2021 είναι η έννοια του «ψηφιακού γραμματισμού» (digital literacy), η οποία βέβαια αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές προκλήσεις της εποχής μας. Ωστόσο, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να οριστεί η έννοια αυτή για την καλύτερη κατανόηση των νέων Π.Σ. Σύμφωνα με τον Gilster, ο οποίος μέσα από την αξιοποίηση πρακτικών παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή ορίζει τον ψηφιακό γραμματισμό ως «την ικανότητ κατανόησης και χρήσης πληροφοριών, οι οποίες προσφέρονται σε πολλαπλές μορφές, προέρχονται από μια ποικιλία πληροφοριακών πηγών και μπορούν να παρουσιασθούν μέσω Η/Υ» (Gilster, 1997). Στην ουσία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα σύνολο από απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, η πρόσκτηση των οποίων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν κριτικά και με επιδεξιότητα ένα πλήθος ψηφιακών περιβαλλόντων με σκοπό να πετύχουν κάθε

είδους προσωπικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς σκοπούς και να συμμετάσχουν ενεργά στο σχολικό τους περιβάλλον (Ντρενογιάννη, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νέο Π.Σ. για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη βαθμίδα του γυμνασίου, ως βασικοί στόχοι ορίζονται να είναι σε θέση οι μαθητές να αντιλαμβάνονται και να διακρίνουν την ποικιλία πηγών για την δημιουργία κειμένων και νοημάτων μέσω αυτών, ενταγμένα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό περικείμενο, να αποκτήσουν μετεπικοινωνιακή επίγνωση, δηλαδή να είναι σε θέση να συνυπολογίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει το κοινωνικό και το επικοινωνιακό περιβάλλον ως προς την επιλογή του ύφους, του λεξιλογίου και της δομής, αλλά και η επιλογή ορισμένης κειμενικής, μορφολογικής, συντακτικής δομής, που έχει σαν στόχο την «γέννηση» ενός νοήματος που θα εκφράζει μια συγκεκριμένη όψη της πραγματικότητας. Επιπλέον, ως βασικοί στόχοι, λογίζονται και η δημιουργία συγκεκριμένων στάσεων των μαθητών για τις γλωσσικές ποικιλίες και τα γλωσσικά συστήματα σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο αλλά και η πλήρη εμπέδωση της δομής και των διάφορων κειμενικών τύπων, ο εμπλουτισμός του λεξιλογικού τους, η συνειδητοποίηση από πλευράς τους πως και οι μη γλωσσικοί σημειωτικοί τρόποι (π.χ. εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, διαγράμματα, χρώματα, σχήματα, γραμματοσειρές, ήχοι, χειρονομίες) μπορούν να συμβάλλουν και αυτά στην εκφορά νοήματος μέσω ενός κειμένου, η βελτίωση της ορθογραφικής τους ικανότητας. Ακόμα, καίριας σημασίας στόχοι θεωρούνται και η κατανόηση από πλευράς μαθητών πως υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ «των γλωσσικών, των νοηματικών, των σημειωτικών και των κειμενικών επιλογών των ομιλητών με το επικοινωνιακό και το κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο», όπως, επίσης, και η αξιολόγηση των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών, η οποία θα καταστεί δυνατή μέσω της κατανόησης των ερμηνειών και των συνυποδηλώσεών τους «σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περικείμενο (κριτική γλωσσική επίγνωση)» (Υ.Α. 58760/Δ2/10-12-2021, ΦΕΚ Β΄ 5768).

Αξίζει να σημειωθεί πως και ως βασικός στόχος θεωρείται και η καλλιέργεια της δυνατότητας των μαθητών να συμμετέχουν με αποτελεσματικό τρόπο στο σχεδιασμό κειμένων, προφορικών, γραπτών και ψηφιακών, τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος και τύπο και χαρακτηρίζονται από συνοχή, συνεκτικότητα, υφολογική καταλληλόλητα και πληροφοριακή επάρκεια, όπως, επίσης, και η ενδυνάμωση της δυνατότητας των μαθητών να επικοινωνούν

αποτελεσματικά σε μεγάλο εύρος επικοινωνιακών και κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων, με παράλληλη επιλογή και χρήση των κατάλληλων γραμματικών και λεξιλογικών τύπων για τη δημιουργία συγκεκριμένων νοημάτων.

Τέλος, η ανάπτυξη προβληματισμών σχετικά με τις λειτουργίες και τα δομικά στοιχεία των γεωγραφικών και των κοινωνικών ποικιλιών μιας γλώσσας, καθώς και η συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου της γλωσσικής μεταβολής ως εγγενούς χαρακτηριστικού κάθε γλώσσας θεωρούνται κάποιοι επιπρόσθετοι βασικοί στόχοι προς κατάκτηση (Υ.Α. 58760/Δ2/10-12-2021, ΦΕΚ Β΄ 5768).

Εύλογα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό πως οι συγκεκριμένοι στόχοι είναι δυνατόν να εξειδικευθούν ως προσδοκώμενα αποτελέσματα σε καθεμία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Βασικό θεματικό πεδίο στα νέα ΑΠ του γυμνασίου για τη Νεοελληνική γλώσσα αποτελεί και η διαδικασία του κειμενικού σχεδιασμού, με λίγα λόγια η παραγωγή και η πρόσληψη κειμένων, προφορικών, γραπτών και ψηφιακών, μέσω της αξιοποίησης των κατάλληλων παραγωγικών και προσληπτικών στρατηγικών, τα οποία βέβαια αποτελούν και τον βασικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Ωστόσο το νέο ΠΣ στη διαδικασία σχεδιασμού των κειμένων προτείνει τρεις θεματικές ενότητες: Α’-Πρόσληψη κειμένων, Β’-Παραγωγή κειμένων και Γ’-Στρατηγικές (παραγωγικές-προσληπτικές). Και οι τρεις γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας σε κάθε μια από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

Συγκεκριμένα, στην *Α’ Γυμνασίου*, ως προς την πρόσληψη του κειμένου προτείνεται, αρχικά, η κατανόηση του προφορικού κειμένου (μονολογικού ή διαλογικού) μέσω επεξεργασίας των επιλογών του εκάστοτε ομιλητή και των υπερτεμαχιακών στοιχείων του κειμένου (επιτονισμού, ρυθμού). Έπειτα ως προς την κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων δίνεται έμφαση στην επεξεργασία και αξιολόγηση των τρόπων σχεδιασμού του νοήματος των επιλογών του συγγραφέα. Παράλληλα, προτείνεται ο εντοπισμός από μέρους των μαθητών της κεντρικής ιδέας του γραπτού κειμένου, καθώς και η ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων μέσω της επεξεργασίας των σημειωτικών τρόπων επιλογής του σχεδιασμού τους.

Στη *Β’ Γυμνασίου*, προτείνεται η ίδια διαδικασία. Ωστόσο, προστίθενται κυρίως ο προσχεδιασμένος ή μη, προφορικός λόγος, είτε διαδραστικός είτε όχι, μέσω της επεξεργασίας των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων μέσω της αξιοποίησης της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης των μαθητών. Τέλος, προβάλλεται και μια νέα

παράμετρος όπως η αξιολόγηση των δομικών, σημειωτικών και νοηματικών επιλογών των συγγραφέων βάσει τη προθετικότητας τους, των αποδεκτών των κειμένων αλλά και του κοινωνικοπολιτισμικού περικειμένου της παραγωγής τους. Στη *Γ' Γυμνασίου*, εν τέλει, επαναλαμβάνονται οι παράμετροι των δυο προηγούμενων τάξεων, ωστόσο τα κείμενα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης, η οποία αποτελεί τον προθάλαμο για την επόμενη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Λύκειο.

Ως προς την παραγωγή κειμένου προβάλλονται από το νέο ΠΣ οι εξής παράμετροι για κάθε τάξη: Στην *Α' Γυμνασίου* δίνεται έμφαση στην οργάνωση της παραγωγής προφορικού, γραπτού και ψηφιακού κειμένου σε δυο πλαίσια: το προσχεδιαστικό με τη συλλογή κειμένων μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών και ταξινόμησης τους, και το μετασχηματιστικό βάσει του οποίου γίνεται η αναθεώρηση των κειμένων σε επίπεδο γραμματικότητας μορφολογικών και συντακτικών δομών, της κειμενικής δομής και επικοινωνιακού πλαισίου. Παράλληλα, η παραγωγή προφορικού και γραπτού κειμένου προτείνεται να στηρίζεται σε καθορισμένο κειμενικό είδος και τύπο με συγκεκριμένο θέμα, αξιοποιώντας τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών.

Στη *Β' Γυμνασίου* επαναλαμβάνονται οι παράμετροι της Α' τάξης, δίνοντας όμως έμφαση στη παραγωγή πολυτροπικών κειμένων βάσει δεδομένου θέματος αλλά και την παραγωγή ψηφιακών κειμένων στο πλαίσιο της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Στη *Γ' Γυμνασίου*, τέλος, πέρα των διαστάσεων των δύο προηγούμενων τάξεων που προβάλλονται, τονίζεται παράλληλα πως η παραγωγή προφορικού λόγου και γραπτού κειμένου αποτελεί δημιουργικό αποτέλεσμα της μετεπικοινωνιακής επίγνωσης των μαθητών.

Η τρίτη θεματική ενότητα, η οποία περιλαμβάνει τις στρατηγικές οργάνωσης των κειμένων (παραγωγικές και προσληπτικές), αποτελεί ιδιαίτερη παράμετρος δόμησης και οργάνωσης της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, το νέο ΠΣ προτείνει τα εξής για την κάθε τάξη: Στην *Α΄ Γυμνασίου* προωθείται η αξιοποίηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο όπως η συλλογή και η ταξινόμηση των ιδεών μέσω της ανάκλησης των γνώσεων, ο σχηματισμός εννοιολογικών χαρτών, η αυτοδιόρθωση του κειμένου μέσω πινάκων ελέγχου, η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, κ.α. Στη *Β΄ Γυμνασίου* προβάλλεται η εφαρμογή αντισταθμιστικών, γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε προσχεδιαστικό και μετασχεδιαστικό πλαίσιο όπως η διατύπωση

ερωτήσεων, η αυτοδιόρθωση κειμένων, η καταγραφή εντυπώσεων, ο έλεγχος της παραγωγικής και προσληπτικής διαδικασίας, κ.α.

Τέλος, στη *Γ΄ Γυμνασίου* προτείνεται η αξιοποίηση από του μαθητές στρατηγικών όπως των αντισταθμιστικών με την αναλυτική στρατηγική κάλυψης επικοινωνιακών κενών, των γνωστικών όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η επεξεργασία του κειμενικού περιεχομένου, η καταγραφή σχολίων και εντυπώσεων, κ.α., των επικοινωνιακών κυρίως μέσω του διαλόγου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και των μεταγνωστικών με την οργάνωση της παραγωγής λόγου σε προσχεδιαστικό και μετασχεδιαστικό στάδιο (Υ.Α. 58760/Δ2/10-12-2021, ΦΕΚ Β΄ 5768).

Αναφορικά με το νέο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη βαθμίδα του Λυκείου, το οποίο κινείται γύρω από ίδια «ανανεωτική φιλοσοφία» με αυτό του Γυμνασίου, στοχεύει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δομές της γλώσσας, να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, να κατανοήσουν την σύνδεση μεταξύ των λεξικογραμματικών επιλογών του ομιλητή και του συγγραφέα κειμένου με τη δημιουργία ενός σαφώς προσδιορισμένου κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματος, να αναπτύξουν την δυνατότητα τους στο να κατανοούν και να συνθέτουν γραπτά, προφορικά και πολυτροπικά κείμενα σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος, με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο και να κατανοήσουν την ποικιλία των λειτουργιών και των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας, ανάλογα με την κοινωνία, την γεωγραφία κτλ. Επιπρόσθετα, το νέο Π.Σ. έχει σαν στόχο να συνδράμει ώστε το σύνολο των μαθητών να αντιλαμβάνεται τον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα, τις σημαντικές πληροφορίες, το κειμενικό είδος, να αξιολογεί τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται σε διάφορα κείμενα ως προς το αν είναι αποτελεσματικά επικοινωνιακά, να εντοπίζει τις στάσεις, τις ιδέες και τις αξίες που αναδύονται από τα κείμενα, αλλά και όσα εμμέσως υπονοούνται σε αυτά, να βελτιστοποιήσει την ικανότητα της ατομικής τοποθέτησης απέναντι σε κείμενα, αναγνωρίζοντας, παράλληλα, το ενδεχόμενο της διαφορετικής τοποθέτησης, και, τέλος, να παράγει με ακρίβεια, ευχέρεια και αποτελεσματικότητα προφορικά και γραπτά κείμενα, ανταποκρινόμενα σε ένα μεγάλο φάσμα επικοινωνιακών σκοπών (Υ.Α. 158767/Δ2/10-12-2021, ΦΕΚ Β΄ 5770).

Ωστόσο, αποτελεί άξιο αναφοράς το γεγονός πως στο νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας για το Λύκειο υπογραμμίζεται η αυθεντική

χρήση της γλώσσας μέσω πραγματικών και όχι επινοημένων παραδειγμάτων σε κάθε δραστηριότητα γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής. Ταυτόχρονα, δίνεται ιδιαίτερα έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον, συνδέοντας τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας με τη γλωσσική χρήση στη πρόσληψη και παραγωγή κειμένων από τους μαθητές. Επιπλέον, στους γενικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο λύκειο αναδεικνύεται ο ρόλος της γλώσσας στη δημιουργική έκφραση των μαθητών.

Από την άλλη, στου ειδικούς σκοπούς προβάλλονται τέσσερις διαστάσεις οι οποίες έχουν στόχο να οδηγήσουν σε ιδιαίτερα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης που αφορούν την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου στις τρεις τάξεις του λυκείου. Πρώτα απ' όλα προωθείται η κατανόηση, η ανάλυση, η ερμηνεία και η δημιουργία κειμένων σύμφωνα με τα οποία επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοούν τον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου, τις προθέσεις του δημιουργού του, το κειμενικό είδος και τις διάφορες οπτικές που υιοθετούνται σε αυτό. Επίσης, επιδιώκεται να παράγουν οι μαθητές με ακρίβεια, ευχέρεια και αποτελεσματικότητα εκτενή προφορικά και γραπτά κείμενα τα οποία ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων.

Σύμφωνα με μια δεύτερη παράμετρο προβάλλεται η συλλογιστική και επιχειρηματολογική προσέγγιση καθώς ωθεί τους μαθητές πέρα από τον εντοπισμό της συλλογιστικής και των επιχειρημάτων ενός κειμένου, και οι ίδιοι οι μαθητές να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους συλλογιστικής και επιχειρηματολογίας. Κατά την τρίτη διάσταση προωθείται η γλωσσική επίγνωση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία σε σχέση με το περιεχόμενο, τον επικοινωνιακό σκοπό, το κειμενικό είδος και το περικείμενο. Τέλος, η τέταρτη διάσταση αναφέρεται στον κοινωνικο-λειτουργικό γραμματισμό, ο οποίος κατέχει ξεχωριστή θέση στα νέα ΠΣ βάσει του οποίου οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο και για διάφορα εξειδικευμένα θέματα για τη δημιουργία των κειμένων τους. Επίσης οι ίδιοι θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με ευχέρεια ένα ευρύ φάσμα ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο να διευρύνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και συνάμα να διαχειρίζονται το γλωσσικό υλικό και τον χρόνο τους, ώστε να εκφράζονται αποτελεσματικά στον γραπτό τους λόγο (Υ.Α. 158767/Δ2/10-12-2021, ΦΕΚ Β΄ 5770).

Βάσει των παραπάνω, το νέο ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα στο Λύκειο στοχεύει ώστε οι μαθητές να είναι συνομιλητές και συνδημιουργοί της γνώσης με τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε συλλογικές διαδικασίες αναστοχασμού στην τάξη, τις οποίες βέβαια συντονίζουν οι εκπαιδευτικοί, έχοντας επίγνωση της μοναδικότητας του μαθητή.

10. Στρατηγικές και πρακτικές πρόσληψης και κατανόησης του γραπτού λόγου.

Η αναγνωστική κατανόηση (reading comprehension) αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να χτίσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου καθώς συνδυάζει στοιχεία που περιέχει το κείμενο με όσα ο ίδιος γνωρίζει για το θέμα που διαβάζει (Κουλουμπαρίτση, 2002).

Στα Π.Σ. από το 1999 μέχρι και το 2021 ακολουθούνται οι εξής στρατηγικές κατανόησης έτσι όπως έχουν διατυπωθεί από τους Brown (2001) και Oxford (1990): Η γρήγορη ανάγνωση του κειμένου με σκοπό την εξοικείωση του αναγνώστη με το περιεχόμενό του και τον σκοπό του συγγραφέα. Η επιλεκτική εστίαση της προσοχής του αναγνώστη στη γενική ιδέα και στα κύρια σημεία του κειμένου. Οι προβλέψεις του αναγνώστη με βάση τον τίτλο του κειμένου ή και κάποιο μικρό τμήμα του. Η αξιοποίηση των συμφραζομένων για την κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Η αναγνώριση δομικών στοιχείων σε σχέση με τη διάρθρωση του κειμένου (παραγραφοποίηση και συνοχή). Η λεπτομερής ανάγνωση με αξιοποίηση λεξικών και διάφορων άλλων πηγών όπως εγκυκλοπαίδειες, πληροφορίες από το διαδίκτυο κ.α. Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Ο καταιγισμός ιδεών και η καταγραφή σημειώσεων.

Το μοντέλο που προβάλλεται ιδιαίτερα για την κατανόηση του κειμένου είναι το *κειμενοκεντρικό – διαδικαστικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας*, το οποίο περιλαμβάνει τρεις κυρίως διδακτικές φάσεις: την προαναγνωστική, την κυρίως αναγνωστική και την μετααναγνωστική. Συγκεκριμένα, κατά την *προαναγνωστική φάση* ανακαλούνται από τον μαθητή οι σχετικές με το θέμα και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον γνώσεις ώστε να δημιουργούνται εκείνες οι προσδοκίες τόσο για το περιεχόμενο όσο και για το κειμενικό είδος. Έτσι, αξιοποιούνται ο τίτλος του κειμένου, οι εικόνες του ή άλλο εποπτικό υλικό (διαγράμματα, πίνακες, κ.α) και γίνονται υποθέσεις για την πρόθεση του συγγραφέα σε σχέση με το μέσο δημοσίευσης και τους αποδέκτες του κειμένου κ.α. (Σπανός και Μιχάλης, 2012). Στην *κυρίως αναγνωστική φάση* ο μαθητής εμπλέκεται σε δραστηριότητες

κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο, εντοπίζει τις άγνωστες λέξεις και τις ερμηνεύει με βάση τα συμφραζόμενά τους, επιβεβαιώνει ή όχι τις προσδοκίες του, αξιολογεί τις απόψεις του συγγραφέα και εξετάζει τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου με βάση τις υφολογικές επιλογές τους συγγραφέα (Μιχάλης 2013). Τέλος, στη *μετααναγνωστική φάση* ο μαθητής αποκτά μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από τη συνολική θεώρηση του κειμένου, κατανοεί τις αναγνωστικές του πρακτικές και τις βελτιώνει, διατυπώνει εναλλακτικές οπτικές για το κείμενο ή συλλέγει υλικό για αν συντάξει ένα δικό του κείμενο (Σπανός και Μιχάλης, 2012).

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, από την άλλη, ακολουθώντας το *κειμενικο-διαδικαστικό μοντέλο*, η έμφαση δίνεται στη διαδικασία παραγωγής του κειμένου και όχι στην τελική του μορφή. Με βάση τα Π.Σ. από το 1999 μέχρι και το 2021, βασική αρχή του διαδικαστικού μοντέλου για την παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί η άμεση και υποστηρικτική διδασκαλία, η οποία ακολουθεί την εξής διαδικασία: Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο σε όλους τους μαθητές της τάξης το κειμενικό είδος με βάση το σχήμα της υπερδομής του, το οποίο περιλαμβάνει τα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του, και συζητά με τους μαθητές για τη χρησιμότητά του. Η τάξη, στη συνέχεια, συντάσσει παρόμοιο κείμενο με τον εκπαιδευτικό ως συντονιστή. Έπειτα, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες συγγράφουν παρόμοιο κείμενο και στη συνέχεια κάθε μαθητής, ατομικά, εξασκείται στη συγγραφή παρόμοιου κειμένου. Τέλος, οι μαθητές αξιολογούν τη διαδικασία, εμπλουτίζουν ή τροποποιούν τις κειμενικές συμβάσεις που εφάρμοσαν και προβληματίζονται (Ματσαγγούρας, 2009).

Ωστόσο, τα στάδια που προτείνονται στα Π.Σ. για την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τη διερεύνηση ενός θέματος είναι τα εξής: Το *προσυγγραφικό στάδιο* στο οποίο επιλέγεται ένα θέμα που σχετίζεται με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης, καθώς και ποιες από τις πτυχές του θέματος θα διερευνηθούν. Οι μαθητές προσανατολίζονται στο είδος και στον σκοπό του κειμένου που θα συντάξουν, στα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του και στους αποδέκτες του. Στο *κυρίως συγγραφικό στάδιο* επιχειρείται η καταγραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου, με βάση τους στόχους, τους αποδέκτες και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και δομείται το κείμενο σε τρία μέρη (πρόλογος, κύριο μέρος και επίλογος) με βάση τις κατάλληλες λεξικογραμματικές και υφολογικές επιλογές (ρηματικά πρόσωπα, σύνταξη, κ.α) (Ματσαγγούρας, 2009). Στο *μετασυγγραφικό*

στάδιο πραγματοποιείται η αναθεώρηση, η επιμέλεια και η αξιολόγηση του αρχικού κειμένου, αναδιαρθρώνεται η δομή και εμπλουτίζεται το περιεχόμενό του, αξιολογούνται η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου κ.α. Σε αυτή λοιπόν τη φάση με την ολοκλήρωση του κειμένου προωθούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν τη διαδικασία συγγραφής και τον τρόπο σκέψης του συγγραφέα (Μιχάλης, 2013).

11. Τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών και οι επιδράσεις τους

Τα Π.Σ. υιοθετούν και εφαρμόζουν την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας, της οποίας βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή (communicative competence), δηλαδή της ικανότητάς του να παράγει και να κατανοεί λόγο. Αναπτύσσουν τη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την επαρκή γνώση των μορφοσυντακτικών δομών και λειτουργιών, του λεξιλογίου και των ορθογραφικών συμβάσεων, στοιχεία που αποτελούν βασικούς στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών. Επιπρόσθετα, καλλιεργούν την κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence), η οποία αφορά στην ικανότητα των μαθητών να προσαρμόζουν το λόγο τους σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση και σε κάθε κειμενικό τύπο και είδος λόγου. Αναντίρρητα, αξιοποιούν την κειμενική ικανότητα (textual competence), την ικανότητα, δηλαδή, των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν κείμενα κάθε είδους λόγου, γραπτά ή προφορικά, με συνοχή και συνεκτικότητα, επιτελώντας τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την προθετικότητά τους και τον αποδέκτη τους. Επομένως, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της επικοινωνιακής προσέγγισης κατά τη γλωσσική διδασκαλία, χρησιμοποιείται ουσιαστικά η κειμενοκεντρική μέθοδος διδακτικής παρέμβασης. Σημαντικό χαρακτηριστικό των Π.Σ. είναι πως στρέφονται προς τη διαθεματικότητα η οποία συνιστά κεντρική έννοια στα προγράμματα σπουδών του 2003 ως δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης μέσα από πολλούς και διαφορετικούς κλάδους. Ειδικά για τη γλωσσική διδασκαλία, επισημαίνεται ότι η επικοινωνιακή ικανότητα είναι δυνατό να κατακτηθεί στο πλαίσιο όλων των γνωστικών αντικειμένων και όχι κατεξοχήν του γλωσσικού μαθήματος (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2006). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρείται επίδραση των αρχών της αναπτυξιακής ψυχολογίας (developmental psychology) στα προγράμματα σπουδών του 2003, αφού για πρώτη φορά σε προγράμματα σπουδών υπάρχει πρόβλεψη για διαβάθμιση των δυσκολιών των ασκήσεων και των

γλωσσικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούνται κατά τη γλωσσική διδασκαλία, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τόσο των μαθητών με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένες μαθησιακές ή επικοινωνιακές δυσκολίες, όσο και των μαθητών στους οποίους η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα.

Ωστόσο, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών του 2003 δεν ερμηνεύεται, όπως στα προηγούμενα, μόνο ως προς τη γλωσσολογική και την εκπαιδευτική του διάσταση. Οι πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις εκείνης της περιόδου επέδρασαν καταλυτικά στους στόχους που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα. Οι εξελίξεις αυτές αφορούν την παγκοσμιοποίηση (era of globalization), η οποία επηρεάζει και διευρύνει τις οικονομικές, επιστημονικές, πολιτισμικές και κάθε άλλη μορφή ανταλλαγών. Επιπλέον, μέσω της μετακίνησης πληθυσμών από μία χώρα σε άλλη, ευνοούνται οι συνθήκες μετατροπής των περισσότερων κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές (multicultural societies) (ΦΕΚ 303/13.3.03).

Η ιστορία όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Ιδιαίτερα η ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, χαρακτηρίζεται από συνεχείς προσπάθειες για ανανέωση και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Στον τομέα μάλιστα των γλωσσικών μαθημάτων (νέα και αρχαία ελληνική) και της λογοτεχνίας, που στη συνείδηση των Ελλήνων και στην πρακτική της ελληνικής εκπαίδευσης συνδέονταν άρρηκτα, οι αναθεωρήσεις ήταν στην πλειονότητα των περιπτώσεων ριζικές λόγω κυρίως του γλωσσικού ζητήματος, που έφερε σε σύγκρουση δύο γλωσσικές μορφές της νέας ελληνικής (Καθαρεύουσα-Δημοτική), αλλά και δύο διαφορετικές αντιλήψεις για την ελληνική ταυτότητα. Την τελευταία τριακονταετία, που εξέλιπε το ζήτημα της σύγκρουσης των δύο γλωσσικών μορφών με την επικράτηση της καθομιλουμένης ως πρότυπης γλώσσας, ανέκυψαν νέες ανάγκες κοινωνικές, παιδαγωγικές και πολιτισμικές, οι οποίες οδήγησαν σε νέες μεταρρυθμίσεις, η τελευταία από τις οποίες πραγματοποιήθηκε με την έκδοση νέων Προγραμμάτων Σπουδών το 1999 και το 2003 και διδακτικών βιβλίων το 2006-2007. Χαρακτηριστικό των μεταρρυθμίσεων αυτών ήταν η στροφή προς μορφές της κειμενοκεντρικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι οποίες έρχονταν σε αντίθεση με παλαιότερες, γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (ΦΕΚ 118 Α/24.05.11).

Στο επίπεδο της γλώσσας ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών που μεταδίδονται τόσο με τα παραδοσιακά μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα) όσο και με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κτλ.). Ταυτόχρονα, ο ήχος, η εικόνα, το σκίτσο και κάθε άλλη μορφή εικονιστικής αναπαράστασης –με ή χωρίς συνδυασμό λόγου– είναι παρόντα καθημερινά και σε μεγάλο βαθμό και έκταση. Η παρουσία αυτή των μορφών εικονιστικής αναπαράστασης σε συνδυασμό με τον ήχο έχει διαμορφώσει ή τείνει να διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από εκείνες που είχαν οι άνθρωποι πριν από είκοσι ή τριάντα χρόνια. Η νέα διαμορφωμένη αντίληψη συμπαρασύρει αναγκαστικά και τους τρόπους πρόσληψης με τους οποίους προσεγγίζει το νέο άτομο όχι μόνο τον λόγο αλλά και όλες τις μορφές πολιτισμικής και πολιτιστικής έκφρασης. Το αποτέλεσμα για τον σύγχρονο αναγνώστη και τη σύγχρονη αναγνώστρια είναι διττό: από τη μια έχει αυξημένες δυνατότητες επιλογής αλλά και έκφρασης προσωπικών κρίσεων, αλλά από την άλλη κατακλύζεται από έναν όγκο προτάσεων για ανάγνωση, απόψεων, αξιολογικών κριτηρίων, τα οποία, καθώς είναι αντιφατικά μεταξύ τους και προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση και να οδηγήσουν στον αναγνωστικό κορεσμό και την αδράνεια.

Αυτές, ωστόσο, οι συνθήκες οδηγούν αναγκαστικά σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική «φιλοσοφία», που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, στην αισθητική καλλιέργεια, που εδραιώνει στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας, το σεβασμό στο περιβάλλον και τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης, την ανθρώπινη αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Παράλληλα ενισχύει το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα και στον τριπλό ρόλο που αυτή επωμίζεται: ως το βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, ως το μέσο που αντικατοπτρίζει με τη μεγαλύτερη πιστότητα τον ανθρώπινο νου και ως μηχανισμός κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των αναγκαστικών μετακινήσεων των οικονομικών

μεταναστών και των πολιτικών προσφύγων, παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικές φυλές, εθνότητες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (ΦΕΚ 118 Α/24.05.11),

Το σχολικό σύστημα, παραμένοντας ασφαλώς ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς που θα συμβάλουν στην ένταξη των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα ή όσους προέρχονται από ξένες χώρες. Καλείται να ενθαρρύνει τη συνάντηση, την επικοινωνία αλλά και τη γνώση της ιδιαίτερης ταυτότητας των πολιτισμών. Από μια τέτοια στάση θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας όσο και εκείνοι των μειονοτήτων: οι μεν πρώτοι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και γλώσσες, διευρύνοντας έτσι τον ορίζοντά τους· οι δε δεύτεροι θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, στον βαθμό που αισθανθούν ότι στο περιβάλλον του σχολείου δεν υψώνεται ένα φράγμα το οποίο, αποκλείοντας τα διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και επιτείνει τη σχολική διαρροή.

Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών, οφείλει να έχει επίγνωση ότι ο σεβασμός και η έμπρακτη αναγνώριση της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας, που είναι βασικό στοιχείο τόσο της ταυτότητάς τους όσο και της γνωσιακής τους ανάπτυξης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής. Επιπλέον, βασικές προϋποθέσεις είναι η επέκταση των γνώσεών του και της εμπειρίας του γύρω από τις εκφάνσεις του φαινομένου της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία της γλώσσας της πλειονότητας μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ανισότητας δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά άπτεται μιας γενικότερης εκπαιδευτικής στάσης που βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαπραγμάτευση ταυτοτήτων, τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Έτσι, αποφεύγεται ο αποκλεισμός των μειονοτήτων, ενώ παράλληλα η πλειονότητα έχει πολλά να κερδίσει από το άνοιγμα στη διαφορετικότητα (ΦΕΚ 118 Α/24.05.11)

Ωστόσο, τα νέα ΠΣ βρίσκονται σε πλήρη αρμονία και σύγκλιση στόχων με το Ψηφιακό Σχολείο (ΨΣ), το οποίο είναι βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας παροχής εκπαιδευτικού υλικού και

βοήθειας σε μαθητή και εκπαιδευτικό αποτελεί έναν από τους πέντε πυλώνες δράσης του Ψηφιακού Σχολείου, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη. Επιπλέον τα Π.Σ. ενσωματώνουν πλήρως τους στόχους του πυλώνα αυτού για «πλούσιο, διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα» και τους ενισχύει με στοχευμένες δράσεις, εξειδικευμένες για κάθε γλωσσικό μάθημα. Ταυτόχρονα, φιλοδοξούν με τους στόχους, το περιεχόμενο καθώς και τις μεθοδολογικές αρχές που προτείνουν, να δώσουν όλα τα εφόδια ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου, που είναι σε θέση να αναγνωρίζει την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων, καθώς και τη σημασία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη συγκρότησή τους. Ενός κοινωνικού υποκειμένου το οποίο, χωρίς να του λείπουν οι ειδικές γνώσεις για την ίδια τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, θα είναι πρωτίστως σε θέση να κατανοεί πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα και αντίστοιχα να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, τα νέα Π.Σ. θα βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός πολίτη που αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την ισονομία μεταξύ των πολιτών, για το σεβασμό των δικαιωμάτων των αδύναμων κοινωνικά ατόμων, για την ειρήνη και την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των ανθρώπων. Όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία συγκροτούν τον σύγχρονο πολίτη μέσα σε ένα ανθρωποκεντρικό περιβάλλον.

Στα πλαίσια των νέων Π.Σ επιδιώκεται ο αναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος. Τα νέα ΠΣ έχουν ως αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει ο/η μαθητής/τρια, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Η έμφαση μετακινείται από το γνωστικό αντικείμενο, τους/τις διδάσκοντες/ουσες και τη διδακτική διαδικασία προς τους/τις μαθητές/τριες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης: επιδιώκεται στην ουσία μια αντίστροφη πορεία σχεδιασμού, όπου η βάση σχεδιασμού είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται από τον καθορισμό αυτών (ΦΕΚ 58760/Δ2/10.12.21).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας τα ΠΣ από το 1999 μέχρι και το 2021 για το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπιστώσαμε τα εξής: Αρχικά, η μέθοδος της επικοινωνιακής προσέγγισης στα ΠΣ για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως ζητούμενο την ενεργοποίηση της γλώσσας για πρακτικούς λόγους και την ανάπτυξη οργανικών χρήσεών της στη γλωσσική διδασκαλία. Οι δύο βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η «επικοινωνιακή δεξιότητα» κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση και ο «μαθητοκεντρισμός» . Η επικοινωνιακή δεξιότητα είναι η δυνατότητα αναγνώρισης και παραγωγής επικοινωνιακά ορθού κειμένου που λειτουργεί σωστά σε συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας. Γενικότερα, η αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης επιτυγχάνεται με τη διατύπωση των στόχων μάθησης σε μορφή «λειτουργιών της γλώσσας» και «εννοιών», με τη χρησιμοποίηση «αυθεντικών κειμένων» και με την υιοθέτηση «αναλυτικής διαδικασίας μάθησης» (Τσοπάνογλου, 1985: 17-19).

Η ανάπτυξη, ωστόσο, της επικοινωνιακής δεξιότητας είναι ο βασικός πυρήνας της διδασκαλίας η οποία έχει τελικό σκοπό διδασκαλίας και μάθησης να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο για κάθε περίσταση και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της. Έντονη είναι η στροφή στην ίδια τη γλώσσα ώστε οι μαθητές να καταστούν επαρκείς χρήστες της, άλλωστε τα σχολικά εγχειρίδια είναι οδηγοί τα οποία όμως δε δεσμεύουν τον καθηγητή στη πορεία της διδασκαλίας αλλά αντίθετα του δίνουν την ευχέρεια να δημιουργήσει το υλικό και να το ενισχύσει εάν το θεωρεί απαραίτητο. Η κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού με την κριτική του διάσταση αποτελεί ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία εδώ και χρόνια.

Μέσω της άνωθεν ανάλυσης των επιστημολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών καταβολών και των βασικών αρχών πάσης ισχύος γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων της τελευταίας τριακονταετίας διαφαίνεται πληθώρα συμπερασμάτων.

Αρχικά, σχετικά με την Επικοινωνιακή Προσέγγιση, η οποία βέβαια εισάγεται στο ΠΣ του 1999 και συνεχίζεται να υφίσταται στα επόμενα ΠΣ μέχρι και το 2021 ως αναπόσπαστη γλωσσοδιδακτική μέθοδο, η γλώσσα ορίζεται ως μια πλαισιωμένη οντότητα από κοινωνικοπολιτισμικές και άλλες παραμέτρους. Πρωταρχικός στόχος

της διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να τονιστεί πως ολόκληρη η διαδικασία διδασκαλίας στηρίζεται στο δυναμικό και στις δεξιότητες της επικοινωνίας. Συνεπώς δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και έμφαση στην εν λόγω έννοια, η οποία αναμφισβήτητα αποτελεί μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες, προσδιοριζόμενη από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Εν συνεχεία, η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας θεωρείται ως μια αντικειμενικά μετρήσιμη ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας.

Σε δεύτερο αλλά εξίσου σημαντικό επίπεδο, που σχετίζεται με τις προσεγγίσεις που έπονται της επικοινωνιακής προσέγγισης όπως των κειμενοκεντρικών (ΠΣ 1999, 2003), γραμματισμικών, πολυγραμματισμικών και άλλων προσεγγίσεων (ΠΣ 2011, 2019 και 2021), τονίζεται η σημαντικότητα της έννοιας του κειμένου, η οποία εκλαμβάνεται ως μια γλωσσική ενότητα που έχει καθορισμένα όρια, εσωτερική συνοχή και φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2009).

Επιπροσθέτως, κρίνεται ζωτικής σημασίας η εμπλοκή και ενασχόληση των μαθητών/τριών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες και επί του πρακτέου παρατηρείται ενεργή κινητοποίηση και προώθηση των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση. Συμπληρωματικά, να αναφερθεί πως κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν οι μαθητές/τριες σε κάθε τομέα δράσης. Άλλη μια έννοια που καταλαμβάνει εξέχουσα θέση αποτελεί η έννοια του γραμματισμού, η οποία νοείται ως η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του λόγου, γεγονός που επιβεβαιώνει την κυρίαρχη θέση της εν λόγω έννοιας. Εν συνεχεία, το είδος του κειμένου, λοιπόν ορίζεται ως μια εξίσου καταλυτικής σημασίας έννοια καθώς εκλαμβάνεται ως μια κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο το διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται.

Ως συνέχεια των άνωθεν θα πρέπει να αναφερθεί πως γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (πολυγραμματισμοί).

Ένα πρόσθετο συμπέρασμα αποτελεί το γεγονός πως ο λόγος και τα είδη λόγου δεν αντιμετωπίζονται ως οντότητες με μια κοινωνική δυναμική. Τέλος, διαφαίνεται η ελλιπής έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία.

Προχωρώντας στον εντοπισμό σημαντικών στοιχείων που θα οδηγήσουν σε μια αρτιότερη εικόνα, σειρά έχει ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος εισάγεται με το ΠΣ του 2011 και εδραιώνεται στα ΠΣ του 2019 και 2021, και των συναφών διεργασιών. Αρχικά, ομολογουμένως δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια των τρόπων με τους οποίους δομούνται ποικίλα κείμενα με τα συστατικά της γλώσσας αλλά και στην ανάδειξη μέσω της ανάγνωσης και της συγγραφής νέων τρόπων διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Προωθείται η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού μέσω του λόγου, ώστε τα άτομα να δύνανται αφενός να ελέγχουν το περιβάλλον και αφετέρου να παρεμβαίνουν σ' αυτό. Στόχο, και ας ελπίσουμε όχι ουτοπικό, αποτελεί η δημιουργία τάξεων σε κοινότητες κριτικού γραμματισμού, όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής και ικανοτήτων, είναι ισότιμοι/ες στις μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο προαποφασισμένων γραμματικών γνώσεων και κειμενικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων προσδιορισμένων ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών/τριών. Τέλος, η εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών αποτελεί και αυτό μια πτυχή στην οποία δίδεται επίσης έμφαση.

Έπειτα από την σύντομη αλλά περιεκτική παράθεση των άνωθεν διαπιστώσεων μπορούμε να προχωρήσουμε σε συμπεράσματα για τη συνέχεια (ή ασυνέχεια) των τριών, σχηματικά, κυρίαρχων γλωσσοδιδακτικών θεωριών της τελευταίας τριακονταετίας. Με την επικοινωνιακή προσέγγιση δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και την εσωτερίκευση εκ μέρους των μαθητών/τριών των κοινωνικών συμβάσεων που περιέχει αυτή χωρίς να προκρίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης μιας κριτικής και αναστοχαστικής παρεμβατικής ικανότητας στο κοινωνικό γίγνεσθαι ούτε

και η δυνατότητα διερεύνησης των λόγων για τους οποίους διαμορφώνονται κατά την επικοινωνία οι διάφορες μορφές λόγου και όχι οι άλλες.

Στις μεταεπικοινωνιακές προσεγγίσεις (γραμματισμός, πολυγραμματισμοί κτλ.) η έννοια της επικοινωνίας και της καλλιέργειας της θεωρούνται ως αυτονόητες πραγματικότητες και προκρίνεται ως σημαντικότερη για τη διδασκαλία της γλώσσας η ικανότητα εφαρμογής και μετασχηματισμού, μέσω της κριτικής θεώρησης του κοινωνικού γίγνεσθαι, των επικοινωνιακών και άλλων συμβάσεων που καθορίζουν την επικοινωνία, ώστε οι μαθητές/τριες να γίνουν ικανοί/ές να παράγουν λόγο ανάλογο με τις απαιτήσεις που θα αντιμετωπίσουν ως μελλοντικοί/ές πολίτες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκτούν και ικανότητες παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο κριτικός γραμματισμός με τη σειρά του δέχεται ως αυτονόητη την έννοια της επικοινωνίας και της καλλιέργειάς της, την οποία την αντιμετωπίζει ως ένα δυναμικό, μεταλλασσόμενο ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες φαινόμενο και τη γειώνει περισσότερο από τις προηγούμενες προσεγγίσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι, το οποίο το βλέπει κι αυτό ως ένα δυναμικό, ποικιλόμορφο και πολύμορφο μόρφωμα. Γι' αυτό προκρίνει ως πιο σημαντική στρατηγική κατάκτησης της γλώσσας, εκτός από την κριτική διερεύνηση των λόγων που διαμορφώνουν τα κείμενα και την αναστοχαστική προσέγγιση και διαπραγμάτευση των παραγόμενων μέσα στην τάξη προφορικών και γραπτών κειμένων. Συνοψίζοντας, μπορούμε με ασφάλεια να θεωρήσουμε την Επικοινωνία, το κείμενο και την κοινωνία τους τρεις πυλώνες του κριτικού γραμματισμού πάνω στους οποίους στηρίζεται η μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας.

Τέλος, στα νέα ΠΣ του 2021 επιδιώκεται ο αναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος. Τα νέα ΠΣ έχουν ως αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει ο/η μαθητής/τρια, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Η έμφαση μετακινείται από το γνωστικό αντικείμενο, τους/τις διδάσκοντες/ουσες και τη διδακτική διαδικασία προς τους/τις μαθητές/τριες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης: επιδιώκεται στην ουσία μια αντίστροφη πορεία σχεδιασμού, όπου η βάση σχεδιασμού είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται από τον καθορισμό αυτών. Με την ανάπτυξη των νέων ΠΣ τίθενται οι βάσεις για ποιοτική εκπαίδευση, η οποία ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες χωρίς διακρίσεις. Ζητούμενο, λοιπόν, αποτελεί η

ολοκλήρωση του αποτελεσματικού, του καινοτόμου, του δημιουργικού και του αειφόρου σχολείου. Ένα σύγχρονο σχολείο που είναι ανοικτό στην κοινωνία, στις νέες πολιτισμικές συνθήκες και επιστημονικές εξελίξεις, στην ουσιαστική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη μεθοδική και αποτελεσματική εργασία.

Σκοπός, επομένως, είναι τα ΠΣ να είναι μαθητοκεντρικά, λειτουργικά και ανοικτά στην ανάδειξη διαχρονικών αξιών, τα οποία ενεργοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε να βιώσουν με αυθεντικό τρόπο την παιδική και εφηβική ζωή τους. Να καταστούν, εντέλει, δημιουργικοί άνθρωποι και συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, του έθνους τους, της Ευρώπης και της οικουμένης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*, (2nd ed.). New York and London: Routledge

Αργυροπούλου, Χ. (2007). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η διαθεματικότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αργυροπούλου, Χ. (2010). *Πανελλαδική Έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο γυμνάσιο και τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. New York and London: Routledge

Bernstein, B. (1979). *Class, codes and control*. London-Boston: Routledge and K. Paul

Beyer, L. E. & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas and Progressive School Reform*. Teachers College Press: New York

Bobbit, F. (1928). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin

Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. London: Paul Chapman Publicing

Βρεττός, Γ. (1984). Σκέψεις πάνω σ' ένα νευραλγικό τομέα του Curriculum, τους διδακτικούς στόχους. *Νέα Παιδεία, 32*, σσ. 133-140

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης.* Θεσσαλονίκη: Πτολεμαίος

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιασμός- αξιολόγηση- αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική,* (β' εκδ.). Αθήνα

Γκότοβου, Α. (2011). Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση: Αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στην

Ελληνική Εκπαίδευση. *Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32655#page/1/mode/2up

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δενδρινού, Β. (2004). Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Στο Β. Δενδρινού και Β. Μητσικοπούλου (Επιμ.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*, (σελ. 47-59). Αθήνα: Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκαπαίδευση: έννοιες και όροι. *Γλωσσικός Υπολογιστής,* 1(1), 79-85. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/print/ksohelis/index.htm

Δενδρινού, Β. & Μητσικοπούλου, Β. (2004). *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού στη ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δοδοντσάκης, Γ. (1994). *Η προσωπογραφία του Ε. Παπανούτσου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Donovan, C. A. (2001). Children's Development and Control of Written Story and Informational Genres: ''Insight from One Elementary School''. *Research in the teaching English, 35*(3), 394-397. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/40171493

Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). A cognitive process theory of writting. *College composition and communication, 32*(4), 365-387. DOI: 10.2307/356600

Frey, K. (2010). *Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Fuller, F. D. (1995). Development of topic-comment algorithms and text srtuctures in written compositions of students in grades one through nine *(Doctoral disertetion)*, University of Washington. Retrieved from: http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/304231969 ?accountid=15182

Goodson, I. F. (1988). *The Making of Curriculum*. Collected Essays. London and Philadelphia: The Falmer Press

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley and Sons, Inc

Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling eraly writing development. *Journal of Writing Research, 3*(2), 73-92. DOI: 10.17239/jowr-2011.03.02.1

Ιορδανίδου, Α., Φτερνιάτη, Α. (2006). *Επιστημονικές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Πατάκη

Κανταρτζή, Ε. (1987). Το curriculum και οι παράμετροι που παρεμβαίνουν στη σύνταξή του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 3*6, 99-102.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Kelly, A. V. (1982). *The curriculum*. Theory and Practice. London: Routledge

Κιτσαράς, Γ. (1998). *Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής, διαχρονική και συγχρονική διερεύνηση* (Συγκριτική Ανάλυση). Ρέθυμνο: έκδοση του συγγραφέα.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα: Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα

Κουζέλης, Γ. (1991). *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Αθήνα: Κριτική

Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). *Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρη

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge

Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής.* Αθήνα: έκδ. του συγγραφέα.

Lawton, J. (2000). *Community Ecology in a changing world*. Oldendorf: Ecology Instiyute.

Macbeth, J. (2005). *Αυτοαξιολόγηση στο Ελληνικό Σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαρμαρινός, Ι. Γ. (1992). *Το Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές της Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.* (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκαπαίδευση, 13,* 74-81. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/2060

Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*: *Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση.* (Τρίτη Εκδ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μελανίτης, Ν. (1976). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της γραμματικής στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg

Μιχάλης, Α. (2013). «Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάβουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σ. 171-186). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Moon, B. & Murphy, P. (1999). *Curriculum in Context*: *Learning Curriculum and Assessment Series.* London: SAGE Publications Ltd

Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπαλαχάμης, Π. (1974). Curriculum. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, *224*, 14-17.

Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της Γλώσσας: Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη

Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό» πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *131*, 25-40.

Neagley, R. L. & Evans, N. D. (1980). *Handbook for Effective Supervision of Instruction*. (3rd Ed.). N.J.: Prentice Hall

Νικολακάκη, Μ. (2002). Η ιστορική κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης ως μεταμοντέρνος χώρος ποιοτικών ερευνών στην εκπαίδευση. *Μέντορας, 6,* 61-74

Nisbet, J. (1988). *Learning Strategies*. United Kingdom: Routledge

Ντρενογιάννη, Ε. (2009). «Οι προοπτικές και τα όρια των διαδικασιών συμμετοχικής διαμόρφωσης ενός ενιαίου πλαισίου εκπαίδευσης για τον ‘’ψηφιακό γραμματισμό’’» (σ. 504-513). Στα *Πρακτικά του ΙΓ’ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (2ος Τόμος). Αθήνα: Διάδραση

Ξωχέλλης, Π. (1978). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1989). Η Προβληματική του Curriculum: Μια κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 11*, 161-171.

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικούς συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνωμόνων*. Επιμ. Φρ. Τσάκωνα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Oxford: Newbury House Publisher

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, (1991). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Λήμμα «*Προγράμματα Αναλυτικά*». Τόμος 7, σελ. 4051-4061

Πετρίτης, Κ. (1966). *Δοκίμιο για ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα δημοτικών σχολείων*. Αθήνα

Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα – Εκπαιδευτικοί στόχοι – Μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκη

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2002). *Understanding Curriculum*: *An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.* Bristol: Peter Lang Pub Inc.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη.* Αθήνα: Πεδίο

Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Το ολοήμερο σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 23-56). Αθήνα: ΟΕΔΒ-ΥΠΕΠΘ

Ράπτη, Α. & Ράπτης, Α. (2004). Η ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: Για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών. Στο Κεκές, Ι. (επιμ.). *Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*: *Ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών: Φιλοσοφικές- Κοινωνικές προεκτάσεις* (σσ. 105-128). Αθήνα: Ατραπός

Ross, A. (2000). *Curriculum*. London and New York: Falmer Press

Scholes, R. (2005). *Η δύναμη του Κειμένου: Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων.* Αθήνα: Τυπωθήτω/Δάρδανος

Σπανός, Γ., Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική

Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσιακά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemman Educational

Σακελλαρίου, Α. & Ευσταθιάδης, Σ. (2003). *Σύγκριση προγραμμάτων σπουδών: Σύγκριση του αναλυτικού εξεταστικού προγράμματος πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του κέντρου ελληνική γλώσσας προς το πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα όλων εκπαιδευτικών βαθμίδων.* Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ και ΚΕΓ

Τσοπάνογλου Α. (1985). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσουκαλά, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγική: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922).* Αθήνα: Θεμέλιο

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Γλώσσα.* Ανακτήθηκε από: http//www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΥΠΕΠΘ (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα*

ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες.* Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι

ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι. Β' Έκδοση

ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2000). *Π.Σ. Δευτεροβάθμιες Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.

ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2002). *ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.* Αθήνα: Τόμος Α '

ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2002). *ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής κατάρτισης 2. Τόμος Β \ Τ ·

ΥΠΕΠΘ-Π.1, (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* ΥΠΕΠΘ: Αθήνα

Υφαντή, Α. (2004). Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου: Μια κριτική προσέγγιση. *Πρακτικά (σε cd rom) 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, 1-2 Οκτωβρίου 2004.* Πάτρα:

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα: Για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Φλουρής, Γ. (1999). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα: Για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρη

Φλουρής Γ. & Κρίκας Ε., (2009). Αξιολόγηση Π.Σ.: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Π.Σ. Στο Γ. Μπαγάκη και Κ. Δεμερτζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Α.Π.: Τι άλλαξε;* (σσ. 67-75). Αθήνα: Γρηγόρη.

Φράγκος, Χ. (2002). Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα «νέα» Προγράμματα Σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 125*, 60-68

Westphalen, K. (1980), Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum. Στο Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής & Ν. Καψάλης (επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, σ. 39. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Μετάφραση: Ι. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Westphalen, K. (1998). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*: *Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum.* Μετάφραση: Ι. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου*, σσ. 70-78. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum* (2η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός

Χατζησαββίδης, Σ. (1992). Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Χειμαριού, Ε., (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροποικότητας, *Γλωσσικός Υπολογοστής*, *1*(1), 115-118.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). Το Ελληνικό Σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, σσ. 107-113. Αθήνα: Μεταίχμιο

Zais, R. S., (1976). *Curriculum, Principles and Foundation*. New York: Harper and Row

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 4379/64, ΦΕΚ 182/64

Νόμος 309/76, ΦΕΚ 100 Α/30-4-1976

Νόμος Ι404/83, ΦΕΚ 173/24.11.83

Νόμος 1566/85, ΦΕΚ 167/30.9.85

Νόμος 1894/90, ΦΕΚ 110/27.8.90

Νόμος 2413/96, ΦΕΚ 124 Α./17.6.96

Νόμος 2525/97, ΦΕΚ 188 Α/23.9.97

Νόμος 2790/00, ΦΕΚ 24 Α/16.2.00

Προεδρικό Διάταγμα 494/83, ΦΕΚ 186/27.12.83

Προεδρικό Διάταγμα 435/84, ΦΕΚ 154/10.10.84

Προεδρικό Διάταγμα 369/85, ΦΕΚ. 131 Α/22-7-85

Προεδρικό Διάταγμα 486/89, ΦΕΚ 208 Α/12.9.89

ΦΕΚ 930/14.12.94

ΦΕΚ 171/18.3.96

ΦΕΚ 1789/28.9.99

ΦΕΚ 1139/06

ΦΕΚ 1366/1373/1374/1375/1376/18.10.01

ΦΕΚ 303/13.3.03

ΦΕΚ 304 Β/13.3.03

ΦΕΚ 1196/26.8.03

ΦΕΚ 118 Α/24.05.11

ΦΕΚ 372Β/20.2.12

ΦΕΚ 58760/Δ2/10.12.21

ΦΕΚ 5770/Β/10.12.2021