



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική εργασία

**«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια Γλωσσικής  
Διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου από το 1920 έως το 2021»**

**«Curricula and School Manuals of Language Teaching for the fifth grade of  
primary school from 1920 to 2021»**

της  
**Παναγιώτας Χρονοπούλου**  
**(ΑΕΜ: 100)**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευθυμία Γώτη, Διευθύντρια Α/θμιας Εκπαίδευσης  
Επιτροπή αξιολόγησης: Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής  
Γλώσσας και Διδακτικής της  
Ελισάβετ Χλαπουτάκη, Φιλολόγος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

## Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας μου θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Ευθυμία Γώτη, που μου δίδαξε το μάθημα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και με ενέπνευσε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Ειδικότερα, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής καθώς και για την άριστη επικοινωνία και την πολύτιμη καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της. Επίσης, ευχαριστώ βαθιά την κα. Ελισάβετ Χλαπουτάκη, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για τις γνώσεις που μου προσέφερε σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τον κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, Καθηγητή Γλωσσολογίας - Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής και Πρόεδρο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, για τα εφόδια που αποκόμισα ως εκπαιδευτικός με την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος.

Ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους γονείς μου, Σταύρο και Ευαγγελία, για την συνεχή συμπαράσταση και προσφορά τους στη διάρκεια της ζωής μου αλλά και των σπουδών μου.

Copyright © Παναγιώτα Χρονοπούλου, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Όνοματεπώνυμο: Παναγιώτα Χρονοπούλου

A.E.M.:100

Ηλεκτρονική διεύθυνση: pchronopoulou@hotmail.com

Έτος εισαγωγής:2021-2022

Κατεύθυνση: Επιστήμες της Αγωγής: Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά  
Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου από το  
1920 έως το 2021

*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 13-1-2023

Η δηλούσα  
Παναγιώτα Χρονοπούλου

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή .....	9
1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών .....	11
1.1 Ορισμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών .....	11
1.2 Διαφορές Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Curricula.....	13
1.3 Σκοποθεσία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	15
1.4 Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών .....	16
1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών .....	18
1.6 Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	19
1.7 Η εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών .....	21
1.8 Λόγοι Αναμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	22
1.9 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας .....	23
2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας.....	24
2.1 Παραδοσιακή μέθοδος .....	24
2.2 Δομιστική μέθοδος.....	26
2.3 Επικοινωνιακή / Κειμενοκεντρική μέθοδος.....	29
2.4 Κριτικός Γραμματισμός .....	34
3. Τα σχολικά εγχειρίδια .....	37
4. Μεθοδολογία έρευνας .....	39
5. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια .....	42
5.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1920.....	42
5.1.1 Σχολικά εγχειρίδια 1920-1933.....	44
5.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1934.....	46
5.2.1 Σχολικά εγχειρίδια 1934-1968.....	49
5.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1969.....	51

5.3.1 Σχολικά εγχειρίδια 1969-1976.....	55
5.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1977.....	56
5.4.1 Σχολικά εγχειρίδια 1977-1983.....	59
5.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1984.....	61
5.5.1 Σχολικά εγχειρίδια 1984-2002.....	64
5.6 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2003.....	68
5.6.1 Σχολικά εγχειρίδια 2003- 2010.....	74
5.7 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2011.....	78
5.7.1 Σχολικά εγχειρίδια 2011-2020.....	85
5.8 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2021.....	85
5.8.1 Σχολικά εγχειρίδια 2021 – σήμερα.....	91
6. Συμπεράσματα.....	91
7. Βιβλιογραφία.....	96
Παράρτημα.....	108

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου από το 1920 μέχρι το 2021 καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά αντανακλούν στα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου αυτής. Αναλυτικότερα, επιχειρείται μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας αρχικά η δόμηση του θεωρητικού πλαισίου με αναφορές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τις γλωσσοδιδασκτικές μεθόδους διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια. Στη συνέχεια, εξετάζονται μέσω της ερμηνευτικής μεθόδου οι μορφές της επίσημης γλώσσας, οι σκοποί και οι επιδιώξεις, η μεθοδολογία της διδασκαλίας, το υποστηρικτικό υλικό, ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Υλικό της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσαν τα προγράμματα του μαθήματος της Γλώσσας για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου καθώς και όλα τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία του μαθήματος από το 1920-2021. Η έρευνα ανέδειξε ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους τόσο ως προς την επίσημη γλώσσα που προβάλλουν και διδάσκουν όσο και ως προς τη διδασκαλία της. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ανάλογα με το χρονικό, κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο γεννιέται και εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα, καθώς και με τις αλλαγές που συμβαίνουν στη γλωσσοδιδασκτική επιστήμη, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζει το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας με διαφορετικό τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις, Σχολικά Εγχειρίδια, Δημοτικό Σχολείο, Γλωσσική Διδασκαλία.

## **Abstract**

This paper presents the content of the curricula of greek language teaching for the fifth grade of primary school from 1920 to 2021 and the way in which they are reflected in the textbooks of this period. More specifically, the theoretical framework is firstly structured through the bibliographical research with references to the curricula, language teaching methods and textbooks. Then, through the interpretative method, the forms of formal language, the aims and objectives, the methodology of teaching, the supporting material, the role of the learner and the teacher, and assessment in the curricula are examined. The material for this study was the language course syllabuses for the fifth grade of primary school as well as all the language teaching books that have been used for teaching the subject from 1920-2021. The research revealed that the curricula differ from each other both in terms of the official language they project and teach and in terms of the teaching of the language. It seems, therefore, that depending on the temporal, social, historical, cultural and political context in which a curriculum is born and implemented, as well as on the changes occurring in language teaching science, each curriculum defines the language subject matter in a different way.

**Keywords:** Curriculum, Methodological Approaches, School Handbooks, Elementary School, Language Teaching.



## Εισαγωγή

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν πολύτιμο εργαλείο και οδηγό για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτυπώνουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που επικρατούν, την κυρίαρχη ιδεολογία και τις ανάγκες της κοινωνίας ανά εποχή (Bobbitt, 1918).

Οι σύγχρονες εξελίξεις σε κοινωνικό, επιστημονικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο επιβάλλουν άμεσες αλλαγές στην εκπαίδευση. Το σχολείο, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται, θέτει νέους στόχους και υιοθετεί νέα μεθοδολογία. Γι' αυτόν τον λόγο τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από διαρκείς μεταρρυθμίσεις.

Στην ελληνική εκπαίδευση, και ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία, κυριάρχησε για πολλά χρόνια η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας. Μεγάλη τομή υπήρξε με την εισαγωγή της δημοτικής ως επίσημη γλώσσα το 1976. Έκτοτε, με αργούς ρυθμούς, άρχισαν να εισέρχονται νέοι μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας. Το 1984 αποτυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα οι αρχές του δομισμού ενώ το 2003 εμφανίζονται στοιχεία επικοινωνιακής μεθόδου. Πιο πρόσφατα, το 2011 και το 2021, καθώς οι εξελίξεις στον τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα είναι ραγδαίες, εντοπίζονται στοιχεία κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών. Με τους ίδιους αργούς ρυθμούς τα στοιχεία των γλωσσοδιδακτικών μεθόδων εισάγονται στα σχολικά εγχειρίδια, και όχι πάντοτε με επιτυχία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του γλωσσικού μαθήματος για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Υλικό μελέτης αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια από το 1920 μέχρι το 2021.

Για το θεωρητικό μέρος επιλέχθηκε η βιβλιογραφική ερευνητική μέθοδος. Η μελέτη μας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο σχετίζεται με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα *curricula*, τα οποία αναλύονται ως προς τα είδη, τους σκοπούς, τον σχεδιασμό και τους παράγοντες που τον επηρεάζουν, τον τρόπο υλοποίησής τους και τους λόγους αναμόρφωσής τους με ειδική αναφορά το αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τις γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις και τα χαρακτηριστικά τους. Παρουσιάζονται: η

παραδοσιακή μέθοδος, ο δομισμός, η επικοινωνιακή/ κειμενοκεντρική μέθοδος και ο κριτικός γραμματισμός. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια, στις λειτουργίες τους καθώς και στα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα που παρουσιάζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για το ερευνητικό μέρος αξιοποιήθηκε η ερμηνευτική μέθοδος. Περιλαμβάνει αφενός την περιγραφή και ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και αφετέρου την αντιπαραβολή τους με τα σχολικά εγχειρίδια. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εξετάζονται με χρονολογική σειρά, από το παλαιότερο έως το πιο σύγχρονο. Ειδικότερα, για κάθε αναλυτικό πρόγραμμα επιχειρείται μία γενική περιγραφή και έπειτα καταγράφονται στοιχεία, όπως η γλώσσα, οι σκοποί, η μεθοδολογία, οι συντελεστές, το υλικό, τα μέσα και η αξιολόγηση. Στο παράρτημα παρουσιάζονται διαγραμματικά τα χαρακτηριστικά των γλωσσοδιδακτικών μεθόδων στα αναλυτικά προγράμματα. Τέλος, τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Ολοκληρώνοντας, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη, εξάγονται συμπεράσματα και επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

## **1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

### **1.1 Ορισμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με ποικίλους όρους, όπως «πρόγραμμα σπουδών», «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» ή «πρόγραμμα διδασκαλίας». Επιπρόσθετα, εντοπίζονται διάφοροι ορισμοί στη βιβλιογραφία αναφορικά με αυτά (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999). Αυτό συμβαίνει διότι κάθε επιστήμονας προέρχεται από διαφορετικό επιστημονικό κλάδο, έχει διαφορετικές πολιτικοκοινωνικές ιδεολογίες, διαφορετικές θεωρίες όσον αφορά τη μάθηση, τη διδασκαλία και το σχολείο κι, επομένως, διαφορετική προσέγγιση του όρου (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Επίσης, δεν υπάρχει μία σταθερή εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεγονός το οποίο καθιστά αδύνατη την ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Χατζηγεωργίου, 2001).

Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος πρωτοεμφανίζεται το 1582 με τον λατινικό όρο «curriculum» σε κείμενα ευρωπαϊκών πανεπιστημίων της Παιδαγωγικής επιστήμης για να δηλώσει ένα οργανωτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα καθοριστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Hamilton, 1989). Διεθνώς, ο όρος εμφανίζεται το 1902 στο βιβλίο του John Dewey «The children and the curriculum» (Χατζηγεωργίου, 2004).

Ο Franklin Bobbit (1918) διατύπωσε δύο ορισμούς για το curriculum. Σύμφωνα με τον πρώτο το curriculum είναι ένα σύνολο από καθοδηγούμενες ή μη εμπειρίες που έχουν σχέση με την ανάπτυξη ικανοτήτων του ατόμου. Στον δεύτερο ορισμό το curriculum συμπεριλαμβάνει μια πληθώρα συνειδητών και καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών, τις οποίες χρησιμοποιεί το σχολείο προκειμένου να ολοκληρώσει και να τελειοποιήσει την ανάπτυξη των παιδιών.

Ο Dewey αντιμετωπίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ως τη βασική προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την πιο αποτελεσματική διδασκαλία καθώς αυτό καθορίζει το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών (Φλουρής, 1983). Από την άλλη, για τον Φλουρή (1983) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας πλήρης οδηγός για τον εκπαιδευτικό που παρουσιάζει τους γενικούς σκοπούς, τη διδακτέα ύλη, τη χρονική

διάρκεια των μαθημάτων, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα, διάφορες δραστηριότητες για τους μαθητές και τρόπους αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Tyler (1969) στο curriculum συμπεριλαμβάνονται όλες οι γνώσεις των μαθητών, τις οποίες το σχολείο σχεδιάζει και κατευθύνει έτσι ώστε να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι Wiles και Bondi θεωρούν ότι το curriculum αποτελείται από έναν στόχο ή σύνολο αξιών που ενεργοποιούνται, αναπτύσσονται και καταλήγουν στις εμπειρίες των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας (Print, 1994). Κατά τον Print (1994) το curriculum απαρτίζεται από τις οργανωμένες ευκαιρίες μάθησης που δημιουργεί το σχολείο για τους μαθητές και τις εμπειρίες που τους προκύπτουν όταν το curriculum τίθεται σε εφαρμογή.

Όπως αναφέρουν οι Βρεττός και Καψάλης (1994), τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι τα τελικά προϊόντα που διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες σχεδιασμού και σύνταξης μιας γενικότερης και μακροπρόθεσμης διδασκαλίας που πραγματοποιείται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Ο Βουγιούκας (1994) το παρομοιάζει με έναν καταστατικό χάρτη, του οποίου η δομή είναι κοινή σε μεγάλο ποσοστό για διάφορα μαθήματα. Οι Ξωχέλλης και Δενδρινού (1999) πιστεύουν πάντως ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν έναν κατάλογο ή ένα διάγραμμα των σκοπών που τίθενται για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης ανά βαθμίδα, τύπο σχολείου, τάξη και γνωστικό αντικείμενο. Πρακτικά, απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με το ποια είναι η ύλη, για ποιο σκοπό, με ποια σειρά και σε ποια τάξη, βαθμίδα ή σχολικό τύπο πρέπει να διδασχτεί. Συνεπώς, δίνονται μέσω αυτών οι κατευθυντήριες γραμμές και ορίζεται τόσο το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας (διδασκαλία - μάθηση) όσο και οι ανατροφοδοτικές διαδικασίες (αξιολόγηση).

Όπως υποστηρίζει η Τσοπάνογλου (2000), το curriculum περιλαμβάνει γενικούς αλλά και ειδικούς στόχους, οι οποίοι οδηγούν στα περιεχόμενα και στον συνολικό σχεδιασμό του προγράμματος. Σύμφωνα με τον Rodgers, βέβαια, το curriculum περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος οι μαθητές στα πλαίσια του σχολείου. Κατά συνέπεια, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφορά μόνο το τι μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και το πώς το μαθαίνουν, πώς οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούν στην διαδικασία της μάθησης, ποια υποστηρικτικά υλικά

χρησιμοποιούνται, ποιος είναι ο τύπος της αξιολόγησης και ποιο το είδος των εγκαταστάσεων στο οποίο πραγματοποιούνται όλα τα παραπάνω (Richards, 2001).

Η Καρατζιά - Σταυλιώτη (2002) αντιμετωπίζει τα αναλυτικά προγράμματα ως προτάσεις που κάνουν αναφορά στο περιεχόμενο και τη μορφή της γνώσης που παρέχεται στο σχολείο, στον τρόπο οργάνωσής της και στις διαδικασίες με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές κατακτούν και αξιοποιούν τη γνώση αυτή. Σύμφωνα με τον Stenhouse (2003) το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει κατευθύνσεις σχετικά με τη διδασκαλία και επιχειρεί να μεταδώσει τις απαραίτητες αρχές και τα στοιχεία μιας εκπαιδευτικής πράξης. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για ένα πακέτο υλικών, δεν δείχνει το σύνολο της ύλης που πρέπει να καλυφθεί αλλά παραμένει ανοικτό και ικανό να μετατρέπει σε πράξη την θεωρία. Ο Χατζηγεωργίου προτείνει τον ορισμό του Eisner, κατά τον οποίο το Αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζεται ως το σύνολο προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων με παιδαγωγικά αποτελέσματα σε έναν ή πολλούς μαθητές (Eisner, 1900 όπως αναφέρεται στον Χατζηγεωργίου, 2001) .

Επίσης, ο Βρεττός (2007) θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα διαγράφει το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών και οργανώνει τη διδασκαλία τους ενώ οι Γερογιάννης και Μπούρας (2007) διατυπώνουν τον ορισμό για το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα ολοκληρωμένο και χρονικά καθορισμένο σχέδιο με σκοπούς και σχεδιασμένες διαδικασίες. Οι Marsh και Willis (2007) το ορίζουν ως μια σύνθεση πλάνων και εμπειριών που αναλαμβάνουν οι μαθητές, πάντοτε υπό την καθοδήγηση και σύμφωνα με τη δομή και τους κανόνες του σχολείου.

## **1.2 Διαφορές Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Curricula**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με τα Curricula. Αφενός, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν καταλόγους περιεχομένων της διδασκαλίας των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και προβλέπεται να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και σε ομογενοποιημένα σχολεία. Αφετέρου, τα curricula ενισχύουν τρόπους μάθησης, έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία, διαλέγουν

θέματα και περιεχόμενα, καθορίζουν τους τρόπους διδασκαλίας και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα (Καψάλης & Νημά, 2015).

Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό εφόσον η ύλη είναι υποχρεωτικό να διδαχθεί σε συγκεκριμένα πλαίσια, τα περιεχόμενά τους δεν σχετίζονται με τους καθορισμένους σκοπούς και η αξιολόγηση που προτείνουν εξαντλείται σε μία απλή γραπτή εξέταση. Αντιθέτως, τα *curricula* περιορίζονται ως προς το περιεχόμενο, παρουσιάζουν όμως με λεπτομέρεια τη μαθησιακή διαδικασία ως προς μία συγκεκριμένη ενότητα για συγκεκριμένο χρόνο, θέτουν γενικούς σκοπούς αλλά και επιμέρους στόχους που βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τα περιεχόμενα και προτείνουν ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης για τον έλεγχο της εξέλιξης των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 1990).

Επιπρόσθετα, τα παραδοσιακά προγράμματα παρουσιάζουν διαφορές ως προς τα περιεχόμενα σε σχέση με τα *curricula*. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή, έχουν συγκεκριμένης και οριστικής μορφής περιεχόμενα που αδιαφορούν για τις συνθήκες της κάθε εποχής (κοινωνικές, οικονομικές, ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές) και δεν συνδέονται με την πραγματικότητα. Από την άλλη, τα *curricula* αναθεωρούν και ανανεώνουν συνέχεια το περιεχόμενό τους (Κιτσαράς, 2004).

Μια ακόμη διαφορά αφορά τη σύνταξη των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων και των *curricula*. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα συντάσσονται από ανώνυμες και κλειστές επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, γι' αυτόν τον λόγο αμφισβητούνται ως προς την εγκυρότητα και την επιστημονικότητα, εν αντιθέσει με τα *curricula* τα οποία είναι επιστημονικά τεκμηριωμένα κι όχι αυθαίρετα καθώς καταρτίζονται από επιστήμονες και εκπαιδευτικούς (Καψάλης & Νημά, 2015).

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι και τα *curricula* δέχθηκαν έντονη κριτική. Συγκεκριμένα, μερικοί θεώρησαν ότι λόγω των συγκεκριμένων στόχων και τρόπων διδασκαλίας που προτείνουν, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ελεύθερος, αυτόνομος και ευέλικτος. Επομένως, προτάθηκαν τα ανοιχτά *curricula*, στα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει, να οργανώνει και να πραγματώνει τη διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα ενεργεί και μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια (Βρεττός & Καψάλης, 1990). Τελικά, στη βιβλιογραφία προτείνεται το αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή *curriculum*, το οποίο συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των

δύο, περιλαμβάνει τη δομή του curriculum αλλά δεν υποδεικνύει συγκεκριμένες κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό (Βρεττός & Καψάλης, 1990).

### **1.3 Σκοποθεσία Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως τάξης, βαθμίδας, σχολικού τύπου ή χώρας. Περιλαμβάνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο καθώς και διάφορες προγραμματισμένες ή μη δραστηριότητες (Bobbitt, 1918).

Συμβάλλουν στην καλή λειτουργία και επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και προτεραιοτήτων που θέτει η πολιτεία, στην οργάνωση, τον προγραμματισμό και την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης καθώς και στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Γερογιάννης, 2007). Διασφαλίζουν τη συνέπεια ως προς τους μαθησιακούς στόχους και υποστηρίζουν την επίτευξη κοινών επιπέδων ανάπτυξης και ετοιμότητας των μαθητών (Guardado & Light, 2020).

Μέσα τους περικλείουν όλες τις θεωρίες, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη γνώση. Λειτουργούν, έτσι, ως χάρτης για τον εκπαιδευτικό και εξασφαλίζουν, αφενός, την παροχή της ίδιας βασικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και, αφετέρου, την αλληλεπίδραση των μαθητών και των δασκάλων.

Ο κύριος σκοπός της υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος είναι να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές και να τους εξασφαλίσει οφέλη από τις υπάρχουσες ευκαιρίες στον ύψιστο βαθμό (Dahnial, 2021). Επίσης, στοχεύει στην απόκτηση στοχευμένων γνώσεων, εμπειριών, δεξιοτήτων και γνώσεων από τους μαθητές (Dahnial, 2021).

## 1.4 Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Ο Ralph Tyler, ο πατέρας των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, έθεσε μερικά ερωτήματα, τα οποία εμπεριέχουν τη δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής: *«Ποιους σκοπούς πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία; Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορεί να δοθούν ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί; Πώς μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες; Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών αυτών;»*. Αναλυτικότερα, τίθεται ως αφετηρία ανάπτυξης ενός αναλυτικού προγράμματος ο ακριβής και σαφής προσδιορισμός των στόχων. Ακολούθως, όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο η προσεκτική επιλογή κατάλληλου περιεχομένου καθώς και η συμπερίληψη εναλλακτικών μεθοδολογικών προτάσεων και μέσων διδασκαλίας, χωρίς να είναι δεσμευτικές. Επίσης, είναι απαραίτητες αφενός η δυνατότητα και αφετέρου οι εναλλακτικές επιλογές αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των στόχων που τέθηκαν (Hlebowitsh, 2010).

Έχοντας ως πρότυπο τις ερωτήσεις του Tyler, η Hilda Taba διατύπωσε μια θεωρία για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνει επτά βήματα. Αυτά είναι ο έλεγχος των αναγκών, ο προσδιορισμός των στόχων, η επιλογή και η οργάνωση του περιεχομένου, η επιλογή και ο συντονισμός των μαθησιακών εμπειριών και η αποσαφήνιση των μεθόδων αξιολόγησης (Hilda Taba, 1962 όπως αναφέρεται στο Hlebowitsh, 2010).

Για τον Richard (2001) ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών πραγματοποιείται μέσα από ποικίλες διαδικασίες που δίνουν έμφαση στις ανάγκες, τις καταστάσεις, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα μαθήματα, το διδακτικό υλικό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Όλες αυτές οι διαδικασίες συνδέονται άμεσα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν η μία την άλλη.

Ο Βρεττός (2007) διακρίνει τέσσερα δομικά στοιχεία για τον σχεδιασμό κάθε αναλυτικού προγράμματος. Αυτά είναι συγκεκριμένοι και καθορισμένοι στόχοι, διαρκώς ανανεωμένα περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις για τον εκπαιδευτικό και εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων.

Οι Nation και Macalister (2011) διατύπωσαν το μοντέλο της «Διαδικασίας», το οποίο αποτελείται από τέσσερις μικρούς εσωτερικούς κύκλους κι έναν μεγάλο



εξωτερικό κύκλο που συμπεριλαμβάνει όλους τους υπόλοιπους. Στο κέντρο του ευρύτερου κύκλου βρίσκεται ο πρώτος εσωτερικός κύκλος, ο οποίος διαιρείται ξανά και θέτει στο επίκεντρο του τους γενικούς στόχους και περιμετρικά τα περιεχόμενα και τη σειρά διδασκαλίας, τη μορφή και την παρουσίαση των ενοτήτων (τεχνικές και δραστηριότητες) των μαθημάτων και τέλος την παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της διαδικασίας της μάθησης ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση στους μαθητές. Ο δεύτερος εσωτερικός κύκλος αφορά στο περιβάλλον και περιέχει πληροφορίες για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο τρίτος εσωτερικός κύκλος σχετίζεται με τις ανάγκες, οι οποίες περιλαμβάνουν είτε τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών είτε τις μελλοντικές ανάγκες και επιθυμίες. Ο τέταρτος κύκλος αναφέρεται στις αρχές που θα επιλεγθούν και θα διέπουν καθ' όλη τη διάρκεια τα αναλυτικά προγράμματα. Ολοκληρώνοντας, ο εξωτερικός κύκλος συνεπάγεται τη διαδικασία της αξιολόγησης όλων των υπόλοιπων τμημάτων και έχει ως στόχο τη διόρθωση και τη βελτίωσή τους.

Είναι απαραίτητο κατά τη σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες αρχές, διδακτικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές, που συμβάλλουν στην ποιότητά του (Φλουρής, 1983). Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρει ο Westphalen (1982), για κάθε διδασκαλία θα πρέπει να υπάρχουν τεκμηριωμένοι και σαφείς στόχοι μάθησης, τα περιεχόμενα να βρίσκονται σε αντιστοιχία τόσο με τους στόχους όσο και με τις σύγχρονες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να συμπεριλαμβάνονται καινοτόμες διδακτικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις, να αξιοποιείται κάθε σχετική επιστημονική γνώση και να εκπονούνται μετά από υπεύθυνο και εποικοδομητικό διάλογο όλων των ενδιαφερόμενων.

Το 1980 μια γαλλική επιτροπή ορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας με επικεφαλής τον Pierre Bourdieu κατέγραψε ορισμένες αρχές που πρέπει να ακολουθεί ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος. Αυτές είναι οι εξής: τακτική αναθεώρηση των περιεχομένων προκειμένου να εντάσσονται οι νέες γνώσεις, προτεραιότητα των γενικών γνώσεων και της καλλιέργειας τρόπων σκέψης, αποσαφήνιση των ορίων της υποχρεωτικής και της προαιρετικής γνώσης, ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία σύνταξης του προγράμματος αλλά και ευελιξία να το προσαρμόζουν όποτε το επιτάσσουν οι συνθήκες, έμφαση σε ομαδικές μεθόδους διδασκαλίας και συνεργατικές μορφές μάθησης, συνοχή και ισόρροπη ανάπτυξη διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Moon & Murphy, 1999).

## **1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Ο σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών είναι μια σύνθετη διαδικασία. Εξαρτάται και επηρεάζεται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο από διάφορους παράγοντες και φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Πάντοτε, βέβαια, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες αυτοί μιας και συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην ορθή σύνταξη αλλά και στην επιτυχή εφαρμογή του.

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθεί μία ορισμένη κατεύθυνση. Δεν πρόκειται για τον γενικό σκοπό του προγράμματος αλλά για τις ιδέες στις οποίες βασίζεται και σχεδιάζεται. Τέτοιες κατευθύνσεις μπορούν να είναι οι γνώσεις, ο μαθητής και η κοινωνία (Χατζηγεωργίου, 1998). Σύμφωνα με τη Jones, η παράδοση, οι ανάγκες, η φύση και οι γνώσεις των μαθητών δύναται να επηρεάσουν το αναλυτικό πρόγραμμα (Jones, 1977, όπως αναφέρεται στον Φλουρής, 1983).

Ο Kress (2000) επισημαίνει ορισμένους γενικούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Αυτοί σχετίζονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην οικονομία, στις μεταφορές (πληροφοριών και «πραγμάτων»), στις επικοινωνίες, στην πολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών και τέλος στις θεσμικές διευθετήσεις σχετικά με τον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η επιστήμη κατέχει σημαντικό ρόλο, αφού δύναται να πιστοποιήσει την εγκυρότητα των περιεχομένων της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Ο Γερογιάννης (2007) αναφέρει ως παράγοντες που ασκούν επιρροή γενικότερα στον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος την παράδοση, κουλτούρα και ιστορία κάθε λαού, την πολιτική, οικονομική και κοινωνική θέση κάθε χώρας, τις τεχνολογίες και τα διαθέσιμα μέσα, τη θρησκεία, τους φυσικούς πόρους κι άλλα. Ειδικότερα, συμπεριλαμβάνει στους παράγοντες τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Οι Nation και Macalister (2010) προσθέτουν ως παράγοντες, πέραν των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική περίσταση. Αναλυτικότερα, υποστηρίζουν ότι οι ανάγκες, οι ελλείψεις και οι επιθυμίες των μαθητών, οι ικανότητες, οι γνώσεις και το επίπεδο των εκπαιδευτικών, η υλικοτεχνική υποδομή κάθε σχολείου, τα χαρακτηριστικά κάθε τάξης, ο

απαιτούμενος χρόνος και το αντικείμενο δύναται να επηρεάσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Τέλος, οι Ξωχέλλης και Δενδρινού (1999) κάνουν λόγο για δύο ακόμα σημαντικούς παράγοντες σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο πρώτος είναι ο προσδιορισμός των επιδιωκόμενων σκοπών και ο δεύτερος η επιλογή της διδακτέας ύλης.

## **1.6 Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Κατά τον Goodland υπάρχουν πέντε είδη αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτά είναι: το ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα που προτείνει η πολιτική ηγεσία, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που εγκρίνει το κράτος για σχολική χρήση, το αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς αναλυτικό πρόγραμμα, το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα που σχετίζεται με την πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας και το βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στα μαθητικά βιώματα (Glatthorn, 2005) .

Η Χειμαριού (1987) χρησιμοποίησε δύο κριτήρια για να διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα σε δύο κατηγορίες. Το πρώτο κριτήριο είναι η *οργάνωση της ύλης* κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αναλυτικά προγράμματα να είναι γραμμικά, σπειροειδή, με μορφή πυραμίδας ή με μορφή project. Πιο συγκεκριμένα, τα γραμμικά αναλυτικά προγράμματα δομούν την ύλη και τις εμπειρίες μάθησης με διαδοχικό τρόπο, από το πιο απλό στο πιο σύνθετο. Τα σπειροειδή αναλυτικά προγράμματα οργανώνουν σχετικές γνωστικές περιοχές με δυνατότητα επανεξέτασης μια θεματικής μετά την εξέταση μιας άλλης θεματικής, δηλαδή εισάγουν βασικές έννοιες στις μικρότερες τάξεις και τις επαναλαμβάνουν συνεχόμενα στις μεγαλύτερες με στόχο την εμπάθυνση (Χατζηγεωργίου, 2004). Τα αναλυτικά προγράμματα με μορφή πυραμίδας έχουν κοινή αφετηρία για όλα τα παιδιά με δυνατότητα ειδίκευσης σε μια ή περισσότερες θεματικές. Τα αναλυτικά προγράμματα με μορφή project δίνουν στους μαθητές ή στις ομάδες, στις οποίες εντάσσονται, τη δυνατότητα να αποφασίσουν τη

συχνότητα κάλυψης ενός παρεχόμενου πλαισίου μαθημάτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Το δεύτερο κριτήριο είναι η φιλοσοφία ή ο ευρύτερος προσανατολισμός και διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα σε θεματοκεντρικά, μαθητοκεντρικά και προβληματο-κεντρικά. Αναλυτικότερα, θεματοκεντρικά ήταν τα παλαιότερα και πιο διαδεδομένα αναλυτικά προγράμματα, που ταξινομούν τις γνωστικές περιοχές και επικεντρώνονται στη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων και στην απομνημόνευση των πληροφοριών. Τα μαθητοκεντρικά -ή αλλιώς παιδοκεντρικά- σχεδιάζονται θέτοντας στο επίκεντρο τους μαθητές και κατ' επέκταση τον εσωτερικό ψυχικό τους κόσμο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Οι προσφερόμενες γνώσεις παύουν να λειτουργούν ως αυτοσκοπός και χρησιμοποιούνται ως μέσο για την επίλυση των προβλημάτων. Τα προβληματο-κεντρικά, παρόλο που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δημιουργούνται βάσει των αποριών, των ερωτημάτων και των προβληματισμών των παιδιών προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Οι Ξωχέλλης και Δενδρινού (1999) συμπληρώνουν τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας που είναι καλύπτουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου καθώς και τα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης που επιδιώκουν την πρόοδο της κοινωνίας.

Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα δύναται να διακριθούν σε ανοιχτά ή κλειστά (Χατζηγεωργίου, 2004) και αφορά στον βαθμό που μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέμβει σε αυτά. Από τη μία πλευρά, τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα θέτουν γενικούς στόχους σε κάθε ενότητα, παρέχουν πιο ήπιες κατευθύνσεις και επιτρέπουν στον διδάσκοντα να διατυπώσει τους ειδικούς στόχους παρέχοντάς του έτσι την ευελιξία να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες της τάξης του. Από την άλλη, τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν προκαθορισμένους ειδικούς στόχους για τη διδασκαλία και σχεδιάζουν με λεπτομέρεια όλες τις εκπαιδευτικές δράσεις και διαδικασίες (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί η διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων, στο επίσημο και στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Το 1968 ο Philip Jackson χρησιμοποίησε τον συγκεκριμένο όρο για να αναδείξει τη λειτουργία μη τυπικών μορφών διδασκαλίας εντός του σχολείου, που συνυπάρχουν όμως με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και

το συμπληρώνουν, ενσωματώνουν βασικές αξίες και αποτελούν μέρος της σχολικής κουλτούρας ενώ τα αποτελέσματά του δεν είναι προβλέψιμα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986).

Επιπρόσθετα, οι Marsh και Willis (2007) τόνισαν την αναγκαιότητα ύπαρξης ισορροπίας ανάμεσα στο προβλεπόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, το διδασκόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και το βιωμένο αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να υπάρξει μια ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, ο McKernan (2008) αναφέρθηκε, πέρα από το επίσημο και το κρυφό ή λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα, σε άλλες τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά το άτυπο πρόγραμμα, δηλαδή τις εξωσχολικές δραστηριότητες γύρω από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως τις αθλητικές ομάδες των σχολείων. Η δεύτερη σχετίζεται με το μηδενικό πρόγραμμα, που συμπεριλαμβάνει μη διδαχθέντα τμήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και η τρίτη αποτελείται από το πραγματικό πρόγραμμα, δηλαδή αυτό που πραγματώνεται στην τάξη, ακόμα κι αν δεν ακολουθεί πιστά το επίσημο.

## **1.7 Η εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος δεν είναι μια στατική διαδικασία. Αντιθέτως, εξαρτάται από πολλές αλληλένδετες μεταβλητές και απαιτεί τη συμμετοχή πολλών ατόμων (Fullan, 2007). Είναι, ταυτόχρονα, ένα πολύ σημαντικό, δύσκολο και αναπόφευκτο στάδιο για το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς έτσι μόνο μπορούν να προσδιοριστούν τα θετικά, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του (Middlewood & Burton, 2001).

Κατά την εφαρμογή πραγματώνονται τα περιεχόμενα και οι διαδικασίες μαθημάτων που έχουν επίσημα προετοιμαστεί (Dahnial, 2021). Ταυτόχρονα, εφαρμόζονται ιδέες, καινοτομίες, δραστηριότητες που αφορούν τη διδασκαλία γνώσεων, εννοιών και δεξιοτήτων (Beacco et al., 2016). Η στάση του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Το ποσοστό εφαρμογής του, μάλιστα, στην τάξη

καθορίζει την αποτελεσματικότητά του. Ειδικότερα, θεωρείται επιτυχές όταν δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτά που γράφονται και σε αυτά που εφαρμόζονται (Pak et al., 2020).

Η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος δεν είναι εύκολη υπόθεση και μπορεί να συναντήσει αρκετά εμπόδια. Για παράδειγμα, τα κείμενα που γράφονται από ειδικούς, μπορεί να ερμηνευθούν διαφορετικά από τους αναγνώστες που τα ερμηνεύουν (Charman, 2019). Επιπρόσθετα, τα σχολεία συχνά απλοποιούν ή υιοθετούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα που τους ταιριάζει με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνονται πλήρως οι στόχοι του και να μην διδάσκονται παρά μόνο ορισμένα μέρη από αυτό (Muskin, 2015). Εξάλλου, όλα τα σχολεία είναι διαφορετικά και πιθανές αλλαγές στο προσωπικό, απροσδόκητα και αναπόφευκτα γεγονότα, η κουλτούρα, η ιστορία και το σχολικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή του (Woods, 2013). Τέλος, είναι δυνατόν οι πρακτικές που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα να αντιτίθενται στις πρακτικές της επίσημης εξουσίας, με συνέπεια να αποφεύγονται οι πρώτες και να διαμορφώνονται από τις απαιτήσεις των δευτέρων.

Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητη η λήψη μέτρων έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα. Καθίσταται φανερό ότι είναι εφικτή μία αλλαγή στη διδασκαλία αλλά δεν πρέπει το «νέο» αναλυτικό πρόγραμμα να διαφέρει σημαντικό από το ήδη υπάρχον εφαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Carless, 1997).

## **1.8 Λόγοι Αναμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Στη σύγχρονη εποχή η κοινωνία και ο ρόλος του σχολείου αλλάζουν διαρκώς. Οι αλλαγές αυτές καθιστούν αναγκαία την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου αυτά να συμβαδίζουν με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται.

Οι έντονες αλλαγές στον κόσμο είναι ένας από τους κύριους λόγους αναδιοργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα σχολεία και κατ' επέκταση τα αναλυτικά προγράμματα προετοιμάζουν τα παιδιά για τον κόσμο, επομένως η

σχολική ζωή πρέπει να έχει άμεση συσχέτιση με τη μετασχολική ζωή. Επίσης, ζούμε στην εποχή της πληροφορίας και της έκρηξης των γνώσεων. Οι μαθητές, λοιπόν, πρέπει να μάθουν να ανταποκρίνονται στην πληθώρα των γνώσεων που δέχονται χωρίς να γίνονται απλώς δέκτες των πληροφοριών. Αντιθέτως, πρέπει να μάθουν πώς να μαθαίνουν και πώς να χρησιμοποιούν καθημερινά τις αποκτηθείσες γνώσεις. Ταυτόχρονα, οι εγγενείς αδυναμίες των ισχυόντων κάθε φορά αναλυτικών προγραμμάτων έχουν ως συνέπεια η εκπαίδευση να μην συμβαδίζει με τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα και τις νέες τεχνικές διδασκαλίας και να υπάρχει σημαντική καθυστέρηση ως προς την εφαρμογή τους (Γερογιάννης, 2007).

Επιπλέον, η διόγκωση του αριθμού αλλά και των αναγκών της μαθητικής κοινότητας, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η έμφαση του αναλυτικού προγράμματος όχι μόνο στη μόρφωση αλλά και στην κοινωνικοποίηση, η μεταβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών και η απαίτησή τους για συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών επιτάσσουν αλλαγές (Γερογιάννης, 2007).

## **1.9 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας**

Όλα τα παιδιά γνωρίζουν τη γλώσσα και τις δομές της αρκετά πριν πάνε στο σχολείο. Η γλώσσα αποτελεί για τους ανθρώπους το μέσο επικοινωνίας τους. Μέσω αυτής μπορούν να μαθαίνουν νέα πράγματα αλλά και πιο αποτελεσματικούς τρόπους να την χρησιμοποιούν έτσι ώστε να επικοινωνούν καλύτερα σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας (Τσοπάνογλου, 2000).

Επιπρόσθετα, η γλώσσα τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργεί ως φορέας γνώσεων αλλά και εμπειριών των παιδιών. Η γλωσσική εκπαίδευση διαπερνά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα (Δενδρινού, 1999).

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Σε διαφορετικές χρονικές στιγμές επικρατούν διαφορετικές κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι

οποίες επηρεάζουν τις παιδαγωγικές σχολές και τις γλωσσολογικές θεωρίες (Kress, 2000). Οι θεωρίες αυτές της γλώσσας, όμως, σε συνδυασμό με τις εκάστοτε επικρατούσες αξίες της εκπαίδευσης επηρεάζουν το περιεχόμενο και τη δομή κάθε γλωσσικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών και συνεπώς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Τσοπάνογλου, 2000).

## **2 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας**

### **2.1 Παραδοσιακή μέθοδος**

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της Γλώσσας δεν έχει θεωρητικό κι επιστημονικό υπόβαθρο. Διαμορφώθηκε εμπειρικά καθώς χρησιμοποιούταν για πολλά χρόνια. Από αυτές τις εμπειρικές πρακτικές προέκυψαν οι θεωρητικές αρχές της μεθόδου. Στην Ελλάδα επικρατούσε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Επρόκειτο, όμως, για μία στατική μέθοδο, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να παραμένει σταθερή και αναποτελεσματική απέναντι στις εξελίξεις και τις ανάγκες της κοινωνίας (Τσολάκης, 1983).

Βασικό συστατικό της παραδοσιακής μεθόδου αποτελεί η λέξη και το παράδειγμα. Η γλώσσα αναλύεται, περιγράφεται και διδάσκεται με κύρια μονάδα τη λέξη, όπως εντάσσεται και λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας. Έτσι, λοιπόν, στη συγκεκριμένη μέθοδο εξετάζεται μόνο ο παραδειγματικός άξονας της γλώσσας, δηλαδή τα στοιχεία ομαδοποιούνται βάσει των μορφολογικών χαρακτηριστικών τους σε ομάδες λέξεων, εξαιρέσεις, παραδείγματα και δεν εξετάζονται οι μεταξύ τους σχέσεις. Η περιγραφή και η διδασκαλία της γλώσσας δεν επεκτείνεται στον συνταγματικό άξονα με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζεται ολοκληρωμένη η εικόνα της γλώσσας (Μήτσης, 1996).

Η μετάφραση, η γραμματική και το λεξιλόγιο αποτελούν στόχο και μέσο διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών κατά τη μεσαιωνική παράδοση. Η σύνταξη και η μορφολογία της γλώσσας είναι κύριο μέλημα της διδασκαλίας, ζητώντας κυρίως από



τους μαθητές να μεταφράζουν και να κλίνουν τα μέρη του λόγου (Τοκατλίδου, 1994). Επομένως, η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας επηρεάζεται και ακολουθεί τη μέθοδο διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών. Η έμφαση δίνεται στη μεταγλώσσα, δηλαδή η ίδια η γλώσσα δεν διδάσκεται αλλά παρέχονται γνώσεις για τη γλώσσα. Η γραμματική και γενικότερα η εκμάθηση του μορφολογικού συστήματος, πέρα από κύριο χαρακτηριστικό της, γίνεται κι αυτοσκοπός (Μήτσης, 1994) ενώ η σύνδεσή της με τον γραμματισμό είναι εντελώς επιφανειακή (Κουτσογιάννης, 2017). Κατά συνέπεια, γνώση της γλώσσας σημαίνει γνώση των κανόνων και των αξιωμάτων της γραμματικής ενώ χρήση της γλώσσας σημαίνει εφαρμογή αυτών των κανόνων. Οι μαθητές συσσωρεύουν γνώσεις που δεν μπορούν να τις μετατρέψουν σε γλωσσική δεξιότητα. Ειδικότερα, δεν ανακαλύπτουν και δεν μαθαίνουν να χειρίζονται και να χρησιμοποιούν δημιουργικά τη γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Μήτσης, 1994). Όπως υποστηρίζει ο Halliday, η παραδοσιακή μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας δημιουργεί μια παραποιημένη εικόνα της γλώσσας στους μαθητές και δυσκολίες στη χρήση της αλλά και στην εκτίμηση της αξίας της (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1997).

Επιπρόσθετα, στο σχολείο διδάσκεται μια επίσημη-πρότυπη μορφή της γλώσσας και δίνεται έμφαση στον γραπτό λόγο. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ενιαία και ομοιόμορφη και ταυτίζεται με εκείνη των κειμένων. Άλλες γλωσσικές μορφές παραμελούνται ενώ η γλωσσική εξέλιξη απορρίπτεται καθώς θεωρείται παρακμή. Επίσης, η επικοινωνιακή διάσταση αγνοείται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία να μετατρέπεται σε ρυθμιστική και η γλωσσική παραγωγή να αξιολογείται με βάση τον βαθμό συμμόρφωσής της στη ρυθμισμένη γλώσσα. Οι γραπτές δραστηριότητες, με σημαντικότερες την καθ' υπαγόρευση ορθογραφία, τη σύνταξη διαφόρων ειδών κειμένων και τις ασκήσεις, υπερτερούν. Ο προφορικός λόγος, όταν παράγεται, δεν είναι γνήσιος αφού ακολουθεί το πρότυπο του γραπτού, εξαντλείται στο σχήμα ερώτηση-απάντηση με αφορμή το κείμενο και, μάλιστα, αξιολογείται με τα κριτήρια του γραπτού (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1997). Ως μέθοδοι χρησιμοποιούνται, κυρίως, η απομνημόνευση για την εκμάθηση των κανόνων και η επανάληψη για τη συντήρηση των γνώσεων. Το γλωσσικό μάθημα, μάλιστα, διαιρείται σε κατηγορίες, ανεξάρτητες μεταξύ τους, όπως είναι η ανάγνωση, η ορθογραφία, η έκθεση και η γραμματική.

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου υπήρξε έντονη αυστηρότητα με την ορθή χρήση της γλώσσας (Τοκατλίδου, 1994). Μοναδικός κάτοχος της ορθής γλώσσας θεωρείται ο διδάσκων. Λειτουργεί ως αυθεντία, εκφράζει απόψεις με υποχρεωτική για τους μαθητές ισχύ και είναι κυρίαρχος και μοναδικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία, λοιπόν, γίνεται μονοδιάστατη αφού ασκείται μόνο από εκείνον προς τα παιδιά. Επιπρόσθετα, γίνεται παραγωγικά εφόσον απαιτείται αρχικά η διδασκαλία και η εκμάθηση των κανόνων και στη συνέχεια η εφαρμογή τους. Από την άλλη, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως μέλος της διδακτικής διαδικασίας. Παραμένει ανενεργός καθ' όλη τη διάρκεια και παθητικός αποδέκτης. Η προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, το γλωσσικό του επίπεδο και γενικότερα η παρουσία του αγνοούνται ενώ θεωρείται πως δεν κατέχει την ορθή γλώσσα (Μήτσης, 1994). Επίσης, είναι ο μόνος που αξιολογείται. Το λάθος θεωρείται ανεπίτρεπτο και ένδειξη ότι ο μαθητής δεν διαβάσει και δεν συμμορφώνεται στις υποδείξεις του δασκάλου, γι' αυτό τιμωρείται (Μήτσης, 1996).

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ο πίνακας και τα σχολικά εγχειρίδια. Στα σχολικά εγχειρίδια δεν υπάρχουν εικόνες, χρώματα ή σχέδια αλλά μόνο θεωρία και πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων. Τα οπτικοακουστικά μέσα δεν κρίνονται απαραίτητα (Μήτσης, 1996).

## **2.2 Δομιστική μέθοδος**

Η δομιστική μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας εμφανίστηκε αρχικά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής αλλά άνθισε και διαδόθηκε ευρέως στα χρόνια που ακολούθησαν. Συνδέθηκε στενά με τη γλωσσολογική σχολή του Δομισμού, από την οποία αντλεί τα πορίσματά της σε συνδυασμό με πορίσματα του συμπεριφορισμού από τον κλάδο της ψυχολογίας (Τοκατλίδου, 1994). Ειδικότερα, συντέθηκε από απόψεις του γλωσσολόγου Ferdinand de Saussure, που υποστήριξε τη μελέτη της γλώσσας στον άξονα της συγχρονίας ή της διαχρονίας και ασχολήθηκε με τη λειτουργία της σε μια

δεδομένη στιγμή, και του ψυχολόγου Burrhus Frederic Skinner, που υποστήριξε τη συντελεστική μάθηση κατά την οποία η κατάκτηση της γλώσσας επιτυγχάνεται με τη μίμηση (Λεπίδα, 2014). Η εισαγωγή και η εφαρμογή της δομικής προσέγγισης στη διδακτική των γλωσσών συνοψίζεται με τον όρο εφαρμοσμένη γλωσσολογία, η οποία μελετά το φαινόμενο της γλώσσας ως δομή και όχι την γλωσσική εξέλιξη (Τοκατλίδου, 1994, Lyons, 1995). Επίσης, δεν περιγράφεται απλώς η γλώσσα, όπως στην παραδοσιακή μέθοδο, αλλά διδάσκεται η ίδια η γλώσσα (Φτερνιάτη, 2012).

Οι δομικοί γλωσσολόγοι θεωρούν πως κάθε γλώσσα έχει τους νόμους της και οι γραμματικοί κανόνες δεν είναι καθολικά αποδεκτοί και εφαρμόσιμοι (Τσολάκης, 1983). Το κύριο γνώρισμα του δομισμού είναι η έμφαση στη δομή και τη δομική ανάλυση (Μήτσης, 1996). Ο όρος δομή αντικατοπτρίζει ένα οργανικό σύνολο, αποτελούμενο από στοιχεία που αποκτούν αξία μέσα από τις σχέσεις ομοιότητας-διαφοράς ή ισοδυναμίας – αντίθεσης που υφίστανται ανάμεσά τους. Επομένως, το όλο δημιουργείται μέσα από τις σχέσεις των επιμέρους στοιχείων (Μπασλής, 2006). Ο Bloomfield, κύριος εκπρόσωπος του αμερικάνικου δομισμού, μελετά τη γλώσσα μέσα από την παρατήρηση και το πείραμα, όπως μια περίπτωση συμπεριφοράς. Η μέθοδος γλωσσικής ανάλυσης που προτείνεται είναι η εξής: αρχικά, κατάτμηση του λόγου σε ελάχιστα συστατικά στοιχεία και στη συνέχεια ταξινόμηση αυτών σε συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις. Για παράδειγμα, το κείμενο διαιρείται σε παραγράφους, προτάσεις, φράσεις, λέξεις, μορφήματα και φωνήματα. Επομένως, ακολουθείται αντίθετη πορεία μελέτης της γλώσσας από αυτή της παραδοσιακής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας (Μπασλής, 2006).

Η επίσημη γλώσσα που μελετάται και διδάσκεται είναι πλέον η κοινή νεοελληνική, γι' αυτό και το μάθημα ονομάζεται «Νεοελληνική Γλώσσα» (Βουγιούκας, 1994). Η γλωσσική ποικιλία δεν αγνοείται αλλά δεν της δίνεται ιδιαίτερη σημασία. Το πρόβλημα της διπλοτυπίας εμφανίζεται ως φυσική συνέπεια μιας γλώσσας και αναδεικνύει τη δύναμή της (Τσολάκης, 1983). Το εξωγλωσσικό περιβάλλον, όμως, αγνοείται.

Το γλωσσικό μάθημα δεν διαιρείται σε τομείς αλλά λειτουργεί ως όλον κι έτσι η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραμματική, το συντακτικό και η έκθεση ομαδοποιούνται και υπεισέρχεται το ένα μέσα στο άλλο (Φτερνιάτη, 2012). Προκύπτει, βεβαίως, μια αντίφαση καθώς δεν απορρίπτεται η ταξινόμηση της

γλώσσας σε φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο παρόλο που αυτή αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο (Λεπίδα, 2014). Βασικό τομέα του γλωσσικού μαθήματος αποτελούν, κυρίως, η γραμματική αλλά και το λεξιλόγιο, το οποίο διδάσκεται και εξασκείται συστηματικά μέσα από γλωσσικές δομές (προτάσεις, φράσεις, κείμενα) με στόχο να αναπτύξουν οι μαθητές τη γλωσσική και μεταγλωσσική ικανότητα (Κωστούλη, 2021). Όσον αφορά τη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση της γλώσσας τίθενται προτεραιότητες. Η έμφαση δίνεται αρχικά στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια επιδιώκεται η αρμονική και ταυτόχρονη ανάπτυξη της ομιλίας, της ακρόασης, της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης. (Βουγιούκας, 1994).

Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο πρέπει να αποτελεί συνέχεια του φυσικού τρόπου κατάκτησης. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να εξοικειωθούν και να κατακτήσουν οι μαθητές τις δομές της μητρικής τους γλώσσας, να αντιληφθούν τη γλώσσα ως ένα σύστημα που λειτουργεί σε συγκεκριμένα πλαίσια και όχι να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις για τη γλώσσα. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η άσκηση και η μίμηση. Κύρια αρχή της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί, επίσης, η επανάληψη που επιτυγχάνεται μέσα από τη συχνή εμφάνιση και χρήση των γλωσσικών δομών. Παρέχονται, λοιπόν, ασκήσεις δομικού τύπου, όπως ασκήσεις επανάληψης, αλλαγής, αντικατάστασης, συμπλήρωσης, παραγωγής κειμένων με διαισθητικό τρόπο, ώστε μέσω της απομνημόνευσης να κατακτήσουν τον γλωσσικό αυτοματισμό. Έτσι, ο μαθητής, αν και δεν θα λάβει καμία θεωρητική γνώση για τη γλώσσα, θα είναι ικανός να την χειρίζεται ορθά και δημιουργικά καθώς θα έχει εσωτερικεύσει διαισθητικά τις δομές της.

Η δομιστική προσέγγιση επικεντρώνεται σε ευρύτερα σύνολα και όχι σε μεμονωμένα, όπως η παραδοσιακή μέθοδος. Ελάχιστη μονάδα γλωσσικής ανάλυσης αποτελεί η πρόταση ενώ βασικό αντικείμενο της γραμματικής είναι ο έλεγχος ορθών ή μη ορθών προτάσεων (Φτερνιάτη, 2012). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία πραγματοποιείται πάντοτε μέσα από κατάλληλα για σχολική χρήση παραδείγματα, χωρίς να διατυπώνονται αρχές και κανόνες (Μήτσης, 1996). Τα κείμενα, που χρησιμοποιούνται πάντα ως αφετηρία, αντλούνται από όλα τα είδη ζωντανού λόγου, περιλαμβάνουν συγκεκριμένες γλωσσικές δομές και κατάλληλο λεξιλόγιο και επιλέγονται με σκοπό την κατανόηση κάθε γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου

από τους μαθητές (Τσολάκης, 1983). Το αναγνωστικό κείμενο δεν ανατίθεται πια στα παιδιά για να μάθουν την «έννοιά» του σα να πρόκειται για κάποιο γνωστικό αντικείμενο (Βουγιούκας, 1994).

Κύριος συντελεστής της διαδικασίας παραμένει ο διδάσκων (Μήτσης, 1996). Αυτή τη φορά, όμως, δεν βρίσκεται στην υπερυψωμένη έδρα του αλλά πλησιάζει τα παιδιά και δείχνει σεβασμό απέναντι στη γλώσσα και την ψυχοσύνθεση κάθε παιδιού. Οι μαθητές δεν αγνοούνται, αποκτούν μικρή αυτονομία, συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είτε ατομικά είτε ομαδικά, χωρίς, όμως, να χάνεται η εξάρτησή τους από τον δάσκαλο (Βουγιούκας, 1994). Τα μέσα που χρησιμοποιούνται, εκτός από τον πίνακα και το σχολικό εγχειρίδιο, εμπλουτίζονται με άλλα οπτικοακουστικά, όπως χάρτες, διαγράμματα, βίντεο και συμβάλλουν στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Με τη βοήθειά τους οι μαθητές ενισχύονται και κατακτούν με μεγαλύτερη ευχέρεια και ταχύτητα τις γλωσσικές δομές (Μήτσης, 1996).

Η αξιολόγηση υφίσταται ως βασική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, τη μέθοδο και το υλικό και κάνει βελτιώσεις και αναπροσαρμογές. Η επισήμανση του λάθους γίνεται επιμελώς και αναζητούνται οι αιτίες πρόκλησής του. Ο στόχος, δηλαδή η οριστική εξάλειψη του λάθους, παραμένει (Μήτσης, 1996). Εντούτοις, σημαντική γίνεται και η αυτοδιόρθωση των μαθητών με τη συνδρομή πάντοτε του δασκάλου. Οι εργασίες τους δεν βαθμολογούνται (Βουγιούκας, 1994).

### **2.3 Επικοινωνιακή / Κειμενοκεντρική μέθοδος**

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα η επιστήμη της Γλωσσολογίας ενδιαφέρεται περισσότερο για την κειμενική δομή και οργάνωση. Οι θέσεις σχετικά με τη γλώσσα είναι εντελώς διαφορετικές, γεγονός το οποίο επηρεάζει τις διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας. Διαμορφώνεται, λοιπόν, μία νέα μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας, η «Επικοινωνιακή», και επηρεάστηκε από τη Γενετική Μετασχηματική Γραμματική, τη

Συστημική Λειτουργική Γραμματική και την Κοινωνιογλωσσολογία. (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Ο Noam Chomsky αμφισβήτησε τη δομική προσέγγιση και τις μεθόδους εφαρμογής της, με το επιχείρημα ότι ο μαθητής δεν είναι ένας άγραφος καμβάς στον οποίο ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ορισμένους μηχανισμούς αλλά πρόκειται για έναν φυσικό ομιλητή που διαθέτει έναν πεπερασμένο μηχανισμό συστατικών στοιχείων και κανόνων και μπορεί να ανακατασκευάζει ολόκληρο το γλωσσικό σύστημα και να εφαρμόζει άγνωστες στρατηγικές. Επομένως, υποστήριξε ότι η διδακτική πρέπει να επικεντρωθεί περισσότερο στο παιδί και όχι στη μέθοδο (Τοκατλίδου, 1994). Διατύπωσε, λοιπόν, τη Γενετική Μετασχηματιστική θεωρία, η οποία φέρνει στο προσκήνιο το επιχείρημα περί του έμφυτου χαρακτήρα της γλώσσας του ανθρώπου και κατ' επέκταση την υπόθεση για την ύπαρξη καθολικών γλωσσικών χαρακτηριστικών. Χωρίς αυτά εξάλλου ο άνθρωπος δεν θα είχε τη δυνατότητα να κατακτήσει τη γλώσσα (Τομπαΐδης, 1992). Το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο θα βρεθεί έχει επικουρικό ρόλο ώστε οι έμφυτες γλωσσικές ικανότητες του ατόμου να ενεργοποιηθούν και να ωριμάσουν. Στόχος του Chomsky είναι η καθολική γραμματική, αφού και η έμφυτη γνώση είναι καθολική (Μπασλής, 2006). Η θεωρία αυτή οδήγησε στις έννοιες της βαθιά δομής, που αφορά τη σημασιολογία των εκφωνημάτων, της επιφανειακής δομής, που σχετίζεται με την οργάνωση της φράσης, και των μετασχηματισμών, δηλαδή τη μετατροπή της βαθιάς σε επιφανειακή δομή χωρίς την πρόκληση σημασιολογικών αλλαγών (Τομπαΐδης, 1992)

Ο Michael Alexander Kirkwood Halliday ανέπτυξε τη θεωρία για τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Στην περίπτωση αυτή η γραμματική βασίζεται σε μία κοινωνική θεώρηση του γλωσσικού συστήματος. Η γλώσσα, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο και ως ένα σύστημα σημασιών κατά το οποίο κατασκευάζονται και ανταλλάσσονται τα νοήματα. Τα νοήματα αυτά εξαρτώνται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται με αποτέλεσμα η γλώσσα να έχει άμεση σχέση με την κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση (Ντίνας & Γώτη, 2016). Γι' αυτόν τον λόγο μελετώνται οι κοινωνικές λειτουργίες της (Σηφιανού, 2020). Έτσι, μέσω της συγκεκριμένης θεωρίας δίνεται έμφαση στη σημασιολογία και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και δεν αντιμετωπίζεται στατικά το γλωσσικό υλικό. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η κοινωνία διαμορφώνει τη γλώσσα και ταυτόχρονα η γλώσσα διαμορφώνει την κοινωνία.

Βασικό χαρακτηριστικό και μονάδα ανάλυσης λόγου αποτελεί το κείμενο. Τέλος, η συγκεκριμένη θεωρία έθεσε τα θεμέλια για την εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη και συνείσφερε στην εκπαίδευση προκειμένου να υπάρξει κριτική γλωσσική συνειδητοποίηση και γνώση για τη γλώσσα (Λύκου, 2000, Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η Κοινωνιογλωσσολογία μελετά την ποικιλία και τις αλλαγές του λόγου καθώς επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική τάξη και την επικοινωνιακή περίσταση (Σηφianού, 2020). Αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνική κι επικοινωνιακή διάσταση και δίνει έμφαση στις σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σε γλώσσα και κοινωνία (Ντίνας & Γώτη, 2016). Υποστηρίζει το επιχείρημα ότι οι γλώσσες δεν είναι ενιαίες, ομοιογενείς και αμετάβλητες αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική δομή που χρησιμοποιούνται (Αρχάκης & Κονδύλης, 2011). Ανέδειξε, λοιπόν, το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας και της γλωσσικής αλλαγής αποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχει ανάγκη εμμονής με την γλωσσική ομοιογένεια (Παυλίδου, χ.χ.)

Οι τρεις παραπάνω θεωρίες διαμορφώνουν την επικοινωνιακή μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας. Στη μέθοδο αυτή το φαινόμενο της γλώσσας θεωρείται ανομοιογενές και μελετάται και από τη οριζόντια ποικιλία (γεωγραφική διάσταση) και από την κάθετη ποικιλία (κοινωνική διάσταση). Επιπλέον, δίνεται έμφαση όχι μόνο στο γλωσσικό περιβάλλον αλλά και στο εξωγλωσσικό- καταστασιακό (Μήτσης, 1996). Ο προφορικός λόγος τίθεται σε προτεραιότητα έναντι του γραπτού. Γι' αυτόν τον λόγο στόχος της επικοινωνιακής μεθόδου είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας (Χατζηλουκά- Μαυρή, 2010). Επικοινωνιακή ικανότητα σημαίνει κατάλληλη επιλογή γλωσσικών τύπων και χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2009, Τοκατλίδου, 1994). Βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου αποτελεί η λεκτική πράξη, στην οποία τα γλωσσικά στοιχεία αποκτούν νόημα και αξία μέσα στα επικοινωνιακά πλαίσια (Φτερνιάτη, 2012).

Το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από την επικοινωνία και θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή. Η γραμματική παύει να έχει νόημα αν δεν υπάρχει έμπρακτη εφαρμογή που να καθιστά τη γλώσσα λειτουργική στην επικοινωνία. Επιπλέον, το μάθημα αντιμετωπίζεται ως ενιαίο και όλες οι δεξιότητες καλλιεργούνται συγχρόνως. Βασική αρχή της προσέγγισης αποτελούν οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών. Αυτό

προϋποθέτει τη δημιουργία περιστάσεων επικοινωνίας που συμμετέχουν ή μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές (Τοκατλίδου, 1994). Στόχος είναι οι μαθητές, μέσα από τη γλωσσική πράξη και παραγωγή αυθεντικού λόγου, να προσαρμόζουν τον λόγο τους σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας, να αξιοποιούν τη γραμματική για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού επικοινωνιακού αποτελέσματος και τελικά να κατακτούν με φυσιολογικό τρόπο τη γλώσσα (Μήτσης, 1996). Οι μαθητές, λοιπόν, ασκούνται βιωματικά σε αυθεντικές και επικοινωνιακά πλαίσιομένες γλωσσικές δραστηριότητες για να κατανοούν ποικίλες μορφές του λόγου (προφορικού και γραπτού), να τις συνδέουν με τις επικοινωνιακές συνθήκες που παράγονται και να χρησιμοποιούν δημιουργικά τον γλωσσικό κώδικα ώστε να παράγουν και οι ίδιοι λόγο προσαρμοσμένο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, σύμφωνα με το εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (παραλήπτης, σκοπός, χρόνος και χώρος) αλλά και την κοινωνία στην οποία ζουν (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1997, Κωστούλη, 2001). Η γλώσσα, δηλαδή, συνεπάγεται γνώση και χρήση συγχρόνως και η κατάκτησή της διαμορφώνει πραγματικούς ομιλητές και χρήστες (Φτερνιάτη, 2012). Επίσης, έμφαση δίνεται στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας. (Μήτσης, 1996).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και συμμετέχουν ενεργά στις γλωσσικές δραστηριότητες αφού μόνο έτσι μπορεί να κατακτήσουν τη γλώσσα. Ανακαλύπτουν, δηλαδή, τις λειτουργίες της γλώσσας αβίαστα και φυσικά. Ο εκπαιδευτικός συνομιλεί και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα, συντονίζοντας παράλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν χρησιμοποιεί πια τεχνικές μετάδοσης και αποστήθισης της γνώσης αλλά τεχνικές ανάπτυξης επικοινωνιακών στρατηγικών (Μήτσης, 1996). Το λάθος δεν θεωρείται κολάσιμο. Αντιθέτως, αντιμετωπίζεται ως φυσικό όταν νέοι άνθρωποι βρίσκονται στη φάση της γλωσσικής τους ανάπτυξης και είναι αποδεκτό στον βαθμό που δεν αλλοιώνει το παραγόμενο μήνυμα (Τοκατλίδου, 1994). Η αξιολόγηση, επομένως, υφίσταται όχι ως τιμωρία αλλά ως μία διαδικασία απαραίτητη για την ενίσχυση και τη βελτίωση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας. Τα λάθη σημειώνονται και σχολιάζονται την κατάλληλη στιγμή από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προτείνει εναλλακτικές λύσεις και βοηθά τους μαθητές να αυτοαξιολογούνται, να εμβαθύνουν και να βελτιώνουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή τους δεξιότητα. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό δεν εξαντλείται σε αυτό των σχολικών εγχειριδίων αλλά προτείνεται συλλογή αυθεντικού



υλικού προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Φτερνιάτη, 2012). Τα οπτικοακουστικά μέσα είναι απαραίτητα και επιλέγονται με βάση την επικοινωνιακή τους χρησιμότητα.

Η αδυναμία της επικοινωνιακής μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι δεν έδινε στους εκπαιδευτικούς εργαλεία προσέγγισης των μαθητικών κειμένων. Στις διδακτικές προτάσεις προωθούνταν η κατάκτηση της γλώσσας και η επικοινωνία περιοριζόταν σε επίπεδο πρότασης. Έχοντας πλέον ως βασική μονάδα ανάλυσης λόγου το κείμενο κι όχι την πρόταση διαμορφώνεται ο κλάδος της κειμενογλωσσολογίας και στη συνέχεια τα κειμενοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Κουτσογιάννης, 2017, Κωστούλη, 2001). Αυτή είναι και η βασική καινοτομία της συγκεκριμένης προσέγγισης αφού το κείμενο αντιμετωπίζεται ως ολότητα, η οποία λειτουργεί συγκεκριμένα σε καθορισμένα κοινωνικά πλαίσια, και ως σύνολο με συνοχή και συνεκτικότητα αποτελούμενο από επιμέρους γλωσσικά στοιχεία (Ιορδανίδου, 2007). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα που δημιουργούνται από διάφορες γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, τα επεξεργάζονται κριτικά, πραγματώνουν πολλούς ρόλους και διευρύνουν την γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα. Παράλληλα, το σχολείο αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινωνία (Κωστούλη, 2001).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση γίνεται αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνιακής μεθόδου, η μία προσέγγιση συμπληρώνει την άλλη και σχηματίζεται η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, με στόχο την καλλιέργεια της επικοινωνιακής, γλωσσικής και κειμενικής ικανότητας (Κωστούλη, 2001). Επομένως, η επικοινωνιακή ικανότητα δεν συνεπάγεται μόνο ικανότητα χρήσης της γλώσσας αλλά και ικανότητα δόμησης ποικίλων ειδών λόγου και κειμένου, με βάση τα ιδιαίτερα στοιχεία δομής τους και δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητά τους. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζονται οι σχέσεις γλώσσας-κειμένου-περικειμένου και επιδιώκεται η σύνδεση της δομικής πτυχής με την κοινωνική πλευρά της γλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

## 2.4 Κριτικός Γραμματισμός

Ο παραδοσιακός ορισμός της έννοιας του γραμματισμού συνδεόταν με τον όρο αλφαριθμητισμό και σχετιζόταν με την ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει (Χατζησαββίδης, 2005). Μετέπειτα, συνδέθηκε με την ευρύτερη ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας γλωσσικά (γραπτά και προφορικά κείμενα) ή και μη γλωσσικά κείμενα (εικόνες, πίνακες κ.α.) σε μεταβαλλόμενα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο γραμματισμός, εκτός από δικαίωμα και θεμέλιο για τη μάθηση, αποτελεί βασικό στοιχείο για την κοινωνική ανάδειξη των ανθρώπων. Η έλλειψή του, αντιθέτως, τους στιγματίζει κοινωνικά και τους περιθωριοποιεί. Ο οικογενειακός και κοινωνικός περίγυρος συμβάλλει στην ανάπτυξή του, όμως κρίνεται απαραίτητη η παροχή συστηματικής εκπαίδευσης από το σχολείο. Με τη βοήθεια του σχολείου τα παιδιά θα μπορέσουν να αναπτύξουν τα επιθυμητά από την κοινωνία είδη γραμματισμού, δηλαδή τον κοινωνικό γραμματισμό, καθώς επίσης και τον σχολικό γραμματισμό (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο σχολικός γραμματισμός δεν συνεπάγεται μόνο την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και να προτείνει νέους γραμματισμούς μέσα από τα μαθήματα. Οι μαθητές, συνεπώς, πρέπει να καλλιεργούν τη λογική τους σκέψη, να κατανοούν τους γραμματικούς κανόνες, να διαχειρίζονται τόσο αφηρημένες έννοιες όσο και υποθετικές ερωτήσεις, να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και άλλες γνωστικές δεξιότητες. Γι' αυτόν τον λόγο δεν πρόκειται για ένα μόνο είδος σχολικού γραμματισμού αφού ο όρος δεν παραμένει στατικός αλλά μεταβάλλεται και επαναπροσδιορίζεται ταχύτατα σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας. Η κατάκτηση του σχολικού και, στη συνέχεια, του κοινωνικού γραμματισμού επιτρέπει στα άτομα την επιτυχή πρόσβαση στην κοινωνία και τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας (Μητσικοπούλου, 2001).

Η ύπαρξη πολλών γραμματισμών, που συνδέονται με τη μεταβαλλόμενη και μη ενιαία κοινωνική πραγματικότητα, τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις και τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, οδήγησε στη δημιουργία του όρου

των πολυγραμματισμών. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να επισημάνει την κοινωνική και πολιτισμική πλευρά του γραμματισμού και ταυτόχρονα τις νέες μορφές επικοινωνίας που έρχονται στο προσκήνιο μετά την παγκοσμιοποίηση. Έτσι, αναδύονται ο οπτικός γραμματισμός, ο γραμματισμός των μέσων, ο τεχνολογικός ή ψηφιακός γραμματισμός, ο πολιτισμικός γραμματισμός, ο αριθμητικός γραμματισμός, ο πολιτικός γραμματισμός, ο σχολικός γραμματισμός κι άλλοι (Κουτσογιάννης, 2017). Οι «πολυγραμματισμοί» καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθιστούν τα άτομα ικανά να κατανοούν πολυσημειωτικά είδη κειμένων και λόγων εντός πολυμορφικών και πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων (Παπαδημητρίου, 2020).

Σύμφωνα με τους πολυγραμματισμούς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλά και διάφορα κείμενα και είδη λόγου, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να τα αντιμετωπίζουν κριτικά και να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική τους δύναμη και κατ' επέκταση παρόμοιες κοινωνικές συνθήκες. Ωστόσο, η έννοια του κειμένου έχει γίνει πλέον πολύσημη. Πιο αναλυτικά, ο γραπτός λόγος στην παραδοσιακή του μορφή έχει χάσει την κυριαρχία του και στη θέση του έχει διαμορφωθεί ένα περιβάλλον μάθησης με ποικίλα οπτικά, ψηφιακά και ηλεκτρονικά κείμενα, στα οποία τα σημειωτικά μέσα, δηλαδή η γλώσσα, η εικόνα και ο ήχος, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και συλλειτουργία για την παραγωγή νοήματος (Παπαδημητρίου, 2012). Ο στόχος που τίθεται είναι οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στη μελλοντική τους ζωή. Αφετηρία εφαρμογής των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η σαφής δόμηση της παιδαγωγικής ώστε οι διδασκόμενοι να μάθουν να κατασκευάζουν νοήματα χρησιμοποιώντας μία πληθώρα μέσων (Kalantzis & Cope, 2001). Επιπρόσθετα, απαιτείται αναθεώρηση της αντίληψης που υπάρχει μέχρι και σήμερα για τη γραφή, την ανάγνωση, τα σχολικά εγχειρίδια, τη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Παπαδημητρίου, 2020).

Η έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών σε συνδυασμό με την πρόοδο των πολιτισμικών σπουδών βοήθησαν στην κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό ονομάστηκε «Κριτικός Γραμματισμός».

Σημαντικό ρόλο στη διασαφήνιση του όρου διαδραμάτισε η θεωρία του Paulo Freire. Μέχρι τότε υπήρχε η αντίληψη ότι το παιδί είναι ένα άδειο δοχείο, το οποίο δέχεται, καταχωρεί και αποταμιεύει ό,τι το γεμίζει ο δάσκαλος. Έτσι, μόνο ένα υπάκουο και πειθήνιο παιδί, γίνεται ένας πολύ καλός μαθητής. Αντίθετος στην παραπάνω θεωρία, ο Freire διατύπωσε την άποψη ότι οι μαθητές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, γίνονται τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φτάνουν από κοινού στην γνώση της πραγματικότητας και την αναδημιουργούν οι ίδιοι εκ νέου (Freire, 1977).

Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών. Οι μαθητές πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύξουν και να εξασκήσουν την κριτική τους δεξιότητα ώστε να αμφισβητούν τα νοήματα των κειμένων και να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα που κρύβεται κάτω από αυτά που γράφονται ή λέγονται (Κουτσογιάννης, 2017). Πιο αναλυτικά, ο κριτικός γραμματισμός επιθυμεί να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν τον κόσμο, να παρεμβαίνουν και να τον διαμορφώνουν φέροντας αντίσταση στις κυρίαρχες δομές και τα στερεότυπα (Χατζησαββίδης, 2009)

Η επικοινωνία, το κείμενο και η κοινωνία συνθέτουν τους τρεις πυλώνες του κριτικού γραμματισμού. Επομένως, τα κείμενα αποτελούν τη βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου. Ωστόσο, σε αυτή τη μέθοδο επιχειρείται μέσα από την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας να αναδειχθούν όψεις και διαστάσεις των κειμένων που δεν είναι αρχικά εμφανείς (Κουτσογιάννης, 2017). Δίνεται, λοιπόν, έμφαση στο πώς η γλώσσα δημιουργεί τα κείμενα και σε πρακτικές με τις οποίες τα διαπραγματευόμαστε (Χατζησαββίδης, 2009).

Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε διάφορες και πολλές κειμενικές πρακτικές ώστε να διευρύνουν τη δημιουργικότητά τους και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Επίσης, συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς για να παράγουν και να διαπραγματευτούν κριτικά τα νοήματα (Χατζησαββίδης, 2009). Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές με ερωτήσεις να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τα βαθύτερα και συνθετότερα νοήματα των κειμένων αλλά και του κόσμου ολόκληρου (Κουτσογιάννης, 2017).

### 3. Τα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα βιβλία που το κράτος εγκρίνει και διανέμει σε όλους τους μαθητές για να τους βοηθήσουν μαθησιακά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τοκατλίδου, 1981). Κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και αποτελούν την κυρίαρχη, ίσως και μοναδική, πηγή θεωριών, ιδεών και δραστηριοτήτων.

Συνήθως αναγνωρίζονται ως τα μόνα σημαντικά από όλα τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά υλικά επειδή ακολουθούν τυπικά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, μέσω αυτών το αναλυτικό πρόγραμμα μεταφέρεται και πραγματώνεται μέσα στην τάξη, υλοποιώντας τους στόχους και τους σκοπούς που έχουν τεθεί (Παπαγιαννόπουλος, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο κάθε αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα οδηγεί σε παραγωγή νέων σχολικών βιβλίων έτσι ώστε να εφαρμόζεται πρακτικά η νέα εκπαιδευτική πολιτική (Φουντοπούλου, 1995). Από δεδομένα ερευνών διαπιστώνεται ότι το 90% της διάρκειας των σχολικών μαθημάτων και της μελέτης στο σπίτι αφορά αποκλειστικά εργασία πάνω στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό συμβαίνει διότι παρέχουν βασικές πληροφορίες για κάθε αντικείμενο, χρησιμοποιούνται ατομικά από κάθε παιδί με το δικό του ρυθμό, μεταφέρονται εύκολα, είναι ελαφριά και διανέμονται δωρεάν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995)

Επιπρόσθετα, πρέπει να επιτελούν ορισμένες λειτουργίες. Αρχικά, οφείλουν να μεταφέρουν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα γνώσεις κατάλληλες για κάθε παιδική ηλικία με οργανωμένο και συστηματοποιημένο τρόπο. Αναλυτικότερα, αποτελούν μια αξιόπιστη πηγή βασικών πληροφοριών, τις οποίες μάλιστα μετασχηματίζουν για να είναι κατάλληλες και κατανοητές όταν τις προσεγγίζουν οι μαθητές. Επιπλέον, περιλαμβάνουν δραστηριότητες για κατανόηση και εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων και προκαλούν επιπρόσθετη μελέτη. Για τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν ως ένα σημείο αναφοράς ή ως αφετηρία μιας διδασκαλίας που θα ολοκληρωθεί εκτός αυτού (Τοκατλίδου, 1981, Φουντοπούλου, 1995).

Μία δεύτερη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων είναι η καθοδήγηση και η βοήθεια που πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς. Είναι, δηλαδή, ένα χρήσιμο εργαλείο, που δεν αντικαθιστά αλλά

αντιθέτως ενισχύει και υποστηρίζει τη διδασκαλία. Αφενός οι μαθητές και οι γονείς, που βοηθούν στη μελέτη των παιδιών τους, έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν σε αυτό και να αντλούν πληροφορίες, όποτε το χρειάζονται. Αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσω αυτών να οργανώσουν και να υλοποιήσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους. Βέβαια, εκτός από την παροχή γνώσεων, την ενίσχυση της κατανόησης και τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου, τα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητο να συμβάλλουν στην αξιολόγηση και κυρίως στην αυτοαξιολόγηση της διδαχθείσας ύλης (Τοκατλίδου, 1981, Φουντοπούλου, 1995).

Επίσης, πρέπει να παρακινούν το μαθητικό ενδιαφέρον και να αναπτύσσουν την περιέργεια και τη δίψα για μάθηση, παρέχοντας συγχρόνως στρατηγικές διαχείρισης της πληροφορίας. Στη σύγχρονη εποχή, που οι πληροφορίες και οι γνώσεις είναι άφθονες, χωρίς να είναι δυνατή η συμπερίληψη όλων στα σχολικά βιβλία, και υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων πηγών πληροφοριών πέρα αυτών, παρατηρείται ότι τα παιδιά δεν είναι πρόθυμα να τα μελετήσουν (Τοκατλίδου, 1981, Φουντοπούλου, 1995).

Τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια καλούνται να διαμορφώσουν χαρακτήρες προωθώντας και καλλιεργώντας αξίες στα παιδιά. Ασκούν μεγάλη επίδραση, προσανατολίζουν τους μαθητές σε επιθυμητές στάσεις ζωής και δημιουργούν τους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας (Τοκατλίδου, 1981, Φουντοπούλου, 1995).

Επομένως, αποδεικνύεται ότι η χρήση τους προσφέρει μία σειρά από πλεονεκτήματα. Ως βασικά εργαλεία εργασίας κάθε μαθητή τα σχολικά βιβλία τους βοηθούν στη μεθοδική παρουσίαση της ύλης, στην κατανόηση και αφομοίωση βασικών επιστημονικών ιδεών, στην ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και κινήτρων, στην απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών και στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Επίσης, παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και μειώνουν τον χρόνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδακτική διαδικασία αφού προσφέρουν σαφείς οδηγίες και υποδείξεις (Παπαγιαννόπουλος, 2011).

Ωστόσο, έχουν κατηγορηθεί για πολλούς λόγους. Για παράδειγμα, επικρίνονται γιατί αποφεύγουν να «μιλήσουν» για αμφισβητούμενα θέματα, παρουσιάζουν μη ρεαλιστικά την κοινωνική πραγματικότητα, είναι αυστηρά και ομοιόμορφα οργανωμένα, δεν είναι ελκυστικά και συχνά γίνονται ξεπερασμένα, αποτελούν τη μοναδική πηγή πληροφοριών και μειώνουν τη δημιουργικότητα των

εκπαιδευτικών και των μαθητών, περιλαμβάνουν μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης, οδηγούν στην απομνημόνευση και όχι στην κριτική εμβάθυνση. Για όλους αυτούς τους λόγους έχει υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα συγγραφής σχολικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις νέες διδακτικές μεθόδους και έχει προταθεί η ενσωμάτωση νέων σύγχρονων πληροφοριών καθώς και η μείωση της ύλης και των ασκήσεων (Τοκατλίδου, 1981 , Τσολάκης, 1998).

#### **4. Μεθοδολογία έρευνας**

Το υλικό της μελέτης μας ήταν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από το 1920 μέχρι και το 2021 καθώς και όλα τα σχολικά εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας της Ε' τάξης που έχουν εκδοθεί ή χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα αυτό το χρονικό διάστημα. Το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στις γλωσσικές προσεγγίσεις και στη γλωσσική διδασκαλία. Επομένως, η ανάλυση αφορά στη γλώσσα, στους σκοπούς, στη μεθοδολογία και στο υποστηρικτικό υλικό που προτείνεται.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος είναι:

1. Ποια χαρακτηριστικά των γλωσσικών προσεγγίσεων υιοθετεί κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών;
2. Ποια στοιχεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών εντοπίζονται στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια;
3. Πως παρουσιάζεται εξελικτικά η γλώσσα και η διδασκαλία της μέσα από τις διδακτικές προτάσεις κάθε Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;

Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκε αρχικά η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Με αυτόν τον τρόπο προσεγγίζεται το θεωρητικό πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων αλλά και μία σύντομη αναφορά στις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας κυριάρχησε μέχρι τη δεκαετία του 1980 η παραδοσιακή μέθοδος, τις αρχές της οποίας αποτυπώνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1920, του 1934, του 1969 και του 1977. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εφαρμόζεται η δομιστική μέθοδος, μία μέθοδος διαφορετική από την παραδοσιακή, που αποτυπώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1984. Στις αρχές του 2000, και συγκεκριμένα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003, ακολουθείται η επικοινωνιακή μέθοδος. Τέλος, στο πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011 και στο πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2021 που δεν έχει τεθεί ακόμη σε εφαρμογή, έχουμε αναφορά σε γραμματισμούς και στον κριτικό γραμματισμό, νέες θεωρίες που στηρίζονται σε νέα γλωσσολογικά δεδομένα όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία.

Τα δεδομένα της μελέτης αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν μέσω της ερμηνευτικής μεθόδου. Στόχος της ερμηνευτικής μεθόδου είναι το υπό μελέτη αντικείμενο να γίνει κατανοητό από τον ερευνητή (Πυργιωτάκης, 2011). Αρχικά, ο ερευνητής επιχειρεί να προσεγγίσει το υπό μελέτη αντικείμενο εξετάζοντας το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο υφίσταται καθώς και τα στοιχεία και τις σχέσεις με τα οποία δομείται (Μπονίδης, 2004). Η αρχική προσέγγιση του παρέχει μία πρώτη εμπειρία. Ακολουθούν κι άλλες προσεγγίσεις και ο ερμηνευτικός κύκλος συνεχίζεται. Φυσικά, όσο ο ερευνητής αποκτά περισσότερες εμπειρίες, τόσο βαθύτερα και πληρέστερα κατανοεί το αντικείμενο (Πυργιωτάκης, 2011).

Η ερμηνευτική θεωρία πρεσβεύει μία βασική θέση. Πιο αναλυτικά, καθώς το αντικείμενο μελέτης των πνευματικών επιστημών δεν δύναται να εξηγηθεί με αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, είναι εφικτό να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα το αντιλαμβάνονται. Κατά την ανάλυση κειμένων πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι αντικατοπτρίζουν μία προϋπάρχουσα κατάσταση, κοινωνική ή ψυχολογική (Ματσαγγούρας, 2004). Αυτός είναι και ο βασικός στόχος της ερμηνευτικής μεθόδου. Συνεπώς, ο ερευνητής οφείλει να προσεγγίσει και να εξετάσει όλα τα στοιχεία και τις γνώσεις που εντοπίζονται στο κείμενο, με αποτέλεσμα να ερμηνεύσει αποτελεσματικά το περιεχόμενό του (Πυργιωτάκης, 2011).

Σχετικά με τον εκπαιδευτικό τομέα, «κείμενα» αποτελούν η τάξη, τα μαθήματα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια. Επομένως, για την



προσέγγιση και ανάλυση τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και των σχολικών βιβλίων η ερευνητική μέθοδος θεωρείται ένα κατάλληλο και αξιόλογο ερευνητικό μέσο (Χατζηγεωργίου, 2004). Ο ερευνητής, λοιπόν, εξετάζοντας τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες συγχρόνως, εξετάζει κριτικά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα εγχειρίδια και εξάγει το βαθύτερο νόημά τους (Πυργιωτάκης, 2011).

Με τη βοήθεια της ερευνητικής μεθόδου σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κατανόηση του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, μελετήθηκαν τα προγράμματα και επιχειρήθηκε να ερμηνευτούν ως προς την γλώσσα που προωθούν, τον τρόπο μελέτης της, τη σκοποθεσία, τη διδακτική διαδικασία, τη μεθοδολογία, το υλικό και τους συντελεστές. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια εντοπισμού των παραπάνω στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας.

Αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν οκτώ αναλυτικά προγράμματα. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν όλα τα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας για την Ε' τάξη που εντοπίστηκαν κατά την περίοδο 1919-2021 (π.χ. Αναγνωστικά, Γραμματική, Βιβλία «Η Γλώσσα μου», Βιβλία «Γλώσσα ρόδα και ροδάνι...», Τετράδια εργασιών). Η επιλογή για μελέτη όλου του υλικού έγινε για να την πληρέστερη και πιο εμπειριστατωμένη παρουσίαση της εξέλιξης της γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα εξής αναλυτικά προγράμματα:

- Β.Δ. 161/1920. *Περί ορθογραφικής και γραμματικής διδασκαλίας της Ε' τάξεως του δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 161/Α/23-7-1920).
- Β.Δ. 218/1969. *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 218/Α/31-10-1969).
- Β.Δ. 222/1934. *Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής γλώσσης (απλής καθαρευούσης) εν τη Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 222/Α/16-07-1934).

- Π.Δ. 185/1984. *Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 185/Α/26-11-1984).
- Π.Δ. 347/1977. *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ/Α/12-11-1977).
- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας & γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011).
- Πρόγραμμα σπουδών νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό (2021).
- ΦΕΚ 303/τ. Β' (13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.*

## **5. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια**

### **5.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1920**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 1920 είναι το πρώτο πρόγραμμα που εντοπίζεται για τη γλωσσική διδασκαλία της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, πρόκειται για το Βασιλικό Διάταγμα, το οποίο δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 23 Ιουλίου του 1920 με τον τίτλο «Περί ορθογραφικής και γραμματικής διδασκαλίας της Ε' τάξεως του δημοτικού σχολείου». Η έκτασή του καλύπτει μία σελίδα.

Το πρόγραμμα στηρίζεται στις αρχές της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας. Είναι γραμμένο σε πολυτονικό σύστημα και καθαρεύουσα γλώσσα, την οποία

προβάλλει και ως επίσημη γλώσσα προς διδασκαλία με τη φράση «*καθαρεύων λόγος*» (Β.Δ. 161/1920: 1609).

Το γλωσσικό μάθημα διαιρείται στους τομείς της ανάγνωσης και της γραμματικής - ορθογραφικής διδασκαλίας. Ο ένας δεν εμπλέκεται στον άλλο αλλά λειτουργούν ανεξάρτητα και κατέχουν ξεχωριστές ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Όσον αφορά την ανάγνωση, στόχος είναι η «*άπταιστος λογική ανάγνωσης*» προκειμένου ο μαθητής να κατανοεί και να αποδίδει το περιεχόμενο του εκάστοτε κειμένου (Β.Δ. 161/1920: 1609). Η έμφαση, βέβαια, δίνεται στη μεταγλώσσα, δηλαδή στη γραμματική. Αυτό αποδεικνύεται από τον ίδιο τον τίτλο του αναλυτικού προγράμματος αλλά και σε ολόκληρο το πρόγραμμα, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά όλη η διδακτέα ύλη της γραμματικής με καταλήξεις, παραδείγματα και εξαιρέσεις. Οι μαθητές, λοιπόν, πρέπει να γνωρίζουν την κλίση διαφόρων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων, αντωνυμιών, αριθμητικών, τη βασική σύνταξη και σύνδεση των προτάσεων, τα σημεία στίξης και την ετυμολογία, παραγωγή και σύνθεση των λέξεων. Επίσης, σημαντικό ρόλο κατέχει και η ορθογραφία, αφού αναφέρεται συχνά μέσα σε αυτό.

Γίνεται φανερό ότι ο κύριος στόχος που τίθεται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η εκμάθηση του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παραγωγικής διαδικασίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει τους γραμματικούς, συντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες και ο μαθητής τους απομνημονεύει και τους εφαρμόζει με συστηματική επανάληψη σε πλήθος ασκήσεων. Οι δραστηριότητες αυτές εξαντλούνται στην «*κλίση*» των μερών του λόγου, «*εξέτασιν προτάσεων*» και «*πρακτικά ασκήσεις*» ορθογραφίας (Β.Δ. 161/1920: 1609). Βασική μονάδα λόγου αποτελεί η λέξη. Επιπρόσθετα, πρόκειται για ασκήσεις μόνο γραπτού λόγου και δεν γίνεται καμία αναφορά στην προφορική έκφραση.

Παρόλο που δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ο δάσκαλος φαίνεται να κατέχει τον κύριο ρόλο της διδασκαλίας ενώ ο μαθητής παραμένει ανενεργός, διδάσκεται και είναι ο μόνος που αξιολογείται για να αποδειχτεί ο βαθμός αφομοίωσης των διδαχθέντων. Τα μόνα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ο πίνακας και το αναγνωστικό.

### 5.1.1 Σχολικά εγχειρίδια 1920-1933

Συνολικά, εντοπίστηκαν για την περίοδο 1920-1933 στην οποία εφαρμόζεται το γλωσσικό πρόγραμμα του 1920 αρκετά αναγνωστικά και δύο γραμματικές για σχολική χρήση.

Τα περισσότερα αναγνωστικά είναι γραμμένα σε γλώσσα καθαρεύουσα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό διαφαίνεται ακόμη κι από τους τίτλους ορισμένων, όπως «Αναγνωστικόν καθαρευούσης», «Εκλεκταί σελίδες», «Ελληνικόν Αναγνωσματάριον» ή από επισημάνσεις, όπως στα «Αναγνώσματα» όπου σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο βιβλίο προορίζεται προς μεθοδική διδασκαλία της καθαρεύουσας (Μέγας & Κονιδάρης, 1927:5). Τέσσερα από αυτά, όμως, που είναι πιο πρόσφατα χρονολογικά, είναι γραμμένα σε δημοτική, για παράδειγμα η «Μέλισσα» (Παπαμιχαήλ & Αντωνάτος, 1927: 9), ο «Διγενής Ακρίτας» (Καρκαβίτσας & Παπαμιχαήλ, 1929: 10), η «Κυψέλη» (Ταμπακοπούλου, 1932: 5) και «Ο Μωριάς» (Κοντογιάννης, 1932:148), ενώ η «Ελληνική ζωή» είναι γραμμένο σε δημοτική γλώσσα διατηρώντας στοιχεία καθαρεύουσας (Νιρβάνας et al, 1929: 9). Η δημοτική γλώσσα γνώρισε μεγάλη κι έντονη αρνητική κριτική. Μάλιστα, στο εισαγωγικό σημείωμα του αναγνωστικού «Μέγας Αλέξανδρος», ο συγγραφέας Π. Π. Οικονόμος επισημαίνει ότι η καθαρεύουσα είναι η πρέπουσα γλώσσα, μια γλώσσα ενιαία και ομοιόμορφη. Αντιθέτως, χαρακτηρίζει τη δημοτική ως ασθένεια, διαστροφή, γελοιογραφία και όργανο κάποιας γλωσσικής αίρεσης (Οικονόμος, 1925: 6).

Σύμφωνα με το αναγνωστικό «Ο Πύργος» (1929) σκοπός του εγχειριδίου αλλά και γενικότερα του γλωσσικού μαθήματος είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από μία πληθώρα πεζών και ποιητικών κειμένων Ελλήνων λογοτεχνών. Τα κείμενα που επιλέγονται, συνήθως ηθογραφικά, αντλούν τα θέματά τους από την καθημερινή ζωή, την οικογένεια, την ελληνική γη και φύση, τα ζώα, τη θρησκεία, την παράδοση, τη μυθολογία, την πατρίδα, την αρχαία, βυζαντινή και σύγχρονη ιστορία (Νιρβάνας et al, 1929: 217-218). Όλα παρουσιάζονται εξιδανικευμένα και ωραιοποιημένα, ένας κόσμος χωρίς προβλήματα και δυσκολίες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πατρίδα καθώς, όπως παρατίθεται στο αναγνωστικό «Μέγας Αλέξανδρος» αλλά διαπερνά και τα υπόλοιπα, σκοπός είναι να εμπνεύσει

υψηλά και γενναία φρονήματα καθώς και το αίσθημα της φιλοπατρίας και να καλλιεργήσει την εθνική και ιστορική συνείδηση των παιδιών (Οικονόμος, 1923: 5-6). Σε αυτό συμβάλλει και η έντονη προβολή των ελληνικών στοιχείων ζωής και της ελληνικής ιστορίας όχι μόνο μέσα από τα κείμενα αλλά και από τα σκίτσα που τα περιβάλλουν ή τις εικόνες των εξωφύλλων. Τέσσερις σχετικοί τίτλοι σχολικών εγχειριδίων είναι «Ελλάδα», «Ελληνική γη», «Διγενής Ακρίτας» και «Μέγας Αλέξανδρος». Επίσης, επιδιώκεται γενικότερα η καλλιέργεια αξιών. Για παράδειγμα, το ποίημα του Κρυστάλλη «Ο τρύγος» στο αναγνωστικό «Αναγνωσματάριον» προβάλλει την αρετή της δικαιοσύνης, το κείμενο «Πόσον τίμιος ήτο ο Κανάρης» την τιμιότητα και το κείμενο «Πόσον ηγάπα την αλήθειαν ο Ουάσιγκτον» τη φιλαλήθεια (Σακελλαρόπουλος, Κυριακάτος & Ρουσόπουλος, 1936: 75,77,105).

Τόσο στο αναγνωστικό «Κυψέλη» όσο και στο αναγνωστικό «Ελληνική ζωή» παρέχονται στο τέλος πληροφορίες σχετικά με τη διάρθρωση των περιεχομένων και οδηγίες προς τον δάσκαλο. Ειδικότερα, στο πρώτο το περιεχόμενο έχει καταταχθεί σε ομοειδείς ομάδες. Τα κείμενα δεν πρέπει να διδάσκονται με τη σειρά από την αρχή ως το τέλος του βιβλίου. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει το κατάλληλο κείμενο για κάθε περίπτωση, όπως οι γιορτές. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αφομοιώνουν καλύτερα το περιεχόμενο αφού θα το συσχετίζουν με καθημερινές παραστάσεις και να κατατάσσουν οι ίδιοι αργότερα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους αναζητώντας τα μέσα στα λογοτεχνικά έργα. (Ταμπακοπούλου, 1932: 202) Στο δεύτερο αναγνωστικό η διάρθρωση έχει γίνει με διαφορετικό τρόπο. Διατυπώθηκε η άποψη ότι αν τα χώριζαν σε ομοειδείς κατηγορίες, είτε θα διδάσκονταν σε συνέχεια και θα προκαλούνταν κορεσμός στους μαθητές είτε θα διδάσκονταν μπερδεμένα και αυτό θα τους προκαλούσε σύγχυση. Γι' αυτούς τους λόγους δημιουργήθηκαν ομάδες με κείμενα διαφορετικού και ποικίλου περιεχομένου, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των μαθητών και να ανταποκρίνονται χρονικά στην πραγματική ζωή. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγγραφέας του συγκεκριμένου αναγνωστικού φέρνει στο επίκεντρο τις ανάγκες του μαθητή, κάτι το οποίο δεν υφίστατο στην πραγματικότητα. Το αναλυτικό πρόγραμμα αδιαφορούσε εντελώς για τον μαθητή, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Νιρβάνας et al, 1929: 269).

Όλα είναι πολυσέλιδα και συμπεριλαμβάνουν ελάχιστα σκίτσα σε ασπρόμαυρη μορφή. Μάλιστα, το «Ελληνικόν Αναγνωσματάριον» του 1925 που

εκτείνεται σε 170 σελίδες δεν περιέχει καθόλου σκίτσα παρά μόνο κείμενα. Από την άλλη, το «Αναγνωστικό» περιλαμβάνει κι ορισμένα έγχρωμα σχέδια (Ανδρεάδης, 1929: 113). Επιπλέον, το αναγνωστικό «Η Κυψέλη» είναι το μοναδικό που παραθέτει στο τέλος λεξιλογικό πίνακα με ερμηνείες πολλών λέξεων (Ταμπακοπούλου, 1932: 199).

Τέλος, όσον αφορά τις γραμματικές είναι και αυτές γραμμένες στην καθαρεύουσα. Καθορίζουν την ύλη, συμπεριλαμβάνουν όλους τους γραμματικούς κανόνες, παραδείγματα, πολλά και κατάλληλα «γυμνάσματα» για εμπέδωση της ύλης και παρέχουν οδηγίες για τους δασκάλους. Οι δραστηριότητες αφορούν το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο που διδάσκεται και επικεντρώνονται στην αντιγραφή, διάκριση μορφολογικών κατηγοριών, κλίση των μερών του λόγου ή σχηματισμός ορισμένων μεμονωμένων τύπων.

## **5.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1934**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 1934 αποτελεί το δεύτερο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το Βασιλικό Διάταγμα, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 16 Ιουλίου του 1934 με τον τίτλο «Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής γλώσσας (απλής καθαρευούσης) εν τη Ε΄ και ΣΤ΄ τάξει του δημοτικού σχολείου». Η έκτασή του καλύπτει μιάμιση σελίδα.

Το πρόγραμμα έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με τις αρχές της παραδοσιακής μεθόδου. Είναι γραμμένο σε πολυτονικό σύστημα και σε καθαρεύουσα γλώσσα. Αυτή παρουσιάζεται και ως η επίσημη γλώσσα του κράτους, η οποία θα διδαχθεί και στο σχολείο μέσα από το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Κατά τη σύνταξη του προγράμματος αυτό αναφέρεται πολλές φορές συγκριτικά με το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του 1920 όχι μόνο στον τίτλο αλλά και στη ανάγνωση κειμένων, που πρέπει να «γεγραμμένα εις την απλήν καθαρεύουσαν», και φυσικά στη

διδασκαλία, εκμάθηση, άσκηση και αξιολόγηση της γραμματικής και της ορθογραφίας της (π.χ. «*Ιδιαίτερα άσκησις εις την κλίσιν των ευχρήστων εις την απλήν καθαρεύουσαν τριτόκλιτων*») (Β.Δ. 222/1934: 1359).

Το γλωσσικό μάθημα εξακολουθεί να διαιρείται σε τομείς που δεν είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους. Όμως, σε αυτό το πρόγραμμα παρέχονται διευκρινήσεις για κάθε τομέα ξεχωριστά καθώς και οι ώρες διδασκαλίας που καταλαμβάνει στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γλώσσας. Έτσι, η προφορική έκθεση, που προστίθεται για πρώτη φορά, διαρκεί 1 ώρα, η ανάγνωση 5 ώρες, η γραπτή έκθεση 1 ώρα και η γραμματική σε συνδυασμό με την ορθογραφία 3 ώρες.

Γίνεται φανερό από τις ώρες που προσφέρονται σε κάθε τομέα ότι το πρόγραμμα υποστηρίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου. Ειδικότερα, σκοπός της ανάγνωσης παραμένει «*η άπταιστος και λογική ανάγνωση πεζών και ποιητικών κειμένων*», για την οποία οι μαθητές πρέπει να καταβάλλουν διαρκή προσπάθεια ώστε να μοιάζει με την συνήθη ομιλία, όπως επισημαίνεται (Β.Δ. 222/1934: 1358). Τονίζεται, επίσης, η αξία της σιωπηρής ανάγνωσης, μέσω της οποίας οι μαθητές θα αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις ή θα εμβαθύνουν στις ήδη υπάρχουσες. Γενικότερα, καταγράφονται τα οφέλη της ανάγνωσης, η θεματολογία της, το υλικό και ασκήσεις, σε αντίθεση με το προηγούμενο πρόγραμμα που παρέμενε μόνο στον σκοπό. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές θα ασκηθούν στην ορθή συγγραφή περιγραφών αντικειμένων, αφηγήσεων γεγονότων που προέρχονται από τα βιώματά τους και επιστολών.

Η έμφαση και σε αυτό το πρόγραμμα δίνεται στη μεταγλώσσα. Η γραμματική διαδραματίζει βασικό ρόλο, έχοντας ως βασική μονάδα λόγου τη λέξη. Παρέχονται όλες οι πληροφορίες σχετικά με τη διδακτέα ύλη της γραμματικής, χωρίς ωστόσο να δίνονται παραδείγματα αυτή τη φορά. Στόχος είναι η εκμάθηση του μορφολογικού συστήματος. Γι' αυτόν τον λόγο τα παιδιά διδάσκονται και ασκούνται διαρκώς στην διάκριση των κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου και στον σχηματισμό ή την κλίση γραμματικών τύπων. Επιπρόσθετα, στο επίκεντρο τίθεται και η ορθογραφία. Δίνονται, μάλιστα, σαφείς οδηγίες στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά το τι θα περιλαμβάνουν οι ασκήσεις ορθογραφίας (π.χ. «*Άσκησις εις την ορθογραφίαν των καταλήξεων*») καθώς και πότε θα πραγματοποιούνται (π.χ. «*Έλεγχος κατά μήνα*

της ορθογραφικής επιδόσεως...») (Β.Δ. 222/1934: 1358-1358). Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1920 η γραμματική και η ορθογραφία συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν έναν ενιαίο τομέα, εν αντιθέσει με το πρόγραμμα του 1934 όπου διακρίνονται και αναλύονται ξεχωριστά.

Στόχος, λοιπόν, της διδασκαλίας παραμένει η εκμάθηση του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της παραγωγικής διαδικασίας και μέσω των μεθόδων της απομνημόνευσης (π.χ. «...ανάγνωσις, απομνημόνευσις και απαγγελία των ποιημάτων...») και της επανάληψης (π.χ. «Επανάληψις των δεδιδασμένων...») (Β.Δ. 222/1934: 1358-1359).

Απαραίτητες είναι οι δραστηριότητες, στις οποίες ο μαθητής εφαρμόζει ό,τι έχει διδαχθεί. Είναι κυρίως γραπτού λόγου και περιλαμβάνουν την καταγραφή περιλήψεων ή απόδοση των βασικότερων νοημάτων των κειμένων που διαβάζουν, αντιγραφή είτε κατ' οίκον είτε στο σχολείο τμημάτων του Αναγνωστικού, παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφή, αφήγηση, επιστολή) και τέλος πληθώρα ασκήσεων γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου. Σε αυτό το πρόγραμμα, βέβαια, καταγράφονται και ελάχιστες ασκήσεις προφορικού λόγου (π.χ. «απόδοσιν νοημάτων προφορικώς»), καθώς υποβοηθούν και την γραπτή έκφραση (Β.Δ. 222/1934: 1358). Ειδικότερα, παρέχεται η κατάλληλη θεματολογία γύρω από την οποία θα πραγματοποιείται η προφορική έκθεση των παιδιών αλλά και οδηγίες σχετικά με την αξιολόγηση της ορθότητά της. Επισημαίνεται, πάντως, ότι ο προφορικός λόγος, αν και προτείνεται να παράγεται ελεύθερα, πρέπει να ακολουθεί τις αρχές του γραπτού, γεγονός που αποδεικνύει ξανά την υπεροχή του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου.

Τα μόνα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ο πίνακας και το Αναγνωστικό. Τόσο η ανάγνωση όσο και η αντιγραφή και η ορθογραφία γίνονται από το Αναγνωστικό. Ωστόσο, όσον αφορά τη σιωπηρή ανάγνωση προστίθενται «εγκεκριμένα βιβλία αναγκαστικά, λογοτεχνικά, εκλαϊκευτικά της επιστήμης, βιβλία ωφέλιμων γνώσεων και περιοδικά» (Β.Δ. 222/1934: 1358). Επιπλέον, ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία και γι' αυτό διδάσκει, χειραγωγεί τον μαθητή στην ορθή χρήση της γλώσσας και τον εξετάζει (π.χ. «επίμονος παρακολούθησις του μαθητού, εξέτασις, έλεγχος») (Β.Δ. 222/1934: 1358). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση είναι βασικό συστατικό της διδακτικής διαδικασίας προκειμένου να διορθωθούν τα



«σφάλματα», όπως αναφέρονται, και να παρακολουθείται η πορεία μόνο του μαθητή, ο οποίος παραμένει ανενεργός. Αξίζει να αναφερθεί η αναφορά που γίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα για συνεργασία μαθητών και δασκάλων όσον αφορά την εύρεση θέματος παραγωγής λόγου και για συζήτηση μεταξύ τους σχετικά με την ορθή γραφή των πιο δύσκολων λέξεων.

### 5.2.1 Σχολικά εγχειρίδια 1934-1968

Συνολικά, εντοπίστηκαν για την περίοδο 1934-1968 στην οποία εφαρμόζεται το γλωσσικό πρόγραμμα του 1934 αρκετά αναγνωστικά και τρεις γραμματικές για σχολική χρήση. Γενικά όλα είναι πολυσέλιδα. Συγκριτικά με τα αναγνωστικά της προηγούμενης περιόδου συμπεριλαμβάνουν περισσότερα σκίτσα σε ασπρόμαυρη αλλά και σε έγχρωμη μορφή.

Τα περισσότερα αναγνωστικά είναι γραμμένα σε γλώσσα καθαρεύουσα, όπως επιτάσσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μάλιστα, ο τίτλος του σχολικού εγχειριδίου «Ο φάρος» συμπληρώνεται και από τη φράση «Αναγνωστικόν καθαρευούσης» (Ανδρεάδης & Παπαχριστοδούλου, 1936: 5). Υπήρξαν, βέβαια, και αναγνωστικά, όπως το «Αναγνωστικόν», που είναι γραμμένο εξ ολοκλήρου σε δημοτική γλώσσα (Κοντόπουλος et al., 1949: 25-30) ή τα «Εκλεκτά Αναγνώσματα» που περιλαμβάνουν πεζά κείμενα σε καθαρεύουσα και ποιήματα σε δημοτική (Σκλαβουνάκου, 1934: 5-10) ή το Αναγνωστικό που έχει δύο ομάδες κειμένων, δηλαδή μία για κάθε γλώσσα (Κοντογιάννης et al., 1946: 207-209).

Σύμφωνα με το αναγνωστικό του 1946 και του 1954 σκοπός του εγχειριδίου αλλά και γενικότερα του γλωσσικού μαθήματος είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από μία πληθώρα πεζών και ποιητικών κειμένων Ελλήνων λογοτεχνών. Τα κείμενα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, μεταδίδουν στα παιδιά νέες γνώσεις ή εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες και γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να αντλούν τα θέματά τους από αντικείμενα και φαινόμενα του φυσικού κόσμου, ταξίδια και ανακαλύψεις και σκηνές από την κοινωνική ζωή της αρχαίας αλλά, κυρίως, της νέας Ελλάδας. Επομένως, επιλέγονται σε όλα τα αναγνωστικά

κείμενα με θέμα την καθημερινή κοινωνική ζωή, την οικογένεια, την ελληνική γη και φύση, τα ζώα, τα επαγγέλματα, τη θρησκεία, την παράδοση, τις εορτές, τη μυθολογία, την εθνική ζωή, την πατρίδα, την αρχαία, βυζαντινή και σύγχρονη ιστορία (Κοντόπουλος et al., 1946: 253-254). Επιπρόσθετα, στα «Εκλεκτά Αναγνώσματα» του 1934 και στο «Νέον Αναγνωστικόν» του 1936 περιλαμβάνονται κείμενα που αφορούν την υγιεινή (Σκλαβουνάκου, 1934: 109-123, Πετριδής & Γιοτσαλίτου-Λαχανά, 1936: 96-98) ενώ στο αναγνωστικό «Ο δρόμος της ζωής» προβάλλεται το ολυμπιακό ιδεώδες (Κωνσταντινόπουλος, Κάρναβος, Δουφεξής, 1934: 223-230).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η ελληνική ύπαιθρος κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στα αναγνωστικά. Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό όχι μόνο από τη θεματολογία των κειμένων αλλά και από τους τίτλους των αναγνωστικών (π.χ. Ο φάρος του χωριού), τα σκίτσα και τις απεικονίσεις των εξωφύλλων, που παρουσιάζουν τοπία της ελληνικής γης και στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, το Αναγνωστικό παρουσιάζει ένα παιδί μέσα σε μία βάρκα, η οποία πλέει μπροστά από ένα παραθαλάσσιο μέρος με ανεμόμυλο, σπίτια και βάρκες (Γοντζές & Ντέλης, 1934). Επίσης, στο αναγνωστικό «Ο Βόσπορος» απεικονίζεται ένα βουνό με πολλά δέντρα και στο κάτω μέρος η θάλασσα και ένα караβάκι (Κοντογιάννης, 1934) ή στο αναγνωστικό «Παιδικά Αναγνώσματα» εμφανίζονται δύο παιδιά να παίζουν και να διαβάζουν στην παραλία ενώ ταυτόχρονα μία βάρκα πλέει στη θάλασσα (Χρηστοβασίλης, Παπακωνσταντίνου & Στεργιόπουλος, 1934). Ένα άλλο θέμα, με σπουδαία αξία, είναι η πατρίδα και η εθνική ζωή. Πολλά κείμενα καταγράφουν την ελληνική ιστορία, τα κατορθώματα των ηρώων, την αξία της ελευθερίας και προσπαθούν να καλλιεργήσουν το αίσθημα της φιλοπατρίας. Στο αναγνωστικό «Ελληνική ψυχή» (Φάβης, 1935) αυτό φαίνεται από τον τίτλο ενώ στο Αναγνωστικόν του 1954 δηλώνεται από το εξώφυλλο, το οποίο παρουσιάζει παιδιά να παρελαύνουν κρατώντας την ελληνική σημαία (Καλαματιανός et al., 1954).

Επιπρόσθετα, το αναγνωστικό «Ο Βόσπορος» καταγράφει ως σκοπό του εγχειριδίου, πέρα από τη γλωσσική διδασκαλία, την ηθική καλλιέργεια των μαθητών. Η ηθική επεξεργασία των αναγνωσμάτων, όπου είναι εφικτή, προτείνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στα αναγνωστικά «Εκλεκτά αναγνώσματα» και «Ποικίλη στοά» υπάρχει μία ομάδα κειμένων που αναφέρονται στις ηθικές αρετές και αξίες (Σκλαβουνάκου, 1934, Νιρβάνας & Ζήσης, 1935).

Τέλος, όσον αφορά στις γραμματικές είναι και αυτές γραμμένες στην καθαρεύουσα. Στην «Γραμματική καθαρευούσης» του 1950 καθορίζεται η ύλη, συμπεριλαμβάνονται όλοι οι γραμματικοί κανόνες, παραδείγματα, πολλά και κατάλληλα «γυμνάσματα» για εμπέδωση της ύλης και παρέχονται οδηγίες για τους δασκάλους. Οι δραστηριότητες αφορούν το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο που διδάσκεται και επικεντρώνονται στην αντιγραφή, διάκριση μορφολογικών κατηγοριών, κλίση των μερών του λόγου ή σχηματισμός ορισμένων μεμονωμένων τύπων, όπως επισημαίνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στη «Μικρή Νεοελληνική Γραμματική» του 1965 περιλαμβάνεται η ανάλυση των γραμματικών φαινομένων με ευσύνοπτο και εύληπτο τρόπο για τους μαθητές χωρίς επιπρόσθετες ασκήσεις και αφορά τους μαθητές όλων των τάξεων.

### **5.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1969**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969 αποτελεί το τρίτο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας τη Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για Βασιλικό Διάταγμα, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 31 Οκτωβρίου 1969 με τον τίτλο «Περί του Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου». Σε αντίθεση με τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα, του 1920 και του 1934, που αφορούσαν μόνο στο μάθημα της Γλώσσας για την Ε' τάξη, σε αυτό καταγράφονται οι στόχοι του Δημοτικού σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα για όλα τα σχολεία, τα μαθήματα και τις τάξεις και στο τέλος το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων και εκτείνεται σε 43 σελίδες.

Το πρόγραμμα έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με τις αρχές της παραδοσιακής μεθόδου. Είναι γραμμένο σε πολυτονικό σύστημα και σε καθαρεύουσα γλώσσα. Αυτή είναι και η επίσημη γλώσσα, η οποία επισημαίνεται συχνά και εντός του αναλυτικού προγράμματος ως η γλώσσα διδασκαλίας. Για παράδειγμα, τονίζεται ότι η ανάγνωση θα επιτελείται μέσα από κείμενα γραμμένα «εις απλήν καθαρεύουσαν»

ενώ η ορθογραφία θα αποσκοπεί στην απόκτηση της ικανότητας της ορθής γραφής της «*πανελληνίου καλλιεργημένης γλώσσας*» (Β.Δ. 218/1969: 1541, 1544).

Το γλωσσικό μάθημα εξακολουθεί να διαιρείται σε τομείς που δεν συνδέονται μεταξύ τους. Παρατηρείται, όμως, η εξής διαίρεση: ανάγνωση, γραφή, γραμματική και εκφραστικές γλωσσικές ασκήσεις και ανακοινώσεις, που περιλαμβάνουν την έκθεση, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο. Δεν δίνονται ξεχωριστά οι ώρες διδασκαλίας για κάθε τομέα αλλά συνολικά για το μάθημα της Γλώσσας σε έναν ενιαίο για όλα τα σχολεία, όλα τα μαθήματα και όλες τις τάξεις πίνακα. Οι νέοι τομείς που προστίθενται είναι της γραφής αλλά και του λεξιλογίου, που μέχρι πρότινος αποτελούσε μέρος της γραμματικής. Όσον αφορά τη γραφή, σκοπός είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν την ικανότητα «*να γράφουν ορθώς και ευχερώς γράμματα απλά και ευανάγνωστα, ισομεγέθη και με ομοιόμορφον κλίσιν*». Ο λεξιλογικός τομέας αποσκοπεί στο «*να εφοδιάσει τον μαθητήν με πλούσιον και ακριβές λεξιλόγιον...και να βοηθήσουν αυτόν εις τον προφορικόν και γραπτόν λόγον...*» και αντλεί τα θέματά του από τον άνθρωπο, τις αισθήσεις, την οικογενειακή ζωή, τα ανθρώπινα επαγγέλματα, τη φύση, την κοινωνική και πνευματική ζωή (Β.Δ. 218/1969: 1541). Επίσης, εμπλουτίζεται ο τομέας της έκθεσης και αφαιρείται ο τομέας της προφορικής έκθεσης. Στις παρατηρήσεις, μάλιστα, καταγράφεται ότι δεν χρειάζεται να γίνει ξεχωριστός λόγος για προφορικές εκθέσεις καθώς ο,τιδήποτε λέει ο μαθητής σε όλα τα μαθήματα είναι μέρος αυτού. Ταυτόχρονα, βέβαια, δίνει τη δυνατότητα κάποιες φορές να πραγματοποιείται η προφορική ανάπτυξη ενός θέματος εντός της τάξης. Ένα ακόμη νέο στοιχείο είναι ότι για κάθε τομέα επισημαίνεται ο σκοπός, η διδακτέα ύλη και σχετικές παρατηρήσεις.

Ο γραπτός λόγος συνεχίζει να βρίσκεται στο επίκεντρο της μελέτης, αν και γίνονται ορισμένες αναφορές και στον προφορικό λόγο. Ειδικότερα, αναφέρεται στην αρχή ως γενικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος η ανάπτυξη της εκφραστικής γλωσσικής γραπτής και προφορικής ικανότητας των μαθητών. Ωστόσο, οι αναφορές σχετικά με τον προφορικό λόγο δεν βρίσκουν ανταπόκριση στο υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς δεν προτείνονται κατάλληλες δραστηριότητες και επιπλέον αφαιρείται η ώρα της προφορικής έκθεσης ως περιττή.

Αντιθέτως, γίνεται φανερό ήδη από τους γενικούς σκοπούς που τίθενται για το Δημοτικό Σχολείου ότι το πρόγραμμα υποστηρίζει την καλλιέργεια των

δεξιότητων της ανάγνωσης και της παραγωγής λόγου. Τόσο η «*ρέουσα, άπταιστος, λογική και μετ' ήθους*» φωναχτή ανάγνωση όσο και η σιωπηρή ανάγνωση διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο και προσφέρουν πολλαπλά οφέλη, όπως η αύξηση του λεξιλογίου και η αισθητική καλλιέργεια (Β.Δ. 218/1969: 1541). Επιπρόσθετα, προτείνεται και η κατ' οίκον ανάγνωση ως σπουδαία δραστηριότητα. Σε αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα, όμως, ούτε συγκεντρώνεται σχετική θεματολογία ούτε προτείνονται δραστηριότητες για την ανάγνωση. Το ίδιο σημαντική παρουσιάζεται και η δεξιότητα της γραπτής έκθεσης καθώς, όπως υποστηρίζεται, αποτελεί «*κάτοπτρον της συντελούμενης σχολικής εργασίας και άριστον κριτήριο της όλης γλωσσικής επιδόσεως των μαθητών*» (Β.Δ. 218/1969: 1544). Τα θέματα παραγωγής λόγου είναι παρόμοια με εκείνα της ανάγνωσης και προέρχονται από τον κύκλο των βιωμάτων των παιδιών, της καθημερινής κοινωνικής και οικογενειακής ζωής, της εθνικής και θρησκευτικής ζωής. Οι μαθητές ασκούνται, επίσης, στη σύνταξη επιστολών, αναφορών και αιτήσεων. Για πρώτη φορά επισημαίνεται ο αριθμός τους, που ανέρχεται σε 2 εκθέσεις τον μήνα.

Η έμφαση δίνεται και σε αυτό το πρόγραμμα στη μεταγλώσσα, δηλαδή στη γραμματική. Αυτό φαίνεται, αρχικά, κι από την έκταση που καλύπτει ο συγκεκριμένος τομέας στο πρόγραμμα, η οποία ανέρχεται σε 3 σελίδες, ενώ οι υπόλοιποι καλύπτονται σε μισή ή μία σελίδα. Η εκμάθηση της γραμματικής, εξάλλου, θα βοηθήσει τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση και στην ορθή γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας. Στο αναλυτικό πρόγραμμα παρατίθεται όλη η διδακτέα ύλη, χωρίς παραδείγματα, και προτείνονται ασκήσεις, όπως η εύρεση γνωστών γραμματικών στοιχείων μέσα στο κείμενο του Αναγνωστικού. Επίσης, τονίζεται για πρώτη φορά η καθ' ομόκεντρος κύκλους διδασκαλία της Γραμματικής, σύμφωνα με την οποία τα γραμματικά φαινόμενα επανεξετάζονται στις επόμενες τάξεις.

Στόχος, λοιπόν, είναι η εκμάθηση του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας. Γι' αυτόν τον λόγο οι ασκήσεις παραμένουν στο επίπεδο της διαίρεσης/κατάταξης σε κατηγορίες, της εκμάθησης των κανόνων, της κλίσης των κλιτών μερών του λόγου. Βασική μονάδα λόγου είναι η λέξη, η οποία εξετάζεται κάθε φορά ως μονάδα. Η εκμάθηση της γραμματικής συνεπάγεται την ορθή γραφή των λέξεων, στην οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση από τα προηγούμενα προγράμματα μέσα από τους σκοπούς, τις ασκήσεις και την γραπτή εξέταση (π.χ. «*Άσκησις εις την*

ορθογραφίαν των καταλήξεων»), αλλά συμβάλλει ταυτόχρονα και στην άπταιστη ανάγνωση και την καλύτερη ερμηνεία των κειμένων (Β.Δ. 218/1969: 1543).

Οι δραστηριότητες, επομένως, είναι κυρίως γραπτές. Πρόκειται είτε για εκθέσεις είτε για λεξιλογικές ασκήσεις (π.χ. *«η εμπέδωσις των νέων γλωσσικών στοιχείων ενισχύεται διά της ασκήσεως των μαθητών εις την σύνθεσιν και καταγραφὴν φράσεων περιεχουσών ταύτα»*) είτε για γραμματικές (π.χ. *«Αί ασκήσεις αναλύσεως...»*) (Β.Δ. 218/1969: 1543, 1545). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η επανάληψη και η απομνημόνευση. Η επανάληψη προτείνεται τόσο για την καλύτερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης (π.χ. *«Επανάληψις διδαχθέντων περί αντωνυμιών»*) όσο και για την εκμάθηση του ορθού και την αποφυγή του λάθους (π.χ. *«Η επ' ευκαιρία και εξ αφορμής λαθών των μαθητών επανάληψις των διδαχθέντων κρίνεται ως λίαν αποτελεσματική διά την εμπέδωσιν αυτών»*) (Β.Δ. 218/1969: 1543-1544). Ταυτόχρονα, βέβαια, δίνεται η οδηγία να αποφεύγεται η στερεότυπος επανάληψη και να δίνεται η ευκαιρία για βαθύτερη και εκτενέστερη εξέταση των διδαχθέντων, κάτι το οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση με τα προηγούμενα. Αυτό, όμως, που αξίζει να τονισθεί είναι ο μηχανικός τρόπος σκέψης και γραφής που διαπερνά ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές, αρχικά, καλούνται να αποφεύγουν *«την ιδιότυπη γραφή ορισμένων γραμμάτων»* και οδηγούνται *«εις την απομίμησιν της γραφής των βιβλίων»* (Β.Δ. 218/1969: 1541). Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν ορθογραφικό αυτοματισμό καθώς και να εφαρμόζουν μηχανικές μεθόδους.

Οι παραπάνω μέθοδοι, βέβαια, ενισχύουν τον παθητικό ρόλο του μαθητή και δεν αφήνουν περιθώρια δημιουργικής έκφρασης. Δεν λαμβάνονται καθόλου υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του καθενός αλλά αντιμετωπίζονται όλα τα παιδιά ως ίδια. Η μόνη ελευθερία που έχει είναι ορισμένες φορές ως προς την επιλογή του θέματος της έκθεσης. Αντιθέτως, ο δάσκαλος φαίνεται να είναι αρκετά ευέλικτος και ελεύθερος. Για παράδειγμα, ως προς την ύλη της ορθογραφίας επισημαίνεται ότι *«η εκλογή και διάταξις αυτής είναι περισσότερο θέμα δημιουργικής προσπάθειας του επινοητικού και καλώς καταρτισμένου δασκάλου»* ή ως προς το λεξιλόγιο υποστηρίζεται ότι *«αφήνεται ελευθερία εις τον διδάσκαλον βασιζόμενη εις την κατάρτισιν και επινοητικότητά του»* (Β.Δ. 218/1969: 1544-1545). Παραμένει βασικός και μοναδικός συντελεστής της διδασκαλίας ενώ η συνεργασία του με τον μαθητή εξαντλείται στην εύρεση ενός θέματος για παραγωγή λόγου. Γενικότερα, ενθαρρύνει,

υποδεικνύει, εθίζει, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, μυεί και καλλιεργεί έξεις. Επίσης, προστίθεται για πρώτη φορά ο ρόλος του ως προς το να καλλιεργεί την ευγενή άμιλλα των μαθητών σε πολλά θέματα.

Φυσικά, δεν πρέπει να παραλειφθεί ο ρόλος τους ως αξιολογητής. Ο δάσκαλος, λοιπόν, είναι αυτός που ασκεί *«τακτικόν έλεγχον των γραπτών»*, επισημαίνει τα *«συνήθη και κοινά σφάλματα»*, οδηγείται στην *«καταπολέμησιν της κενολόγου και πομπώδους εκφραστικής φλυαρίας»*, διορθώνει *«τακτικώς και ανελλιπώς»*, αξιολογεί και βαθμολογεί (Β.Δ. 218/1969: 1544). Βέβαια, εισάγεται για πρώτη φορά και η έννοια του αυτοελέγχου από την πλευρά των μαθητών όσον αφορά στις ορθογραφικές εργασίες. Αξίζει να τονισθεί ότι για πρώτη φορά δίνεται η οδηγία *«να αποφεύγονται αποθαρρυντικά διά τον μαθητήν κρίσεις ακόμη κι όταν η αποτυχία είναι προφανής»*, το οποίο προσδίδει έναν πιο παιδαγωγικό χαρακτήρα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Β.Δ. 218/1969: 1544).

Τέλος, ως προς τα μέσα χρησιμοποιείται ακόμη ο πίνακας και το Αναγνωστικό, από το οποίο αντλούνται όλα τα στοιχεία για την ανάγνωση, τη γραμματική, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο. Επιπρόσθετα, προτείνονται κείμενα από άλλα αναγνωστικά ή περιοδικά ή βιβλία της μαθητικής βιβλιοθήκης. Μία νέα προσθήκη είναι η σύνταξη πινάκων γραμματικής που τοποθετούνται στην τάξη έτσι ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές.

### **5.3.1 Σχολικά εγχειρίδια 1969-1976**

Το «Αναγνωστικό» της προηγούμενης περιόδου παραμένει και αναθεωρείται. Φέρει, πλέον, το σύμβολο της δικτατορίας, η οποία επιβλήθηκε στο ελληνικό κράτος από το 1967-1974. Εκτός αυτού εντοπίζεται άλλο ένα «Αναγνωστικό» (1976), το οποίο είναι γραμμένο στη δημοτική γλώσσα, έχει έγχρωμο σκίτσα, στο εξώφυλλό του απεικονίζονται μικρά σπιτάκια κάποιας υπαίθριας περιοχής και αντλεί τα θέματά του από την εθνική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή, τη φύση, τη μυθολογία και την ιστορία (Καλαματιανός et al., 1976).

Για πρώτη φορά συγγράφεται το «Ανθολόγιο» και ο τρίτος τόμος προορίζεται για την Ε' και Στ' τάξη. Περιέχει κείμενα, κυρίως, σε δημοτική γλώσσα με θέμα την καθημερινότητα του παιδιού, την οικογένεια, την ελληνική ιστορία, τις γιορτές, τα παιχνίδια, τα δημοτικά και ακριτικά τραγούδια και πέντε κείμενα σε καθαρεύουσα με θέμα τον εθνικό και κοινωνικό βίο. Στο εξώφυλλό του απεικονίζονται χαρταετοί, ένα έθιμο από την ελληνική παράδοση. Στο τέλος, υπάρχει λεξιλογικός πίνακας, όπου αποσαφηνίζονται δύσκολες λέξεις. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, προσπάθησαν το βιβλίο να είναι προσιτό στις πνευματικές ανάγκες των παιδιών. Δεν αποσκοπεί στο να υποκαταστήσει το Αναγνωστικό αλλά να φέρει τους μαθητές σε μία πρώτη επαφή με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, να συμβάλλει στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, να επιτύχει την αγάπη τους για το βιβλίο και το διάβασμα (Στασινόπουλος et al., 1976: 13).

Όσον αφορά στις γραμματικές, χρησιμοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες, δηλαδή η «Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας προς χρήσιν μαθητών του Δημοτικού Σχολείου» και η «Μικρή Γραμματική για την Ε' και ΣΤ' τάξη». Ωστόσο, προστίθεται και το βιβλίο «Ασκήσεις Νεοελληνικής Γραμματικής για την Ε' και ΣΤ' τάξης», που αποδεικνύει για άλλη μια φορά την έμφαση που δινόταν στον τομέα της γραμματικής. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο περιλαμβάνει μόνο ασκήσεις για κάθε γραμματικό φαινόμενο, οι οποίες εξαντλούνται πάλι στα πλαίσια της εκμάθησης του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας.

## **5.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1977**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1977 αποτελεί το τέταρτο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η πρώτη αλλαγή που υφίσταται συγκριτικά με τα προηγούμενα προγράμματα είναι ότι πρόκειται για Προεδρικό Διάταγμα έναντι των μέχρι τότε Βασιλικών Διαταγμάτων. Πιο συγκεκριμένα, δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 12 Νοεμβρίου 1977 με τον τίτλο «Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου». Αναφέρεται, λοιπόν, σε όλα τα



μαθήματα όλων των τάξεων ενώ στην αρχή καταγράφει τον ευρύτερο σκοπό του Δημοτικού σχολείου.

Το πρόγραμμα αυτό κυμαίνεται ανάμεσα στο παραδοσιακό και δομιστικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι γραμμένο σε πολυτονικό σύστημα αλλά σε γλώσσα δημοτική. Αυτή είναι και η γλώσσα που προβάλλει και προωθεί μέσω της διδασκαλίας ως επίσημη (π.χ. «...της δημοτικής γλώσσας») (Π.Δ. 347/1977: 3194).

Το γλωσσικό μάθημα παύει να διαιρείται σε αυτοτελείς τομείς αλλά αποκτά ενιαίο χαρακτήρα. Όπως επισημαίνεται, «η ανάγνωση και η γραφή διδάσκονται παράλληλα» (Π.Δ. 347/1977: 3193). Επομένως, η εργασία σε κάθε τομέα (ανάγνωση, γραφή, προφορική έκφραση, γραμματική, έκθεση) δεν γίνεται χωριστά και η ενοποίησή τους είναι απαραίτητη και επιβάλλεται από τον ενιαίο χαρακτήρα του γλωσσικού φαινομένου. Πρέπει να τονισθεί, όμως, η αφαίρεση του τομέα της ορθογραφίας ως αυτόνομου. Γίνεται μόνο μια μικρή αναφορά στην ορθογραφία, το περιεχόμενο και την έκτασή της ως παρατήρηση στον τομέα της Γραμματικής. Ωστόσο, δεν επισημαίνονται οι ώρες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα εξακολουθεί να μελετά τον γραπτό λόγο. Όμως, ο προφορικός λόγος φαίνεται για πρώτη φορά να κατέχει κυρίαρχη θέση και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτόν. Αυτό γίνεται αντιληπτό κατ' αρχήν από την έκταση που καλύπτει ο τομέας της προφορικής έκφρασης σε σχέση με την ανάγνωση ή τη γραφή. Παρατίθενται, δηλαδή, οι σκοποί της προφορικής έκφρασης, η ύλη της καθώς και οι τομείς στους οποίους διακρίνεται με τις βασικές επιδιώξεις του καθενός και τις πηγές του υλικού. Επιπρόσθετα, ως γενικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος τίθεται η απόκτηση του ορθού μηχανισμού της γλώσσας έτσι ώστε να εξασφαλισθεί η σωστή γραπτή και προφορική επικοινωνία του παιδιού με τον περιβάλλον του ενώ δύο από τους ειδικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος αναφέρονται στην εξάσκηση του παιδιού στη συζήτηση, τον διάλογο και την προφορική έκφραση και ένας αναφέρεται στην άσκηση της γραπτή διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων. Επισημαίνεται, μάλιστα, η ιδιαίτερη καταβολή προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς για συστηματική καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης των μαθητών εφόσον ο προφορικός λόγος έχει ιδιαίτερη σημασία «για τη ζωή και την προκοπή του ανθρώπου» (Π.Δ. 347/1977: 3194).

Πέρα από τις δεξιότητες προφορικής έκφρασης που προστίθενται, όπως και τα προηγούμενα προγράμματα, έτσι κι αυτό προσπαθεί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης (π.χ. «προσπάθεια για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας») και της παραγωγής λόγου (π.χ. «...να βοηθεί το παιδί να εκφράζει γραπτά...») (Π.Δ. 347/1977: 3193, 3196). Ειδικοί στόχοι του μαθήματος είναι ο μαθητής αφενός να ασκηθεί στη φυσική και αβίαστη μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση και στην κατανόηση των κειμένων και αφετέρου στη γραπτή δημιουργική έκφραση. Βέβαια, η έκταση που κάλυπταν στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα έχει περιοριστεί αρκετά. Τα διάφορα βιώματα των μαθητών από την οικογενειακή, σχολική και κοινωνική ζωή συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται ως αφορμή και για τους δύο τομείς.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ιδιαίτερη προσοχή που δινόταν στη γραμματική και κυρίως στη μεταγλώσσα αρχίζει να εκλείπει. Δεν δίνονται ιδιαίτερες οδηγίες και το περιεχόμενο περιορίζεται στην επιγραμματική αναφορά της ύλης χωρίς παραδείγματα ή προτεινόμενες ασκήσεις.

Σαφώς, στόχος της διδασκαλίας παραμένει η κατάκτηση του ορθού μηχανισμού της γλώσσας. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της παραγωγικής μεθόδου, όπου μετά τη διατύπωση του κανόνα από τον εκπαιδευτικό ακολουθεί η εξάσκηση. Η εξάσκηση αφορά μεμονωμένες λέξεις (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, αντωνυμίες κ.λ.π) και αναλυτικότερα την κλίση τους και τον σχηματισμό τους. Η επανάληψη χρησιμοποιείται ως βασική μέθοδος διδασκαλίας αλλά δεν γίνεται καμία αναφορά στη μέθοδο της απομνημόνευσης ή της μίμησης. Αντιθέτως, τονίζεται η δημιουργική έκφραση των μαθητών. Αν και οι δραστηριότητες είναι κυρίως γραπτές, εμπλουτίζονται κι από προφορικές (π.χ. «συζήτηση, ελεύθερος διάλογος, ανακοινώσεις, αφηγήσεις γεγονότων, διηγήσεις παραμυθιών, παιχνίδια διάφορων ρόλων») (Π.Δ. 347/1977: 3194). Επίσης, τα διδακτικά μέσα δεν εξαντλούνται μόνο στη χρήση του Αναγνωστικού. Προστίθενται, δηλαδή, «εικονογραφημένα αναγνώσματα/ έντυπα, ταινίες με φράσεις που συνοδεύουν εικόνες, αποκόμματα διαφημίσεων ή περιοδικών, ανθολόγια, ιστορικά απομνημονεύματα, περιγραφές, ταξιδιωτικές εντυπώσεις, παραμύθια, ακροάσεις εκπομπών» (Π.Δ. 347/1977: 3193).

Τέλος, παρατηρείται αλλαγή και ως προς τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον δάσκαλο και τον μαθητή. Ο δάσκαλος έχει εγκαταλείψει τον

αυταρχικό του ρόλο. Για παράδειγμα, επισημαίνεται ότι δεν επιβάλλεται συγκεκριμένος γραφικός χαρακτήρας στους μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Αυτό φαίνεται αρχικά από τον πρώτο ειδικό στόχο που είναι ο εξής: «*Να οργανώσει το γλωσσικό υλικό που φέρνει μαζί του το παιδί και να πλουτίσει ανάλογα με τις δυνατότητές του*» (Π.Δ. 347/1977: 3193). Στη συνέχεια, τονίζεται το περιεχόμενο της ορθογραφίας να έχει σχέση με τα παιδικά ενδιαφέροντα και να εκφράζει ζωηρές συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών ενώ όσον αφορά τον γραπτό λόγο είναι απαραίτητη η έκφραση των σκέψεων, των εντυπώσεων, των συναισθημάτων και οτιδήποτε άλλου κυριαρχεί στην ψυχή του μαθητή. Επιπρόσθετα, ο μαθητής δεν έχει πλέον παθητικό ρόλο. Συζητά, χαρακτηρίζει, κρίνει, συγκρίνει, αξιολογεί, γενικεύει, συμπεραίνει. Σχετικά με την αξιολόγηση είτε του μαθητή είτε της διαδικασίας είτε του περιεχομένου δεν γίνεται καμία επισήμανση.

#### **5.4.1 Σχολικά εγχειρίδια 1977-1983**

Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια δεν παρατηρείται καμία αλλαγή μέχρι το 1982. Τόσο το Αναγνωστικό όσο και το Ανθολόγιο παραμένουν ίδια. Μία σημαντική αναντιστοιχία που προκύπτει, λοιπόν, είναι το πρόγραμμα να προωθεί τη δημοτική γλώσσα και το σχολικό εγχειρίδιο την καθαρεύουσα. Το 1982 εντοπίζεται ένα πολυσέλιδο Αναγνωστικό γραμμένο στη δημοτική γλώσσα με θέματα από την θρησκευτική, εθνική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή, τη φύση, τις ασχολίες του ελληνικού λαού και τον πολιτισμό, όπως και τα προγενέστερα (Γιαννόπουλος, 1982).

Στο συγκεκριμένο αναγνωστικό εντοπίζονται για πρώτη φορά και ασκήσεις σε ορισμένα κείμενα. Οι ασκήσεις βασίζονται στις αρχές του δομισμού και ανταποκρίνονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977.

Αρχικά, αφορμή για κάθε άσκηση είναι το κείμενο. Για παράδειγμα, μετά το κείμενο 5 «*Η ΣΥΝΑΥΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΕΛΩΝ*» παρατίθεται η εξής δραστηριότητα «*Ο συγγραφέας λέει ότι «εκείνη η Δεκεμβριανή νύχτα» διαφέρει από τις άλλες. Με ποιες εικόνες γίνεται φανερό αυτή η διαφορά;*» ή στο κείμενο 42 «*ΥΜΝΟΣ ΕΙΣ ΤΗΝ*

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΝ» δίνεται η εξής εργασία «*Στην πρώτη στροφή γίνεται λόγος για την Ελευθερία. Πώς παρουσιάζεται;*» (Γιαννόπουλος, 1982).

Επίσης, πολλές δραστηριότητες αφορούν τον προφορικό λόγο κάνοντας φανερή την υπεροχή του απέναντι στον γραπτό. Έτσι, τίθενται εργασίες με εκφωνήσεις, όπως «*Να επεκτείνετε τη συζήτηση...*», «*Να περιγράψετε με λόγια...*», «*Να ανακοινώσετε...*», «*Να συζητήσετε...*». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη διατύπωση των σκέψεων και των συναισθημάτων. Ειδικότερα, στο κείμενο 8 «ΤΟ ΦΛΟΥΡΙ ΤΟΥ ΦΤΩΧΟΥ» ζητούνται οι εντυπώσεις των μαθητών από τα έθιμα της πρωτοχρονιάς, στο κείμενο 26 «Η ΔΟΞΑΝΙΩ» ζητούνται οι πρώτες εντυπώσεις από την ανάγνωση του κειμένου, στο κείμενο 43 «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ» ζητούνται οι γενικότερες εντυπώσεις ενώ στο κείμενο 16 «Η ΛΑΜΠΡΗ» τίθεται η ερώτηση «*Ποια συναισθήματα εκφράζονται στο ποίημα;*» και στο κείμενο 46 «ΑΠΟΨΕ» εντοπίζεται η εργασία «*Εκτός από την ομορφιά και τη γαλήνη της φύσης, τονίζεται ιδιαίτερα κανένα συναίσθημα, ποιο και με ποιους στίχους;*» (Γιαννόπουλος, 1982).

Επιπρόσθετα, ο μαθητής φαίνεται να κατέχει ενεργό ρόλο και δεν είναι παθητικός αποδέκτης όσων διαβάζει. Συχνά, αξιολογεί και χαρακτηρίζει τους ήρωες των κειμένων. Για παράδειγμα, καταγράφονται δραστηριότητες, όπως «*Να χαρακτηρίσετε κατάλληλα τον πατέρα...*», «*Να χαρακτηρίσετε τον γέροντα από ολόκληρη τη συμπεριφορά του...*», «*Να χαρακτηρίσετε τη Δοξανιώ*» και «*Πώς διαγράφεται ο χαρακτήρας του Νεύτωνα...*». Ταυτόχρονα, ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία της σύγκρισης, όπως στο κείμενο 27 «ΔΙΓΕΝΗΣ ΚΑΙ ΜΑΞΙΜΩ» με την παράθεση της ερώτησης «*Τι κοινά σημεία βρίσκετε στο χαρακτήρα του Διγενή και της Μαξιμώς;*». Επίσης, ασκεί την κριτική του σκέψη και επιχειρηματολογεί. Αναλυτικότερα, δίνονται εργασίες με εκφώνηση «*Τι σημαίνει...*», ζητείται αιτιολόγηση μιας φράσης «*...Γιατί;*» ή η άποψη των παιδιών «*Τι θέλει να πει η προτελευταία παράγραφος;*». Τέλος, οι μαθητές, κατόπιν ανάλυσης και συζήτησης των κειμένων, εξάγουν τα συμπεράσματά τους, όπως στο κείμενο 42 «ΥΜΝΟΣ ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΝ» που υπάρχει η ερώτηση «*Τι συμπέρασμα βγάζετε...*» (Γιαννόπουλος, 1982).

Φυσικά, η παραδοσιακή μέθοδος δεν εκλείπει. Αντιθέτως, γίνεται φανερή μέσα από ασκήσεις εντοπισμού και κατάταξης, επανάληψης και απομνημόνευσης. Δίνεται κατ' αρχήν ιδιαίτερη προσοχή στα σχήματα λόγου και γι' αυτό σε κάθε

σχεδόν μάθημα εντοπίζονται ασκήσεις, όπως «Ποιες αντιθέσεις υπάρχουν...», «Να βρείτε τις αντιθέσεις και τ' άλλα σχήματα λόγου...», «Στο κεφάλαιο αυτό υπάρχει πλήθος από λογοτεχνικά στοιχεία, όπως προσωποποιήσεις, παρομοιώσεις, μεταφορές κλπ. Να τα βρείτε και να τα κατατάξετε κατά είδος», «Υπάρχει καμία προσωποποίηση και με ποιους στίχους εκφράζεται;». Επίσης, τα κείμενα λειτουργούν ως πηγές γνώσεων και οι μαθητές καλούνται να μάθουν ή να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ορισμένες ιστορικές ή επιστημονικές πληροφορίες. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εξής δραστηριότητες: «Τι ξέρετε για τα ραιγιόν, νάυλον, ακρυλικά;», «Ποιος ήταν ο καπετάν Άγρας και με ποια περίοδο της ιστορίας συνδέεται;», «Να επαναλάβετε την Αρχή του Αρχιμήδη στα υγρά και στα αέρια», «Να αναφέρετε άλλες εφευρέσεις του Αρχιμήδη», «Να επαναλάβετε ό,τι ξέρετε για τη βαρύτητα», «Να επαναλάβετε όσα έχετε διδαχτεί για τους τεχνητούς δορυφόρους, τους πυραύλους, τα διαστημόπλοια», «Τι σας θυμίζουν τα ονόματα...» (Γιαννόπουλος, 1982).

## 5.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 1984

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1984 είναι το πέμπτο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Πρόκειται για το Προεδρικό Διάταγμα που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 26 Νοεμβρίου 1984 με τίτλο «Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου...».

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στον δομισμό. Ως επίσημη γλώσσα ορίζεται πλέον η δημοτική, η οποία κατοχυρώνεται και ως γλώσσα διδασκαλίας. Επίσης, το πολυτονικό σύστημα παύει να ισχύει και να χρησιμοποιείται τόσο στη συγγραφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων και Σχολικών Εγχειριδίων όσο και στη γλωσσική διδασκαλία.

Η γλώσσα θεωρείται ένα ιδιαίτερο και ενιαίο σύστημα, γι' αυτό αντιμετωπίζεται με «σφαιρικότητα». Όπως επισημαίνεται, όλες οι διδακτικές ενέργειες πρέπει να συγκλίνουν με έναν κοινό στόχο, την κατάκτηση της γλώσσας ως

συνέχεια του μέχρι τότε φυσικού τρόπου. Οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος είναι οι εξής: προφορική έκφραση - ακρόαση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση, γραμματική, λεξιλόγιο. Ωστόσο, *«δεν έχουν χρονική αυτοτέλεια, δεν εξαντλούνται και στοιχεία από όλους εντάσσονται και εξισορροπούνται μέσα στις ημερήσιες διδακτικές ενότητες»* (Π.Δ. 185/1984: 2195). Επιπλέον, ούτε σε αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναγράφονται οι ώρες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Το πρόγραμμα φαίνεται να μελετά στον ίδιο βαθμό τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (π.χ. *«εμπλουτισμός της γλώσσας των παιδιών, γραπτής και προφορικής»*) (Π.Δ. 185/1984: 2195). Επίσης, στοχεύει στην τελειοποίηση των δεξιοτήτων που κατέχει ένας καλός ομιλητής, ακροατής και αναγνώστης. Οι δεξιότητες ακρόασης αναφέρονται για πρώτη φορά σε αναλυτικό πρόγραμμα και αναλύονται στον τομέα της προφορικής έκφρασης. Ειδικότερα, ο τομέας της προφορικής έκφρασης διακρίνεται στις μονολογικές και διαλογικές μορφές επικοινωνίας, ενώ για καθεμία παρατίθενται οδηγίες για τα παιδιά ως ακροατές και ως ομιλητές.

Όσον αφορά στις δεξιότητες ανάγνωσης, αυτές θα επιτευχθούν μέσα από τον τομέα της ανάγνωσης στον οποίο καταγράφεται το περιεχόμενο, οι στόχοι και οι δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, προτείνεται η σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση απλών κειμένων από διάφορα είδη λόγου, όπως *«αφηγήσεις της καθημερινής ζωής, περιγραφές αντικειμένων και καταστάσεων, παραμύθια, μύθοι, λαϊκές παραδόσεις, διηγήματα, επιστολές, ανακοινώσεις, οδηγίες, ποιήματα, επιστημονικά κείμενα»*, καθώς και άλλη γλωσσική ύλη, όπως *«πίνακες περιεχομένων, κατάλογοι, λεξικά, σχεδιαγράμματα, ιστορίες με εικόνες, εφημερίδες, περιοδικά, σημειώσεις, σκίτσα κ.λ.π.»* (Π.Δ. 185/1984: 2196).

Αξίζει να τονισθεί ότι, όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα του 1977, έτσι και σε αυτό έχει αφαιρεθεί κάθε είδους έμφαση και εξάσκηση στη μεταγλώσσα. Μάλιστα, δηλώνεται ότι *«η επιστημονική ορολογία που χρησιμοποιείται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ιδίως σε ότι αφορά τον τομέα της γραμματικής, δεν προορίζεται για τους μαθητές. Μόνο οι βασικότεροι όροι χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία, και αυτοί με πολλή φειδώ...»* (Π.Δ. 185/1984: 2195). Επομένως, στον τομέα της γραμματικής δηλώνεται το περιεχόμενο, σχετικά παραδείγματα, στόχοι και δραστηριότητες.

Δύο αλλαγές παρατηρούνται σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών. Η μία αφορά στην κλίση των γραμματικών τύπων μέσα σε προτάσεις και η

δεύτερη αφορά την ορθή χρήση τους από συντακτική άποψη. Γίνεται φανερό ότι η έμφαση μετατοπίζεται στη δομή της γλώσσας και στα δίκτυα των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων. Εξάλλου, από την αρχή του αναλυτικού προγράμματος επισημαίνεται ότι σκοπός είναι *«η σπουδή, σε πρακτικό επίπεδο, ορισμένων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της νεοελληνικής»* (Π.Δ. 185/1984: 2195). Συνεπώς, η λέξη δεν αποτελεί πλέον τη βασική μονάδα και τη θέση της κατέχει η πρόταση.

Επιπρόσθετα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον τομέα του λεξιλογίου. Στους αρχικούς σκοπούς του μαθήματος αναφέρεται *«ο εμπλουτισμός της γλώσσας των παιδιών, γραπτής και προφορικής, με νέες λέξεις και φράσεις»* καθώς και η χρήση λεξικών (Π.Δ. 185/1984: 2195). Στη συνέχεια, επισημαίνεται ότι τα παιδιά ως ομιλητές θα εκπαιδευτούν ώστε *«να διανθίζουν τον λόγο τους με νέες λέξεις»* ενώ ως ακροατές *«επωφελούνται γλωσσικά από αυτά που ακούνε, εμπλουτίζοντας τη γλώσσα τους με νέες λέξεις»* (Π.Δ. 185/1984: 2195). Μέσα από την ανάγνωση κειμένων οι μαθητές *«αποθησαυρίζουν νέες λέξεις»* και *«εθίζονται στη χρήση του βασικού λεξιλογίου κι άλλων λεξικών»* (Π.Δ. 185/1984: 2196). Στον τομέα της γραμματικής γίνεται σημαντική η εκμάθηση και της σημασίας των λέξεων. Επίσης, οι μαθητές *«κάνουν συγκρίσεις, ταξινομήσεις κτλ. λέξεων και οδηγούνται έτσι στην αποσαφήνιση της έννοιάς τους με βάση την καταγωγή, τη συγγένεια ή την αντίθεση, τη σύνθεση, τη μεταφορική τους χρήση, κτλ.»* (Π.Δ. 185/1984: 2198). Τέλος, παρατίθεται ο τομέας του βασικού λεξιλογίου, όπου παρουσιάζονται όλοι οι σκοποί (π.χ. *«κάλυψη αναγκών καθημερινής επικοινωνίας, γλωσσική και ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια, αποσαφήνιση εννοιών με βοήθεια, ομαδοποίηση λέξεων με βάση σημασιολογικές συνδέσεις, χρήση λεξικών και καταλόγων, κατάρτιση αλφαβητικών λεξιλογίων»*) και όλες οι βασικές λέξεις που πρέπει να κατέχει ο μαθητής της Ε' τάξης (Π.Δ. 185/1984: 2198).

Η διαδικασία διδασκαλίας που προτείνεται στα πλαίσια του δομιστικού μοντέλου είναι η επαγωγή. Πιο αναλυτικά, μέσα από ένα πλήθος παραδειγμάτων προκύπτει ο κανόνας. Μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, ωστόσο, επισημαίνεται μόνο η άσκηση των μαθητών με εμπειρικό τρόπο στην παραγραφοποίηση των γραπτών τους κειμένων. Τόσο η άσκηση όσο και η επανάληψη εξακολουθούν να είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Οι δραστηριότητες των μαθητών είναι προφορικές ή γραπτές, ατομικές ή ομαδικές, και περιλαμβάνουν: προφορικές ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές, δραματοποιήσεις, απαγγελίες ποιημάτων,

αντιγραφή, ορθογραφία, αποτύπωση μπερδεμένων προτάσεων σε λογική σειρά, συμπλήρωση κειμένου με δοσμένες λέξεις και φράσεις, ολοκλήρωση αποσπασματικής ή ημιτελούς ιστορίας, περίληψη κειμένου, γραφή κειμένου, ομαδοποίηση λέξεων, σχηματισμός και κλίση γραμματικών τύπων, ανάλυση και ανασύνθεση συνόλων προτάσεων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αφετηρία όλων των δραστηριοτήτων αποτελεί το κείμενο, το οποίο συμβαίνει για πρώτη φορά. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μεμονωμένες ασκήσεις με βάση ένα γραμματικό φαινόμενο αλλά όλα (ανάγνωση, γραπτή και προφορική έκφραση, λεξιλόγιο, γραμματική) ξεκινούν μέσα από το κείμενο της ενότητας.

Σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούνται, γίνεται αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία έχουν δημιουργηθεί εκ νέου, στο Ανθολόγιο και σε λεξικά. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια φέρουν τον τίτλο «Η Γλώσσα μου» και, όπως υποστηρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελούν «ένα εργαστηριακό βιβλίο μεθοδικά υπολογισμένης σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας» (Π.Δ. 185/1984: 2195). Περιλαμβάνουν σύντομα κείμενα σε δημοτική, καθένα από τα οποία συνοδεύεται από γραπτές εργασίες. Αντιθέτως, το Ανθολόγιο περιέχει εκτενέστερα κείμενα χωρίς εργασίες.

Τέλος, δεν παρατηρείται καμία αναφορά στον ρόλο του δασκάλου, παρά μόνο καταγράφεται ότι η διδασκαλία μεθοδεύεται ώστε να γίνονται λιγότερα λάθη από τους μαθητές. Δεν σημειώνεται, όμως, τίποτα άλλο ούτε σχετικά με την αξιολόγηση ούτε σχετικά με την αντιμετώπιση των λαθών. Αντιθέτως, διαγράφεται σε επαρκή βαθμό ο νέος ρόλος που έχει αρχίσει ήδη από το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα να αποκτά ο μαθητής. Ειδικότερα, κατέχει ενεργό ρόλο, συμμετέχει βιωματικά, αυτοσχεδιάζει, συνεργάζεται, μαθαίνει εμπειρικά, εκφράζεται, κρίνει και κρίνεται, ευαισθητοποιείται, διαλέγεται, σέβεται τους άλλους και γενικά κατακτά τη γλώσσα στο μέτρο των δυνατοτήτων του.

### **5.5.1 Σχολικά εγχειρίδια 1984-2002**

Τα σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου» αποτελούνται από τέσσερα τεύχη. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα εγχειρίδια τα συγκεκριμένα τεύχη δεν έχουν μεγάλη



έκταση και μεγάλο όγκο. Έχουν εκτυπωθεί σε έγχρωμη μορφή και περιλαμβάνουν, όπως και τα προηγούμενα εγχειρίδια, σκίτσα από την καθημερινή ζωή και την ελληνική πραγματικότητα. Για παράδειγμα, το πρώτο τεύχος έχει ως εξώφυλλο μία πεταλούδα, το δεύτερο τεύχος έχει μερικά ελάφια που πίνουν νερό σε ένα ποτάμι, το τρίτο τεύχος έχει σχήματα που μοιάζουν με ψάρια και το τέταρτο τεύχος έχει ένα καράβι με ελληνική σημαία να πλέει στο πέλαγος (Βελαλίδης et al., 1984).

Όλα τα κείμενα είναι γραμμένα σε δημοτική γλώσσα. Μία αλλαγή που παρατηρείται είναι η κατάργηση του πολυτονικού συστήματος και η χρήση του μονοτονικού. Τα θέματά τους συνεχίζουν να τα αντλούν από την ελληνική φύση, την ιστορία, την παράδοση και τους μύθους, τη θρησκεία και την πατρίδα. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένοι τίτλοι, όπως: «Το σύννεφο», «Πρωινό άστρο», «Τραγουδάς το χιόνι», «Άνοιξη», «Ένας σκίουρος στο δάσος», «Φεύγουμε στην εξοχή», «Το σιδερένιο ποτάμι», «Ο Διόνυσος», «Χριστούγεννα», «Ένα αναίμακτο Πάσχα», «Εδώ Πολυτεχνείο», «Της Ελλάδας», «Η Ελληνική Μεσόγειος», «Τα κάλαντα».

Το μάθημα αντιμετωπίζεται πλέον πιο σφαιρικά, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό κι από τη δομή του βιβλίου. Όλοι οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος συνυπάρχουν σε κάθε διδακτική ενότητα και δεν διδάσκονται αυτόνομα. Επομένως, σε κάθε διδασκαλία υπάρχει ένα κείμενο, πεζό ή ποίημα, προς ανάγνωση και στη συνέχεια ακολουθούν ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου, αντιγραφής, ορθογραφίας και παραγωγής λόγου με βάση το κείμενο που δίνεται (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. α, σελ. 10-16). Οι περισσότερες δραστηριότητες αφορούν τον γραπτό λόγο, ο οποίος ήταν κυρίαρχος και στο παρελθόν. Αν και στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και σημασία στον προφορικό λόγο, αυτό φαίνεται να μην αντικατοπτρίζεται επαρκώς στο σχολικό εγχειρίδιο. Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται και στα τέσσερα εγχειρίδια μόνο 12 ασκήσεις με την εξής εκφώνηση: «*Συζητούμε...*», «*Σχηματίζουμε προφορικά στην τάξη...*», «*...Τις λέμε προφορικά στην τάξη*», «*Δραματοποιούμε το ποίημα*», «*Προτείνουμε προφορικά...*». Δεν υπάρχει, όμως, καμία δραστηριότητα μονολογικής ή διαλογικής έκφρασης σαν αυτές που προτείνονται. Επομένως, καλλιεργούνται πρακτικά μόνο οι δεξιότητες ανάγνωσης και όχι οι δεξιότητες του καλού ομιλητή και καλού ακροατή. Επιπρόσθετα, αν και προτείνεται, δεν καταγράφεται καμία ομαδική εργασία και κάθε μαθητής δουλεύει μόνος του στο βιβλίο του.

Όσον αφορά στον τομέα της γραμματικής, έχουν αφαιρεθεί τα περισσότερα στοιχεία μεταγλώσσας και παραμένουν μόνο εκείνα που είναι απαραίτητα (π.χ. ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο). Δεν παρατίθεται καμία θεωρία στο σχολικό εγχειρίδιο παρά μόνο ασκήσεις γραμματικής που οδηγούν επαγωγικά και εμπειρικά στη γνώση, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι ασκήσεις γραμματικής άλλοτε διατηρούν την παραδοσιακή μορφή και αφορούν μεμονωμένα στοιχεία και άλλοτε εντάσσονται στο δομιστικό μοντέλο και πραγματοποιούνται μέσα σε προτασιακή μορφή. Οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν συγκεκριμένους γραμματικούς τύπους (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. α, σελ. 65, ασκ. 3), να κλίνουν μέρη του λόγου (π.χ. «Η Γλώσσα μου» τ. α, σελ. 59, ασκ. 3), να συμπληρώσουν κενά με τον σωστό τύπο (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. α, σελ. 75, ασκ. 2), να μεταφέρουν/μετατρέψουν έναν τύπο ή ολόκληρο κείμενο σε άλλη μορφή (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. α, σελ. 59, ασκ. 1/ τ. α, σελ. 14, ασκ. 1), να ταξινομούν σε ομάδες (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. α, σελ. 94, ασκ. 2).

Βέβαια, η ιδιαίτερη σημασία που δίνεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα στον τομέα του λεξιλογίου φαίνεται πλήρως και στο σχολικό εγχειρίδιο. Αρχικά, σε κάθε μάθημα σημειώνονται ορισμένες λέξεις, τις οποίες οι μαθητές καταγράφουν σε μία καρτέλα στο τέλος του βιβλίου (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. β, σελ. 90). Επίσης, στο τέλος του βιβλίου συγκεντρώνεται σε αλφαβητική στήλη όλο το βασικό λεξιλόγιο που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές της Ε' τάξης. Επιπρόσθετα, σε κάθε μάθημα υπάρχει μεγάλη ποικιλία λεξιλογικών εργασιών άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε μέσα σε προτάσεις με στόχο τον εμπλουτισμό του γλωσσικού πλούτου των παιδιών. Διάφορες μορφές ασκήσεων είναι οι εξής: οικογένειες λέξεων (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. β, σελ. 89, ασκ. 4), σύνθεση λέξεων (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. β, σελ. 132, ασκ. 3, κατηγοριοποίηση σε ομάδες, συμπλήρωση ή σχηματισμός φράσεων (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. γ, σελ. 23, ασκ. 2), ερμηνείες λέξεων (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. β, σελ. 109, ασκ. 1), αντικατάσταση λέξεων, εύρεση συνώνυμων/ παρώνυμων/ ταυτόσημων/ αντίθετων (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. γ, σελ. 9, ασκ. 3/ τ. β, σελ. 40, ασκ. 2).

Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται και η παραγωγή λόγου, η οποία προτείνεται ως δραστηριότητα στα περισσότερα μαθήματα με τον τίτλο «Σκέφτομαι και γράφω». Τα θέματα προέρχονται από την καθημερινή ζωή των παιδιών ή τον φυσικό κόσμο και εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό το βιωματικό στοιχείο. Για παράδειγμα, «Οι καλοκαιρινές μου τρέλες», «Τι ονειρεύομαι... με τα μάτια ανοιχτά»,

«Μία δική μου εξερεύνηση», «Τι είδα κάποτε από ψηλά» ή «Μια καλοκαιρινή καταγίδα», είναι μερικές από αυτές. Σε όλες, πάντως, δίνεται ένας γενικός τίτλος (π.χ. «Κάτι για έναν σκύλο») χωρίς να εντάσσονται σε κάποιο πλαίσιο ή να γράφονται για κάποιο σκοπό. Επομένως, ο μαθητής κάνει μία προσωπική έκθεση ιδεών, είτε αφήγηση είτε περιγραφή, χωρίς καμία καθοδήγηση. Άλλες φορές το θέμα του κειμένου δεν αποτελεί μόνο την αφορμή για το θέμα της παραγωγής αλλά συνδέεται άμεσα, με επέκταση της ήδη υπάρχουσας ιστορίας, όπως το θέμα «Πώς έγινε η διαμάχη ανάμεσα στη μηλιά και τον μηλέα» στο κείμενο «ΓΙΑΤΙ Η ΜΗΛΙΑ ΔΕΝ ΕΓΙΝΕ ΜΗΛΕΑ» ή το θέμα «Ξαναγράφω τον μύθο του Αισώπου, πλουτίζοντάς τον με τη φαντασία μου». Τέλος, άλλες δραστηριότητες παραγωγής λόγου είναι η περιληπτική απόδοση του κειμένου και η τοποθέτηση προτάσεων σε λογική σειρά.

Σχετικά με τον τομέα της ορθογραφίας παρατηρείται μία αναντιστοιχία σε σύγκριση με την αναφορά του στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πιο αναλυτικά, στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν επισημαίνεται ούτε σε μεγάλο βαθμό ούτε ως ξεχωριστός τομέας. Αντιθέτως, εμπλέκεται μέσα στη γραμματική, στο λεξιλόγιο και στην παραγωγή λόγου. Στο σχολικό εγχειρίδιο, όμως, φαίνεται να κατέχει την κυρίαρχη θέση που είχε στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Σε κάθε μάθημα δίνεται ορισμένη πρόταση από το κείμενο, την οποία οι μαθητές θα αντιγράψουν και θα μάθουν (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. α, σελ. 77) . Η πρόταση αυτή συνοδεύεται πάντα από τις λέξεις για την καρτέλα, που είναι για εκμάθηση. Επιπλέον, εντοπίζεται πολλές ασκήσεις ορθογραφίας, όπως συμπλήρωση κενών μέσα σε προτάσεις ή κείμενο (π.χ. «Η Γλώσσα μου», τ. δ, σελ. 76/ τ. δ, σελ. 36).

Τέλος, το Ανθολόγιο παραμένει το ίδιο αλλά εντάσσεται συχνά στη γλωσσική διδασκαλία. Μάλιστα, υπάρχει υπενθύμιση στο σχολικό εγχειρίδιο σχετικά με τη χρήση του. Όσον αφορά τα εγχειρίδια γραμματικής, δεν γίνεται καμία αναφορά.

## 5.6 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2003

Το Αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 είναι το έκτο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Φέρει τον γενικό τίτλο «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου» και τον ειδικό τίτλο «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο».

Η έκτασή του είναι 33 σελίδες και αναφέρεται στο μάθημα της Γλώσσας για όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Αρχικά, καταγράφεται ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος διαμορφώνεται βάσει συγκεκριμένης θεώρησης της γλώσσας και επιστημολογικού και θεσμικού πεδίου. Στη συνέχεια, παρατίθεται ένας πίνακας για όλες τις τάξεις όπου επισημαίνονται οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Έπειτα, ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί του αναλυτικού προγράμματος και διαμορφώνεται για όλες τις τάξεις και για κάθε τομέα ένας πίνακας με τους στόχους, τις θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες. Αναφέρονται, επίσης, ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας, προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, στόχοι και δραστηριότητες δια μέσου των υπόλοιπων μαθημάτων. Πέρα από τη λεπτομερή ανάλυση, για πρώτη φορά γίνεται εκτενής αναφορά στη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση και το διδακτικό υλικό.

Το πρόγραμμα αυτό δομείται σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο. Η γλώσσα που προβάλλει είναι η κοινή νεοελληνική καθώς παύει να υφίσταται πλέον ο διχασμός ανάμεσα σε δημοτική και καθαρεύουσα. Επιπλέον, για πρώτη φορά λαμβάνεται υπόψη η συγχρονική και διαχρονική διάσταση της γλώσσας και αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της, δηλαδή οι γεωγραφικές, κοινωνικές και υφολογικές ποικιλίες της. Όπως αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στόχος είναι ο μαθητής *«να αντιλαμβάνεται τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας, να εξοικειώνεται με όλες τις μορφές της και να συνειδητοποιεί τα ειδικά χαρακτηριστικά της»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003).

Σε συνέχεια του αναλυτικού προγράμματος του 1984 προωθείται η μελέτη τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Αυτή η παράλληλη ανάπτυξη

γραφτού και προφορικού λόγου τονίζεται σε αρκετά σημεία του προγράμματος, ξεκινώντας από τον σκοπό της διδασκαλίας και συνεχίζοντας στους γενικούς στόχους (π.χ. *«Συνειδητοποιεί τη συνάφεια και τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, Συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας»*) (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003:2) . Επιπρόσθετα, υπάρχει ανάλυση για κάθε τομέα ξεχωριστά. Ο τομέας του προφορικού λόγου επιδιώκει μεταξύ άλλων την εξοικείωση των μαθητών με είδη του προφορικού λόγου, την ακρόαση και τη βελτίωση της προφορικής έκφρασης των παιδιών. Από την άλλη ο γραπτός λόγος καταλαμβάνει μεγαλύτερη έκταση και περιλαμβάνει την ανάγνωση, την γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου και την λογοτεχνία.

Η προσέγγιση που ακολουθείται για το μάθημα είναι η ολιστική. Ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος (ανάγνωση, γραφή-παραγωγή, λογοτεχνία), το λεξιλόγιο και η γραμματική δεν αποτελούν αυτόνομους τομείς. Αντιθέτως, συνυπάρχουν και, μάλιστα, δεν εξαντλούνται στο γλωσσικό μάθημα αλλά επεκτείνονται και στα υπόλοιπα μαθήματα ή την ευρύτερη σχολική ζωή, το οποίο δεν συνέβαινε στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Γι' αυτόν τον λόγο συχνά προτείνονται, για παράδειγμα, ως δραστηριότητες προφορικού λόγου οι θεατρικές παραστάσεις του σχολείου ή ως δραστηριότητες ανάγνωσης κείμενα εφημερίδων ή ως δραστηριότητες γραπτού λόγου οι περιλήψεις από το μάθημα της Ιστορίας και επιχειρηματολογία από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι *«η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου είναι συστηματική και διατρέχει όλες τις ενότητες, με μικρότερη ή μεγαλύτερη έμφαση κατά περίπτωση»* (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 29). Οι συνολικές ώρες του μαθήματος ανέρχονται στις 210 ετησίως για την Ε' τάξη.

Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες που επιχειρεί να καλλιεργήσει το αναλυτικό πρόγραμμα έχουν αλλάξει. Ενώ, δηλαδή, στο παρελθόν δινόταν μεγάλη σημασία στη δεξιότητα της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου, σε αυτό το πρόγραμμα κρίνεται απαραίτητη η συνδυαστική ανάπτυξη γλωσσικών και προφορικών δεξιοτήτων και κυρίως η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων (π.χ. *«Επιλέγει και χρησιμοποιεί ορθά το επίπεδο ύφους, που επιβάλλει η περίσταση επικοινωνίας, παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας»*) (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 8). Σκοπός της διδασκαλίας είναι *«η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα,*

*αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 1).*

Γίνεται εύκολα αντιληπτό από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ότι η έμφασή του έχει μετατοπιστεί πλήρως από τη μεταγλώσσα και τη δομή στα επικοινωνιακά συμβάντα και τις συνθήκες επικοινωνίας. Εν αντιθέσει με τα προγενέστερα αναλυτικά προγράμματα, *«η διδασκαλία της γραμματικής του συστήματος δεν πρέπει να υπερβαίνει κάποια “λογικά” όρια ενώ η χρήση της ορολογίας είναι αναγκαία μόνο στο μέτρο που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεννόηση με τους μαθητές, τόσο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος όσο και κατά την παραπομπή τους σε βιβλία αναφοράς» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 30).* Η διδασκαλία της γραμματικής, λοιπόν, έχει αλλάξει σκοπό και πλέον καλείται να οδηγήσει τον μαθητή στην πρακτική συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία

Από την αρχή, εξάλλου, επισημαίνεται ότι η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα επικοινωνίας, ένα μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, ένας διάυλος επικοινωνίας. Οι ενδεικτικές και θεμελιώδεις έννοιες του προγράμματος αφορούν κυρίως την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Μερικοί από τους γενικούς στόχους που τίθενται είναι οι εξής: *Ο μαθητής να «κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου», «αντιλαμβάνεται βαθμιαία ότι μπορεί να διατυπώνει τις σκέψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά», «συνειδητοποιεί πώς η πρόταση παράγεται και λειτουργεί ως μονάδα επικοινωνίας, μέσα σε συμφραζόμενα και σε ζωντανές περιστάσεις» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 1-4).* Γενικότερα, όλοι οι τομείς, οι στόχοι και οι δραστηριότητες κινούνται γύρω από τις ανάγκες και τα πλαίσια της επικοινωνίας και στοχεύουν στην επίτευξή της. Για παράδειγμα, ένας στόχος προφορικού λόγου είναι *«ο μαθητής να κατανοεί τις φραστικές επιλογές του ομιλητή (συντάκτη), οι οποίες καθορίζονται από την κατάσταση επικοινωνίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 7)*, μία άσκηση λεξιλογίου είναι *«σύνδεση της χρήσης των λέξεων με τα επίπεδα λόγου και τις περιστάσεις επικοινωνίας» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 2)* ενώ στον τομέα της γραμματικής χρησιμοποιούνται παραδείγματα ζωντανής επικοινωνίας και όπως αναφέρεται *«είναι σκόπιμο να συνδυάζεται με τη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης της νεοελληνικής γλώσσας σε πραγματικές περιστάσεις» (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 30).*

Επομένως, στόχος της διδασκαλίας αποτελεί ο μαθητής να κατανοεί και να παράγει λόγο σε προσαρμοσμένο πλαίσιο.

Η βασική μονάδα παραμένει το κείμενο. Μέσα από τη διδασκαλία επιδιώκεται ο μαθητής να διαβάζει, να κατανοεί, να επεξεργάζεται, να παράγει, να δομεί, να μετασχηματίζει, να συγκρίνει και να αξιολογεί διάφορους τύπους κειμένων σε έντυπη αλλά και σε ηλεκτρονική μορφή. Ωστόσο, δεν αποτελεί αφορμή όλων των δραστηριοτήτων, όπως στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984. Οι δραστηριότητες αποκτούν περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα και προσομοιάζουν σε φυσιολογικές περιστάσεις. Για κάθε τομέα δίνονται στην τρίτη στήλη του αντίστοιχου πίνακα ποικίλες δραστηριότητες. Προτείνονται, λοιπόν, δραστηριότητες προφορικού λόγου, όπως *«θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής ή παραγωγή λόγου σε τηλεφωνική συνομιλία και συνέντευξη»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 7-8). Ακολουθούν δραστηριότητες ανάγνωσης, όπως *«ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, ελεύθερη απόδοση νοήματος, εντοπισμός και αξιολόγηση των βασικών ιδεών και επιχειρημάτων του συγγραφέα»* και δραστηριότητες γραφής και παραγωγής, όπως *«μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και αντίστροφα, αλλαγή της πλοκής μιας ιστορίας και συμπλήρωση μιας ημιτελούς ιστορίας»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 12, 16). Τέλος, παρατίθενται ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής, οι οποίες έχουν κυρίως παιγνιώδη χαρακτήρα και εντάσσονται στα πλαίσια μίας πρότασης ή ενός κειμένου. Για παράδειγμα, μερικές δραστηριότητες είναι *«κατάλληλη χρήση λέξεων σε κείμενο, παιχνίδια με λέξεις που έχουν ως α' συνθετικό λόγια αχώριστα μόρια, παιχνίδια με κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 21). Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι έχουν εκλείψει ασκήσεις παραδοσιακού (π.χ. κλίση μερών του λόγου) ή δομικού (π.χ. ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις λεξιλογίου) τύπου. Αξίζει να αναφερθεί ότι στον τομέα της γραμματικής δεν δίνεται κανένα παράδειγμα σε αντίθεση με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα που κατέγραφαν λεπτομερώς παραδείγματα της ύλης δίπλα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, στο τέλος του αναλυτικού προγράμματος σημειώνονται για πρώτη φορά παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, όπως *«Διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, Βιβλιοαινίγματα – Βιβλιοκουίζ, Παρουσιάσεις βιβλίων, Θέσπιση αναγνωστικών βραβείων, Διαγωνισμοί εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας και άλλα»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 31).

Καθίσταται φανερό, επίσης, ότι η διερευνητική μέθοδος αποτελεί την κύρια μέθοδο διδασκαλίας. Σημειώνεται συχνά μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα ότι οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση με βιωματικό τρόπο και διαπιστώνουν εμπειρικά τον ρόλο κάθε στοιχείου της γλώσσας (π.χ. *«Εμπειρική διαπίστωση του λειτουργικού ρόλου ενός γραμματικού στοιχείου και των σχέσεών του με τα άλλα, Συνειδητοποιεί και διακρίνει με εμπειρικό τρόπο τη σημασία των λέξεων, Θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής, Εντοπίζει τις πληροφορίες που θέλει και τις αξιοποιεί»*).

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλα. Τα σχολικά εγχειρίδια (Βιβλίο Γλώσσας, Ανθολόγιο, Σχολική Γραμματική, Λεξικό) υφίστανται δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά συμπληρώνονται από διάφορα οπτικο-ακουστικά μέσα και αυθεντικό γλωσσικό υλικό, το οποίο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς του προγράμματος. Για πρώτη φορά το διαδίκτυο, τα πολυμέσα και ο Η/Υ κατέχουν κύριο ρόλο. Αποτελούν, μάλιστα, έναν ξεχωριστό τομέα στο αναλυτικό πρόγραμμα με τον τίτλο *«Διαχείριση της πληροφορίας»* και θέτουν ως σκοπό *«την κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης αξιολόγησης, επεξεργασίας αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 39). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να έχει πρόσβαση σε κάθε μορφή γραπτού λόγου, είτε σχολικού είτε εξωσχολικού (π.χ. χάρτες, πίνακες, εφημερίδες, παροιμίες, αγγελίες, αφίσες, κατάλογοι, διαφημίσεις κλπ.). Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί μία σημαντική αλλαγή σε σχέση με τα άλλα αναλυτικά προγράμματα. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 2003, *«τα κείμενα των εγχειριδίων μπορούν να αντικαθίστανται από άλλα (άρθρα, ανακοινώσεις, επιστολές, έντυπα για συμπλήρωση, διαφημίσεις, λογοτεχνήματα κ.τ.ό.), όταν είναι επίκαιρα, όταν εμπίπτουν στα διαφέροντα των μαθητών, όταν αναφέρονται σε γεγονότα σχετικά με την παιδική ηλικία ή τη μαθητική ζωή και, σε κάθε περίπτωση, όταν τα κείμενα προσφέρονται στη διδασκαλία συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου»* (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 29). Επίσης, σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια σημειώνεται αφενός ότι υπήρξε μέριμνα ώστε να μην είναι μια ομοιόμορφα επαναλαμβανόμενη διαδικασία και αφετέρου ότι περιλαμβάνουν πίνακες κλίσης, συγκεκριαιώσεις, καθώς και σχήματα αισθητοποίησης βασικών μορφοσυντακτικών και κειμενικών δομών ενώ η ύλη παρουσιάζεται σε σπειροειδή διάταξη και εξαντλείται σε επάλληλες διδακτικές ενότητες.



Όσον αφορά στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής γίνονται πλέον συνομιλητές και συνεργευνητές. Αν και ο ρόλος τους διαγράφεται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα άμεσα ή έμμεσα, επισημαίνεται για πρώτη φορά και στο τέλος, στην παράγραφο της διδακτικής μεθοδολογίας. Επομένως, γίνεται σαφές αφενός ότι ο δάσκαλος αφήνεται ελεύθερος να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλέγει την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και να την προσαρμόζει κάθε φορά στις ανάγκες των μαθητών και στις περιστάσεις που δημιουργούνται. Αυτό, όμως, *«προϋποθέτει επίγνωση των σκοπών και των στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση και περιοδική επανεκτίμηση της διδακτικής εργασίας»* (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 28) . Όπως επισημαίνεται άλλωστε, *«ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα να παράγει»* (ΦΕΚ 303/τ.Β΄, 2003: 30). Αφετέρου, επισημαίνεται διαρκώς η ενεργητική και βιωματική συμμετοχή του μαθητή. Συνεπώς, ο μαθητής, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία κατανοεί, συνειδητοποιεί, επιλέγει, ανακαλύπτει, προβληματίζεται, χρησιμοποιεί, κρίνει, αξιολογεί, συμπεραίνει, εκθέτει προσωπική και τεκμηριωμένη γνώμη, εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο, αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο, διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες και καλύπτει τις προσωπικές ανάγκες επικοινωνίας. Γίνεται, δηλαδή, κυρίαρχο μέλος της διδασκαλίας και υποστηρίζεται όπως και όποτε χρειάζεται.

Ολοκληρώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα καταγράφεται μία παράγραφος με θέμα την αξιολόγηση, σε αντίθεση με τα προηγούμενα προγράμματα που γίνονταν ελάχιστες αποσπασματικές αναφορές. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και φανερώνει τον βαθμό επίτευξης των στόχων καθώς και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται. Η αξιολόγηση των μαθητών σημαίνει ουσιαστικά αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Πραγματοποιείται καθημερινά και αποτελείται από τρία στάδια: τη διαγνωστική αξιολόγηση, που αποκαλύπτει τις ανάγκες που υπάρχουν, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που φανερώνει την πρόοδο του μαθητή και τις απαραίτητες αλλαγές, και την τελική αξιολόγηση, που αποτιμά το αποτέλεσμα τόσο της διδασκαλίας όσο και της προσωπικής προσπάθειας κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, δίνονται οι μορφές και τα

μέσα της αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα «Ερωτήσεις σύντομης απάντησης, προφορικές ή γραπτές, Συνθετικές δημιουργικές εργασίες, Φύλλα Αξιολόγησης, Φάκελος εργασιών που περιέχει τις εργασίες του μαθητή σε όλη τη διάρκεια του έτους» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003: 32-33). Τα λάθη αντιμετωπίζονται ως φυσιολογικά και διδακτικά. Αυτό σημαίνει πως λειτουργούν ως ενδείξεις, ως μέσα διάγνωσης προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Ιδιαίτερη σημασία φυσικά έχει και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Ο μαθητής καθ' όλη τη διάρκεια αξιολογεί τόσο το γλωσσικό υλικό που διαχειρίζεται (π.χ. «αξιολογεί τις πληροφορίες»), το υλικό που παράγουν οι άλλοι (αλληλοδιόρθωση) και το υλικό που παράγει ο ίδιος (αυτοδιόρθωση) (π.χ. «Κρίνει ο ίδιος αν χρειάζεται να ξαναγράψει για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο ή ελλιπές κείμενο») (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003:3).

### **5.6.1 Σχολικά εγχειρίδια 2003- 2010**

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια για την Ε' τάξη αποτελούνται από τα Βιβλία Μαθητή (τρία τεύχη) και τα Τετράδια Εργασιών (δύο τεύχη). Έχουν τον βασικό τίτλο «Γλώσσα» και τον υπότιτλο «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι». Το εξώφυλλό τους, κοινό για όλα τα τεύχη, αποτελεί έργο του Δασκαλάκη και απεικονίζει ένα σπασμένο ρόδι. Είναι μεγάλα σε μέγεθος αλλά ολιγοσέλιδα. Περιλαμβάνουν ποικίλα σχέδια και φωτογραφίες σε έντονα χρώματα (Αναστασοπούλου et al., 2003).

Χωρίζονται σε 17 ενότητες, οι οποίες έχουν διαφορετική θεματική. Τα θέματά τους είναι πιο σύγχρονα και αντλούν έμπνευση από το φυσικό περιβάλλον, τα ζώα, τη φιλία, τη ζωή στην πόλη, τον αθλητισμό, την τηλεόραση, το διάστημα, τη μουσική, τα βιβλία, τα παιχνίδια και τα μυστήρια. Φυσικά, όπως και στα προηγούμενα, δεν λείπουν οι αναφορές στις θρησκευτικές και εθνικές γιορτές.

Στην αρχή κάθε ενότητας καταγράφεται τι πρόκειται να διδαχθούν οι μαθητές. Κάθε ενότητα είναι διαφορετική και δεν ακολουθείται η ίδια δομή ώστε να αποφεύγεται η επανάληψη. Επιπρόσθετα, με αυτόν τον τρόπο δεν διαχωρίζονται οι γλωσσικοί τομείς μεταξύ τους αλλά παρουσιάζονται ολιστικά. Η ανάγνωση, η

γραμματική, το λεξιλόγιο, η παραγωγή λόγου και η προφορική έκφραση διαπλέκονται μεταξύ τους και παρουσιάζονται πολλές φορές μέσα στην ίδια ενότητα.

Αν και τα βιβλία είναι γραμμένα στην κοινή νεοελληνική, αναγνωρίζεται η γλωσσική ποικιλία στα κείμενα. Για παράδειγμα, το κείμενο «Οι φίλοι τραγουδάνε» (BM, τ. α, σελ.81) αποτελείται από κρητικές μαντινάδες. Επιπρόσθετα, τα κείμενα κατέχουν βασικό ρόλο μέσα σε κάθε ενότητα, αποτελούν διάφορους τύπους κειμένων και αντλούνται από διάφορες πηγές. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα λογοτεχνίας (π.χ. «Ο Μάγκας» BM, τ. α, σελ.50-51), άρθρα εφημερίδων ή περιοδικών (π.χ. «Η φίλη μας η θάλασσα», BM, τ. α, σελ. 12-13), οδηγίες (π.χ. «Μουσικά όργανα», BM, τ. β, σελ. 12-13), τραγούδια (π.χ. «Αν όλα τα παιδιά της γης», BM, τ. β, σελ. 17), βιογραφίες (π.χ. «Ποιοι είναι οι συγγραφείς;», BM, τ. β, σελ. 36), αφίσες ή φυλλάδια ή έντυπα (π.χ. «Η πολιτιστική ζωή της Θεσσαλονίκης», BM, τ. α, σελ. 29), εγκυκλοπαίδειες (π.χ. «Κατασκευές της φύσης», BM, τ. γ, σελ. 8) και άλλα. Όλα τα κείμενα ακολουθούνται από δραστηριότητες, όπως αυτές που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, λοιπόν, για παράδειγμα στο κείμενο «Υπόγειες διαδρομές» (BM, τ. α, σελ. 36-37) τίθενται ερωτήσεις κατανόησης, στο κείμενο «Σύγχρονος αθλητισμός» (BM, τ. γ, σελ. 62-63) ζητείται απόδοση νοήματος και στο κείμενο «Πέτρινοι γίγαντες» (BM, τ. β, σελ. 62-63) υπάρχει ερώτηση ανάπτυξης των μεταγνώσεων.

Πέρα από τις γραπτές δραστηριότητες, εντοπίζονται και πολλές προφορικές. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες δραστηριότητες στις οποίες ζητείται από τους μαθητές να ανακοινώσουν αποτελέσματα στους συμμαθητές τους (π.χ. BM, τ. β, σελ. 35, ασκ.1) ή να συζητήσουν στην τάξη (π.χ. BM, τ. α, σελ. 30, ασκ. 2). Επίσης, σημειώνονται και αρκετές δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών, όπως «Αναζητήστε παρόμοια φυλλάδια...» (BM, τ. β, σελ. 42, ασκ. 1) ή «Μπορείτε να βρείτε και άλλες πληροφορίες σε εγκυκλοπαίδειες...» (BM, τ. α, σελ.17, ασκ. 1). Επιπρόσθετα, οι εργασίες δεν είναι μόνο ατομικές αλλά και ομαδικές, όπως η άσκηση 3 «Συνεργαστείτε με τον διπλανό σας ή την ομάδα σας...» (BM, τ. γ, σελ.37) ή η άσκηση 4 «Χωριστείτε σε ζευγάρια...» (BM, τ. γ, σελ. 45).

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, διάφορες μορφές ασκήσεων που ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι οι εξής: περιλήψεις κειμένων (π.χ. BM, τ.

β, σελ. 93), διατύπωση επιχειρηματολογίας (π.χ. ΒΜ, τ. γ, σελ.37, ασκ. 3), δόμηση κειμένου σε παραγράφους (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 63, ασκ. 3), αλλαγή ή συμπλήρωση ιστορίας (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 63, ασκ. 3). Στη σύνθεση κειμένων οι εκφωνήσεις είναι λεπτομερείς και δίνουν το πλαίσιο επικοινωνίας. Επίσης, ακολουθούνται πάντα από βοηθητικές και καθοδηγητικές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα η άσκηση 3 στο Βιβλίο Μαθητή, α' τεύχος, σελ. 74.

Επιπρόσθετα, σε κάθε ενότητα παρουσιάζονται ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου. Όσον αφορά στη γραμματική, σε αυτά τα σχολικά εγχειρίδια παρατίθενται οι κανόνες μέσα σε συγκεκριμένα χρωματιστά πλαίσια (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 37). Αν και οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν ως βάση τους ένα κείμενο (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 67, ασκ.3), υπάρχουν και ασκήσεις δομικού τύπου (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 87, ασκ. 5) αλλά και ασκήσεις παραδοσιακής μεθόδου (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 35, ασκ. 4). Σχετικά με το λεξιλόγιο, οι μαθητές δεν μαθαίνουν όπως στο παρελθόν συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Η εκμάθησή του προκύπτει αβίαστα μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο (π.χ. ΒΜ, τ. γ, σελ. 59, ασκ. 1), τις ασκήσεις (π.χ. ΒΜ, τ. γ, σελ. 41, ασκ. 9) και τη χρήση λεξικού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει πια συγκεκριμένη φράση ή λέξεις για εκμάθηση της ορθογραφίας. Η διδασκαλία της ορθογραφίας ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με κάθε ευκαιρία.

Οι περισσότερες πάντως δραστηριότητες εξυπηρετούν τον επικοινωνιακό σκοπό που επιδιώκει το αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 χρησιμοποιώντας παραδείγματα βιωματικού χαρακτήρα που προσομοιάζουν σε φυσιολογικές περιστάσεις. Οι μαθητές, λοιπόν, εκπαιδεύονται στο να μεταδίδουν πληροφορίες από διάφορες οπτικές και διάφορους ρόλους, να συζητούν, να εκφράζουν τα επιχειρήματά τους και γενικότερα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως μέσο κατανόησης και μετάδοσης ενός μηνύματος. Ορισμένες τέτοιες δραστηριότητες είναι οι εξής: αφηγούνται δικές τους ιστορίες (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ.10, ασκ. 3), περιγράφουν (π.χ. ΒΜ, τ. γ, σελ. 63, ασκ. 2), μεταδίδουν σύντομα το νόημα ενός κειμένου (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 13, ασκ. 2), δίνουν οδηγίες (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 25, ασκ. 2), αναλαμβάνουν ρόλους (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 73, ασκ. 2), επιχειρηματολογούν και διατυπώνουν την

προσωπική τους άποψη (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 38-39, ασκ. 5,6,7) και συζητούν (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 43, ασκ. 2).

Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο προωθεί τη διερευνητική μάθηση. Οι μαθητές συχνά καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες εκτός αυτού. Για παράδειγμα, να χρησιμοποιήσουν έναν χάρτη (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ.13, ασκ. 1), το ανθολόγιο (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 27, ασκ. 5), εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά και ενημερωτικά φυλλάδια (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 30, ασκ. 3), ηλεκτρονικές διευθύνσεις (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 38, ασκ. 4), να οργανώσουν εκθέσεις (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 14, ασκ. 1), να δημιουργήσουν λευκώματα (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ.18, ασκ. 2) ή διαφημίσεις (π.χ. ΒΜ, τ. γ, σελ. 46, ασκ. 7). Πέρα των δραστηριοτήτων, στο τέλος των ενότητων παρατίθεται βιβλιογραφία που παραπέμπει σε περαιτέρω πηγές γνώσεων (άρθρα, λογοτεχνία, οπτικο-ακουστικές πηγές) σχετικές με τη θεματική της ενότητας.

Επίσης, ενισχύεται και ο τομέας της αυτοδιόρθωσης. Στην πρώτη ενότητα κάθε τεύχους, δηλαδή, τοποθετείται στο τέλος ένας πίνακας με τον τίτλο «Διορθώνω το γραπτό μου» και καθοδηγητικές ερωτήσεις για τον μαθητή (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ.22).

Όσον αφορά στα τετράδια εργασιών, αυτά περιλαμβάνουν για κάθε ενότητα περισσότερες δραστηριότητες γραπτού λόγου. Επομένως, εντοπίζονται ασκήσεις λεξιλογίου (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 10-11, ασκ. 4 / ΒΜ, τ. β, σελ. 46, ασκ. 11), ασκήσεις γραμματικής (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 15, ασκ. 7 / ΒΜ, τ. β, σελ. 24, ασκ. 9), ασκήσεις παραγωγής λόγου (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 22, ασκ. 4/ ΒΜ, τ. α, σελ. 66, ασκ. 4), ασκήσεις παιγνιώδους μορφής (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 28, ασκ. 9), ασκήσεις δημιουργικής γραφής (π.χ. ΒΜ, τ. α, σελ. 42, ασκ. 1) και ασκήσεις ορθογραφίας (π.χ. ΒΜ, τ. β, σελ. 13, ασκ. 8).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί και η αλλαγή του Ανθολογίου. Το Ανθολόγιο είναι κοινό για την Ε΄ και Στ΄ τάξη. Φέρει τον τίτλο «Με λογισμό και μ' όνειρο» και περιλαμβάνει πληθώρα λογοτεχνικών κειμένων, πεζών και ποιημάτων. Είναι δομημένο σε ενότητες με θέμα τη φύση, την κοινωνική ζωή, την οικογένεια, το σχολείο και το παιδί, τα παιδικά χρόνια, τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τη θρησκευτική ζωή, την ελληνική ιστορία, τη λαϊκή παράδοση και τον πολιτισμό, την

ειρήνη και τη φιλία, τη φαντασία και την περιπέτεια. Στο τέλος παραθέτει, επίσης, βιβλιογραφικές πληροφορίες και προτεινόμενες δραστηριότητες καθώς και ευρετήριο δύσκολων όρων και εννοιών. Τα κείμενα συνοδεύονται κάθε φορά από τα βιογραφικά σημειώματα των λογοτεχνών καθώς και από δραστηριότητες. Πρόκειται για ερωτήσεις κατανόησης ή εντοπισμού πληροφοριών, ασκήσεις παραγωγής λόγου, ασκήσεις δημιουργικής γραφής, ασκήσεις δραματοποίησης, ασκήσεις σύγκρισης έργων, ασκήσεις διατύπωσης προσωπικής άποψης, ασκήσεις καλλιτεχνικής έκφρασης, ασκήσεις εύρεσης πληροφοριών σε άλλα μέσα και άλλες.

## **5.7 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2011**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 είναι το έβδομο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Φέρει τον τίτλο «Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Πρόκειται για ένα πιλοτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν τέθηκε οριστικά προς ισχύ αλλά λειτουργεί ως συμπληρωματικό προς το ισχύον πρόγραμμα του 2003.

Είναι ένα πολυσέλιδο πρόγραμμα, το οποίο αφορά στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας αλλά και της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Αποτελείται από το θεωρητικό μέρος και το πρακτικό μέρος. Πιο αναλυτικά, στην πρώτο μέρος παρουσιάζονται λεπτομερώς και επιστημονικά τεκμηριωμένες οι θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το πρόγραμμα για κάθε μάθημα όσον αφορά τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται σε μορφή πίνακα για κάθε τάξη και για κάθε μάθημα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα βασικά θέματα, ενδεικτικές δραστηριότητες και μία νέα στήλη με το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί.

Το πρόγραμμα αυτό δομείται σύμφωνα με τους συντάκτες με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, όπως αναφέρεται στα «Γενικά» του αναλυτικού

προγράμματος (ΠΣ 2011: 7). Ως επίσημη γλώσσα προβάλλεται η νέα ελληνική. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της, να τις χρησιμοποιούν δημιουργικά και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό τους ρόλο, το οποίο στο παρελθόν παραλείπονταν. Για πρώτη φορά, βέβαια, επισημαίνεται ως στόχος η επαφή των μαθητών και με άλλες διαλέκτους και γλώσσες, τις οποίες καλούνται να αναγνωρίζουν ως ισότιμες αλλά και διαφορετικές, να αποδέχονται αυτές και τα άτομα που τις μιλούν και να αποκωδικοποιούν με σεβασμό τα μηνύματα, τις κουλτούρες και τις συμπεριφορές που φέρουν μαζί τους (π.χ. *«Στο πλαίσιο αυτό η ενημερότητα σχετικά με τη δομή της πρότυπης γλώσσας εμπλουτίζεται με ενημερότητα σχετικά με τη δομή τοπικών γεωγραφικών ποικιλιών, κοινωνικών ποικιλιών κτλ., καθώς και με τη δομή άλλων γλωσσών»*) (ΠΣ 2011: 14). Εξάλλου, οι Έλληνες μαθητές ζουν πλέον σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και *«η πολυγλωσσία που παρουσιάζεται ενδεχομένως στην τάξη γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης»* (ΠΣ 2011: 17) . Συμπληρωματικά με όσα υποστήριζε το προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών, η γλώσσα παρουσιάζεται, επίσης, *«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»* (ΠΣ 2011:6).

Η συνύπαρξη και η ισοτιμία προφορικού και γραπτού λόγου θεωρούνται δεδομένες όταν γίνεται αναφορά στη γλώσσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011. Επισημαίνεται συχνά στους στόχους του προγράμματος, όπου επιδιώκεται οι μαθητές να αποτιμούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των δύο μορφών λόγου και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής τους. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα προστίθεται, πέρα από τα γραπτά και προφορικά κείμενα, η ύπαρξη υβριδικών, ψηφιακών και πολυτροπικών κειμένων, τα οποία χρησιμοποιούνται καθημερινά και οι μαθητές οφείλουν να τα αναγνωρίζουν και να τα χρησιμοποιούν.

Η προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος είναι ολιστική. Μάλιστα, όπως αναφέρεται, *«η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ, τα οποία αξιοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών»* (ΠΣ 2011: 8).

Βέβαια, η διαίρεση του γλωσσικού μαθήματος έχει τροποποιηθεί και οι τομείς διάκρισής του είναι: η κατανόηση προφορικών κειμένων, η παραγωγή προφορικών κειμένων, η κατανόηση γραπτών κειμένων και η παραγωγή γραπτού λόγου. Δεν αναλύεται, συνεπώς, ούτε ο τομέας του λεξιλογίου ούτε ο τομέας της γραμματικής, οι οποίοι εξετάζονται κριτικά ως προς τη λειτουργική τους αξία (π.χ. *«Κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί το λεξιλόγιο και η γραμματική για να δηλωθεί η εναλλαγή από θέμα σε θέμα»*) (ΠΣ 2011: 106). Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια, ούτε εδώ υπάρχει αυστηρά προκαθορισμένος χρόνος. Αντιθέτως, *«τα μαθήματα δεν περιορίζονται σε μία ή δύο διδακτικές ώρες, αλλά μπορούν να επεκτείνονται χρονικά όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική»* (ΠΣ 2011: 18).

Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται είναι κυρίως κριτικής ανάγνωσης (π.χ. *«...στοχεύουν συνολικά στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των πραγμάτων»*) (ΠΣ 2011: 16). Η έμφαση δίνεται στη σημασία της γλώσσας και όχι στη δομή καθώς και στη διαλεκτική σχέση που υφίσταται ανάμεσα στη γλώσσα και στην κοινωνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει, δηλαδή, στην κριτική αποτίμηση των διαφόρων τρόπων γραφής, της συντακτικής και μορφολογικής ποικιλότητας, του λεξιλογίου ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναδεικνύουν και να προσεγγίζουν κριτικά τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες (π.χ. *«Οι δραστηριότητες αυτές έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα...με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία...Σε τελευταία ανάλυση το μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και τα κοινωνικά τεκταινόμενα»*) (ΠΣ 2011: 18). Επομένως, ολόκληρη η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στρέφεται γύρω από την καλλιέργεια της κριτικής αγωγής, εγρήγορσης, σκέψης, επίγνωσης, κατανόησης, ερμηνείας και αντίστασης και κατ' επέκταση τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και ενεργητικών πολιτών, που αναστοχάζονται και αξιολογούν, επικυρώνουν ή αμφισβητούν θέσεις και απόψεις. Φυσικά, δεν παραλείπεται η επέκταση των επικοινωνιακών στρατηγικών, η οποία κατείχε κυρίαρχη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 (π.χ. *«...απώτερο σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού»*, *«Να κατακτήσουν τους απαραίτητους επικοινωνιακούς κανόνες της ΝΕ, ώστε να είναι*



σε θέση να διαφοροποιούν τον λόγο τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας») (ΠΣ 2011: 17).

Η διαδικασία που ακολουθείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι η σπειροειδής και η εμπειρική. Οι ικανότητες του μαθητή και όχι το γνωστικό περιεχόμενο αποτελούν το κριτήριο του τρόπου επεξεργασίας κάθε γνωστικού αντικειμένου. Συνεπώς, οι εμπειρίες και τα προσωπικά βιώματα των μαθητών αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *«Να συσχετίσουν τις προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα, τα συναισθήματά τους...»*) (ΠΣ 2011: 168-169).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διδακτικής προσέγγισης, ο οποίος εξακολουθεί να κατέχει τον ενεργητικό ρόλο του διερευνητή (π.χ. *«Διατυπώνουν ερωτήματα, προσδιορίζουν προβλήματα, αναζητούν απαντήσεις στα προβλήματα που έχουν τεθεί, αναλύουν και συνθέτουν δεδομένα, Μαθαίνουν να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις, παράγουν κείμενα..., αποφασίζουν..., προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία...»*) (ΠΣ 2011: 101-102). Ειδικότερα, τονίζεται ότι *«λαμβάνονται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, οι γλωσσικές ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους»* (ΠΣ 2011:17). Επιπρόσθετα, επιχειρείται για πρώτη φορά η ένταξη μαθητών από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργώντας έτσι ισότιμες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά.

Ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα, υιοθετεί τον ρόλο του συντονιστή και του ισότιμου συνομιλητή. Βοηθά και υποστηρίζει με κάθε πρόσφορο μέσο όλους τους μαθητές, αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει με σεβασμό τη διαφορετικότητα και καθώς απευθύνεται σε ανομοιογενή τάξη, προσαρμόζει και τροποποιεί τη διδασκαλία του στις ατομικές διαφορές και ανάγκες, ώστε οι μαθητές να αποκτούν επίγνωση των δυνάμεών τους (παρά να εστιάζουν, όπως γίνεται συνήθως, στις αδυναμίες τους), να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και να επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Γι' αυτό προτείνεται η διαρκής εκπαίδευση και ενημέρωσή του αλλά και η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μέθοδος που προτείνεται για την επίτευξη των στόχων παραμένει η διερευνητική μάθηση, κατά την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση (π.χ. «...στο σύγχρονο κόσμο κυρίαρχος τρόπος μάθησης είναι ο διερευνητικός, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες και να αποκτούν πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου») (ΠΣ 2011: 12). Επίσης, ενισχύεται η συνεργατική μέθοδος, η δημιουργικότητα και ο αναστοχασμός (π.χ. «Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους») (ΠΣ 2011: 11). Αξίζει, βέβαια, να επισημανθεί η εισαγωγή μίας νέας μεθόδου διδασκαλίας, της διαφοροποιημένης. Χάρη σε αυτή οι μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ταυτότητες θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να ενταχθούν στην τάξη. Επομένως, όπως επισημαίνεται, «το Π.Σ. της ΝΕ, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας» (ΠΣ 2011: 8).

Οι δραστηριότητες που προτείνονται θέτουν ως βασική μονάδα λόγου τα κείμενα, και ειδικότερα τα αυθεντικά είδη κειμένων. Τα κείμενα αυτά ενδέχεται να είναι προφορικά, έντυπα, ηλεκτρονικά, υβριδικά και πολυτροπικά. Στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται ότι «τα κείμενα αυτά λειτουργούν ως αφορμήσεις για τη διδασκαλία και ως πόροι από τους οποίους είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωσή τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών» (ΠΣ 2011: 13). Στόχος, εξάλλου, του μαθήματος είναι οι μαθητές να κατανοούν και να παράγουν κάθε τύπο γραπτού και προφορικού κειμένου, με νόημα για τη ζωή. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής δραστηριότητες: συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, συνομιλίες, διάλογοι, προφορικά κείμενα σε δομημένα πλαίσια, παραγωγή

προφορικών πολυτροπικών κειμένων, ερωτήσεις για την ανάδειξη συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου, σύγκριση κειμένων διαφορετικού είδους ή προέλευσης με κοινή θεματολογία, εξάσκηση στην απόδοση τίτλου μιας παραγράφου, εξάσκηση στην κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής αξίας της γραμματικής, καταγραφή απόψεων, πειραματισμοί με καθοδηγημένη γραφή, μετασχηματισμοί κειμενικών ειδών σε άλλα κτλ.

Πέρα από τα αυθεντικά κείμενα και τις έντυπες πηγές (π.χ. σχολικά εγχειρίδια, λεξικά, γραμματικές, ανθολόγιο, λογοτεχνικά βιβλία), η χρήση νέων μέσων σύγχρονης τεχνολογίας (ΤΠΕ) διαδραματίζει κύριο ρόλο στη διδασκαλία. Στα πλαίσια του ψηφιακού γραμματισμού, επιδιώκεται οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση εργαλείων ιστού δεύτερης γενιάς (web 2.0), όπως *«οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες (wikis), οι ιστοσελίδες/τα ιστολόγια (weblogs/blogs), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networking) και οι ψηφιακές πλατφόρμες που φιλοξενούν λογισμικά και δραστηριότητες και αποτελούν μια ψηφιακή εφαρμογή χρήσης και διδασκαλίας της γλώσσας»*. Μία τέτοια πλατφόρμα έχει δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, το Ψηφιακό σχολείο (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), το οποίο παρέχει πλούσιο εκπαιδευτικό και διαδραστικό υλικό σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και τους ενισχύει με στοχευμένες και εξειδικευμένες για το γλωσσικό μάθημα δράσεις. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει στη διδασκαλία του *«επεξεργαστές κειμένων, συστήματα ορθογραφικής διόρθωσης, εργαλεία ταυτοποίησης των γραμματικών τύπων, επινοητές λέξεων, συστήματα αναγνώρισης και σύνθεσης προφορικού λόγου, λογισμικά παρουσίασης καθώς και ένα πλήθος γλωσσικών πόρων που βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή παρέχουν πολλές δυνατότητες αναζήτησης, ανάκτησης της πληροφορίας και διαδραστικής αλληλεπίδρασης»* (ΠΣ 2011: 7). Όλα αυτά τα μέσα διευκολύνουν τη διδασκαλία και παρέχουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά. Τέλος, δύναται να χρησιμοποιηθούν πολυτροπικά στοιχεία, όπως πίνακες και διαγράμματα αλλά και κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικά έργα, CD και ζωγραφική.

Αναφορικά με την αξιολόγηση συνεχίζει να προτείνεται η τριμερής αξιολογική διαδικασία, αρχική/διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική. Σε κάθε φάση επιδιώκεται και διαφορετικός σκοπός. Πάντως, όπως τονίζεται, *«η αξιολογική διαδικασία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στα στενά πλαίσια ελέγχου της ατομικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών για ανάκληση προγενέστερων γνώσεων,*

αλλά να διερευνά το βαθμό αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις» (ΠΣ 2011: 20). Επιπλέον, αναλύονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εκτός της αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης που προτείνονταν και στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτές είναι: ο φάκελος των γλωσσών (portfolio), η συστηματική παρατήρηση και η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας. Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση συνιστά μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία συλλέγονται πληροφορίες για αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας, των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και του προγράμματος της τάξης. Επομένως, κάθε παράμετρος στην εκπαίδευση, και όχι μόνο οι μαθητές, μπορεί να αποτελέσει προϊόν αξιολόγησης.

Τέλος, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 η Λογοτεχνία, αν και αποτελεί κομμάτι του γλωσσικού μαθήματος για το Δημοτικό, αναλύεται λεπτομερώς ως ξεχωριστό αντικείμενο. Η προώθηση της φιλιαναγνωσίας μέσω αυτής παραμένει ως βασικός στόχος. Η αλλαγή που προκύπτει, ωστόσο, αφορά την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου και όχι αποσπασμάτων του Ανθολογίου. Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι *«η βασική διαφορά του παρόντος Π.Σ. από το προηγούμενο είναι ότι, ενώ και το προηγούμενο συνιστούσε την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος που δομούσε το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων. Το παρόν Π.Σ. είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές, χωρίς όμως να επιβάλλει συγκεκριμένα κείμενα»* (ΠΣ 2011: 25). Γι' αυτόν τον λόγο οι προτάσεις του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν μόνο ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα. Για την Ε' τάξη οι θεματικές ενότητες είναι οι χιουμοριστικές ιστορίες, η ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων και η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος. Επίσης, οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν είναι μόνο γλωσσικές αλλά επεκτείνονται και σε άλλους τομείς, όπως το θέατρο, η μουσική, η ζωγραφική, η φωτογραφία και τα βίντεο. Για παράδειγμα, η μετατροπή του αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό, ο εντοπισμός των ποιητικών εικόνων και ζωγραφική απόδοσή τους, η κατασκευή κολάζ, και η ακρόαση μελοποιημένης ποίησης από CD ή από το youtube, παρακολούθηση ταινίας του βωβού κινηματογράφου και ανάλυση ορισμένων καρέ, φωτογράφιση και κατασκευή μιας φωτο-ιστορίας είναι μερικές από αυτές.

### **5.7.1 Σχολικά εγχειρίδια 2011-2020**

Για το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα δεν συγγράφηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια. Η εφαρμογή του επιχειρήθηκε στα εγχειρίδια που είχαν δημιουργηθεί για το επικοινωνιακό πρόγραμμα του 2003 και τα οποία έχουν αναλυθεί στην προηγούμενη ενότητα. Γι' αυτόν τον λόγο οι δραστηριότητες δεν βρίσκονται σε πλήρη εναρμόνιση με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που προάγει. Ειδικότερα, τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια δεν εμπερικλείουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών, δεν καλλιεργούν κριτικές ικανότητες, δεν εξετάζουν τη γραμματική και το λεξιλόγιο κριτικά και λειτουργικά και τα κείμενά τους δεν αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση γλώσσας και κοινωνίας στον βαθμό που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Βέβαια, η διαφορά σε σχέση με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα έγκειται στο γεγονός ότι στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα δίνονται με ακρίβεια ορισμένες δραστηριότητες από τα σχολικά εγχειρίδια που ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος και μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

### **5.8 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2021**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 είναι το όγδοο και τελευταίο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Έχει τον τίτλο «Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό». Η έκτασή του είναι μεγάλη (60 σελίδες) και αποτελείται από έξι ενότητες: α. τη φυσιογνωμία, β. την σκοποθεσία, γ. το περιεχόμενο – θεματικά πεδία, δ. τη διδακτική πλαισίωση – σχεδιασμό μάθησης, ε. την αξιολόγηση και στ. την αναλυτική απεικόνιση του προγράμματος σπουδών. Το νέο στοιχείο που προστίθεται είναι δύο μικρές ενότητες που αναλύουν την περίοδο μετάβασης των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ωστόσο, το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχει τεθεί ακόμα σε εφαρμογή.

Η επίσημη γλώσσα του προγράμματος, όπως και στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα, είναι η νεοελληνική γλώσσα, στοιχείο που δηλώνεται και στον τίτλο. Σύμφωνα με το πρόγραμμα η γλώσσα νοείται «ως αναγκαίο μέσο πρόσβασης σε όλες τις πτυχές της πολύπλοκης αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας και ως δείκτης ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας» (ΠΣ 2021: 1). Το ευρύ φάσμα των γλωσσικών ποικιλιών (συγχρονικών και διαχρονικών) της ελληνικής γλώσσας αναγνωρίζεται και αξιοποιείται με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνεται, μάλιστα, το πρόγραμμα αποσκοπεί αφενός «στον προβληματισμό ως προς τον ρόλο, τις λειτουργίες και τα δομικά χαρακτηριστικά των γεωγραφικών, κοινωνικών κ.ά. ποικιλιών μιας γλώσσας, καθώς και της πολυγλωσσίας» και αφετέρου «στη συνειδητοποίηση των αλλαγών στη γλώσσα και της ιστορικής εξέλιξης της ελληνικής» (ΠΣ 2021: 2).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μελετάται η μακραίωνη προφορική και γραπτή παράδοση. Φυσικά, δεν παραλείπεται και η μελέτη του ψηφιακού λόγου (π.χ. «προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα»), χωρίς να δίνεται όμως μεγάλη έμφαση σε αυτόν και τις λειτουργίες του όπως στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα. Η μελέτη αυτή πραγματοποιείται μέσω της ολιστικής προσέγγισης, αφού αναγνωρίζεται ο ενιαίος χαρακτήρας της γλώσσας. Αυτό επιβεβαιώνεται με την εξής αναφορά: «...οδηγεί στην αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας ως διαδικασία πολυδιάστατη και όχι γραμμική, υιοθετώντας την αρχή της ολιστικής αντιμετώπισης της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία το διδασκόμενο κάθε φορά φαινόμενο δεν προστίθεται ως μεμονωμένο στοιχείο, αλλά συνδυάζεται οργανικά τόσο με τα υπόλοιπα φαινόμενα της γλώσσας όσο και με διάφορους εξωγλωσσικούς παράγοντες, που συνιστούν το επικοινωνιακό περιβάλλον» (ΠΣ 2021: 4). Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια, παρατηρείται μία ευελιξία χωρίς σαφή χρονικά πλαίσια (π.χ. «...δυνατότητα ευελιξίας του ρυθμού της τάξης σε σχέση με τον προτεινόμενο χρονοπρογραμματισμό, ώστε ο χρόνος να καθορίζεται με βάση τις δυνατότητες, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες...») (ΠΣ 2021: 14).

Οι τομείς στους οποίους διαιρείται και αναλύεται το γλωσσικό μάθημα δεν είναι οι ίδιοι και πλέον ορίζονται ως θεματικά πεδία. Πιο αναλυτικά, επαναφέρεται ο τομέας της γραμματικής και του λεξιλογίου και εισάγεται για πρώτη φορά ο τομέας των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, των κειμενικών τύπων και της

πολυτροπικότητας και τέλος της ανάγνωσης βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων. Τα θεματικά αυτά πεδία διαιρούνται σε επιμέρους θεματικές ενότητες, για καθεμία από τις οποίες ορίζονται προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής: ακρόαση και κατανόηση του προφορικού λόγου, παραγωγή του προφορικού λόγου, ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου, παραγωγή του γραπτού λόγου, περιγραφικά κείμενα, αφηγηματικά κείμενα, εξηγητικά κείμενα, κείμενα οδηγιών, κείμενα επιχειρημάτων, πολυτροπικότητα, φωνολογία/φωνητική, κλιτική μορφολογία και ορθογραφία, σύνταξη, πραγματολογία, βασικό λεξιλόγιο-συνάψεις λέξεων-χρήση λεξικού, σημασίες λέξεων-σημασιολογικές σχέσεις/πεδία, παραγωγικοί μηχανισμοί, προέλευση-ετυμολογία-δανεισμοί-λεξική ορθογραφία, μορφές και είδη βιβλίων, δομή- περιεχόμενο- γλώσσα και αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου.

Ωστόσο, φαίνεται ότι το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα μείγμα όλων των προηγούμενων προγραμμάτων. Αρχικά, από τη δομική διάσταση επιθυμεί οι μαθητές να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τον συστημικό χαρακτήρα της γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής, λεξιλογίου και ορθογραφίας, αλλά και συντακτικών δομών και λειτουργιών (π.χ. «...συνειδητοποίηση του συστήματος της ελληνικής γλώσσας...») (ΠΣ 2021: 1). Έπειτα, από τη λειτουργική διάσταση εστιάζει στην συνειδητοποίηση του τρόπου πραγμάτωσης συγκεκριμένων λειτουργιών μέσω γλωσσικών επιλογών (π.χ. «*Η διδασκαλία της γραμματικής είναι λειτουργική...*») (ΠΣ 2021: 12). Επίσης, από την επικοινωνιακή διάσταση επιδιώκει την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας των μαθητών σε μεγάλο εύρος επικοινωνιακών πλαισίων (π.χ. «...να μεταδίδουν τις ιδέες και τις αξιολογήσεις τους στο περιβάλλον τους και να επικοινωνούν ενεργά μέσω της παραγωγής και της πρόσληψης λόγου») (ΠΣ 2021: 2). Τέλος, από τη διάσταση του κριτικού γραμματισμού στοχεύει στην απόκτηση κριτικής προσέγγισης (π.χ. «...παρουσιάζοντας διαφορετικές πλευρές του με απώτερο στόχο την καλλιέργεια και της κριτικής ικανότητας») (ΠΣ 2021: 12). Επομένως, γίνεται φανερό ότι το νέο πρόγραμμα «επικεντρώνεται στις πράξεις που επιτελούνται μέσω της γλώσσας, στη γνώση του συστήματος και στη δυνατότητα επαρκούς εκμετάλλευσής του, στη διδασκαλία των κειμένων ως επικοινωνιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών προϊόντων ή δομών, στην κριτική σκέψη και στην κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια» (ΠΣ 2021: 4) . Επιχειρείται, δηλαδή, η ταυτόχρονη καλλιέργεια γλωσσικών, επικοινωνιακών και κριτικών δεξιοτήτων.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προτείνεται ξανά η εμπειρική διαδικασία (π.χ. «...βιώματα και εμπειρίες της καθημερινότητας από το οικείο περιβάλλον τους») (ΠΣ 2021: 47). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος συντελεστής και η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται είναι μαθητοκεντρική. Όπως αναφέρεται, η διδασκαλία «*λαμβάνει υπόψη την ηλικία των μαθητών/-τριών, τις μαθησιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τις γενικότερες εμπειρίες γραμματισμού τους*» (ΠΣ 2021: 7). Ο μαθητής, δηλαδή, εμπλέκεται ενεργά, καθορίζει τον σκοπό και την επίτευξη κάθε διδακτικού σχεδιασμού και δύναται να διαμορφώνει ακόμα και το υλικό διδασκαλίας. Από την άλλη ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής, συντονιστής και εμπνευστής. Οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο που διδάσκει, τους μαθησιακούς στόχους που θέλει να πετύχει αλλά και το προφίλ των μαθητών του. Η τάξη του χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, την οποία πρέπει να αναγνωρίζει, σέβεται και αξιοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του παρέχεται ευελιξία και ελευθερία επιλογής ώστε να προσαρμόζει και να τροποποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις συνθήκες που προκύπτουν (π.χ. «*αποσκοπεί να καταστήσει τον/την εκπαιδευτικό περισσότερο αυτόνομο/-η σε σχέση με το παρελθόν, καθώς τώρα έχει στη διάθεσή του/της όλο το πρωτογενές υλικό, προκειμένου να σχεδιάσει την πορεία διδασκαλίας για την τάξη του/της και να διαφοροποιήσει τους επιδιωκόμενους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών του/της*») (ΠΣ 2021: 12). Απώτερος σκοπός της διδασκαλίας του για κάθε μαθητή είναι η καλλιέργεια της ατομικής γλώσσας, η ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή, η αυτενέργεια και η καλλιέργεια στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται ως μέθοδος, πέρα της διερευνητικής και της βιωματικής που έχουν αναλυθεί πλήρως και στα προηγούμενα προγράμματα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συμπερίληψη. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, εφαρμόζοντας ποικιλία μέσων και μεθόδων προσπαθεί να αναδείξει τις διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες και δυνατότητες κάθε παιδιού και να αντισταθμίσει τα ελλείμματα τους. Άλλη μία μέθοδος είναι η ομαδοσυνεργατική σε ζεύγη, σε μεγαλύτερες ομάδες ή στην ολομέλεια, κατά την οποία προωθείται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η συνεργατικότητα, ο αλληλοσεβασμός και τονώνεται η αυτοπεποίθησή του σχετικά με τις ικανότητές του (π.χ. «*υιοθετώντας μεθόδους και*



*αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης»*) (ΠΣ 2021: 10).

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται θέτουν ως βασική μονάδα λόγου το κείμενο. Αυτό αναδεικνύεται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, κυρίως όμως από το ότι τα κείμενα αποτελούν πλέον ξεχωριστή θεματική ενότητα στην αναλυτική απεικόνιση του προγράμματος (π.χ. *«Στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας τίθεται το κείμενο, καθώς συνιστά την αρτιότερη μονάδα συγκρότησης του νοήματος»*) (ΠΣ 2021: 6). Χρησιμοποιούνται, λοιπόν, όλες οι μορφές και οι τύποι κειμένων, όπως αφηγηματικά, περιγραφικά, εξηγητικά, επιχειρηματολογικά, κείμενα οδηγιών καθώς και πολυτροπικά κείμενα (π.χ. χάρτες, βίντεο), αφού με τη βοήθειά τους επιτυγχάνεται η διδασκαλία όλων των θεματικών πεδίων (π.χ. *«Τα γραμματικά και συντακτικά θέματα αφορμώνται από τα κείμενα»*) (ΠΣ 2021: 12).

Για πρώτη φορά προβλέπεται και η ύπαρξη δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Εντύπωση, βέβαια, προκαλεί το γεγονός ότι κατά την ανάλυση του προγράμματος δεν προσφέρονται συγκεκριμένες προτεινόμενες δραστηριότητες για κάθε πεδίο, το οποίο παραπέμπει στα πρώτα αναλυτικά προγράμματα της παραδοσιακής μεθόδου. Οι μόνες αναφορές που γίνονται αφορούν δραστηριότητες φιλιανγνωσίας, δημιουργικής γραφής και ψηφιακές εξ αποστάσεως συνεργατικές δημιουργίες (π.χ. κόμικ).

Αντιθέτως, γίνεται ευρεία αναφορά στα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία (εργαλεία τεχνολογίας και παραδοσιακά μέσα), χωρίς να προστίθεται κάτι νέο συγκριτικά με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Αυτά είναι: αυθεντικά κείμενα, διδακτικό βιβλίο, τετράδια εργασιών, ψηφιακό ή έντυπο συμπληρωματικό υλικό, σχολικά Λεξικά, σχολική Γραμματική, ολόκληρα βιβλία και αναγνώσματα, ψηφιακά μέσα, πίνακες, διαγράμματα, καρτέλες, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εκπαιδευτικές περιηγήσεις, εκπαιδευτικά λογισμικά, αποθετήρια ψηφιακού υλικού και εκπαιδευτικών σεναρίων, διαδραστικός πίνακας, μαθητικά τάμπλετ και πολυμεσικά εργαλεία.

Αναφορικά με την αξιολόγηση σημειώνεται ότι αυτή αφορά όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν παράγοντες και όχι μόνο τους μαθητές. Επομένως,

αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, η διδακτική μεθοδολογία, το υλικό, το πρόγραμμα σπουδών και άλλα. Μέσα από την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τον βαθμό επίτευξης των στόχων, τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, τις ανάγκες και τις ελλείψεις που υπάρχουν με αποτέλεσμα να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που προκύπτουν και τελικά να καθιστά πιο λειτουργική και αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία. Ο τρόπος αξιολόγησης, αν και παραμένει ίδιος, αναλύεται διεξοδικά στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, για την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση προτείνονται η σχάρα ατομικής παρατήρησης, άτυπα τεστ και σταθμισμένα διαγνωστικά κριτήρια που έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο. Για τη συνεχή/διαμορφωτική αξιολόγηση επισημαίνονται τα ημερολόγια παρατήρησης, τα σχέδια εργασίας, ο φάκελος εργασιών, οι εννοιολογικοί χάρτες, τα εβδομαδιαία ή μηνιαία κριτήρια αξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης ή ετεροδιόρθωσης, η περιγραφική αξιολόγηση, η αξιολόγηση μέσω αυθεντικής δημιουργίας μαθητή ή δράσεων. Φυσικά, η αυτοαξιολόγηση κατέχει κυρίαρχη σημασία και δεν προάγεται ως μία μηχανιστική διαδικασία. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικός κρίνεται για πρώτη φορά ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, η αυτοαξιολόγησή του αλλά και η ετεροαξιολόγησή του.

Επιπρόσθετα, γίνεται φανερό ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα από τα βασικά θεματικά πεδία του γλωσσικού μαθήματος. Σε συνέχεια του αναλυτικού προγράμματος του 2011, προωθείται η φιλιαναγνωσία με την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων εντός του σχολικού προγράμματος (π.χ. «Στο παρόν Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπεται η διακριτή ενασχόληση με την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων») (ΠΣ 2021: 10). Όπως επισημαίνεται, «η ανάγνωση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση υπηρετεί τη διεύρυνση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου των μαθητών/-τριών, βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δυνατοτήτων, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συμμετοχής, καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη και βελτιώνει το αισθητικό κριτήριο, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην υιοθέτηση αναγνωστικών συνθηκών και στην καλλιέργεια φιλιαναγνωσίας» (ΠΣ 2021: 9).

### **5.8.1 Σχολικά εγχειρίδια 2021 – σήμερα**

Μέχρι τη συγγραφή της παρούσας εργασίας δεν έχει δημιουργηθεί και δημοσιευτεί νέο εκπαιδευτικό-διδακτικό υλικό. Επομένως, καθίσταται αδύνατη η εξέταση για έμπρακτη εφαρμογή όλων των παραπάνω στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια.

## **6. Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εντοπίσει χαρακτηριστικά των γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων μέσα στα αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για την Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου και τον τρόπο που αυτά αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα από τη θεωρητική και ερευνητική ανάλυση κατέστη φανερή η προσπάθεια για βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της Γλώσσας, άλλοτε με πιο αργούς ρυθμούς κι άλλοτε με πιο γρήγορους, σύμφωνα πάντοτε με τα κοινωνικά, πολιτισμικά και τεχνολογικά πλαίσια που εντάσσονταν.

Στα πρώτα αναλυτικά προγράμματα της παραδοσιακής μεθόδου η νεοελληνική γλώσσα εξισώνεται με την καθαρεύουσα (Βουγιούκας, 1994) , το μάθημα αποκτά έναν αρχαιοκεντρικό προσανατολισμό (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1977), εξειδικεύεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων γραμματικής, συντακτικού και ορθογραφίας μέσω της στείρας απομνημόνευσης και δεν επιχειρείται καμία σύνδεση με τη γλωσσική πραγματικότητα της εποχής. Σε αυτά έχει η συμβάλει η σχολαστική παρελθοντική νοοτροπία, η γραμματικομανία ως δείκτης ελληνομάθειας, οι χρηστομάθειες και τα τυποποιημένα αναλυτικά προγράμματα (Βουγιούκας, 1994). Ο δάσκαλος μετατρέπεται σε αναμεταδότη της γνώσης και αυστηρό κριτή του μαθητή. Ο μαθητής, από την άλλη, αντιμετωπίζεται σαν άψυχο ον, χωρίς ενδιαφέροντα κι ανάγκες με αποτέλεσμα η γνώση να παρέχεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους, με

ελάχιστα οπτικοακουστικά μέσα κι όποιος δεν πειθαρχεί, να υφίσταται τιμωρία. Τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα έχουν δεχθεί σφοδρή αρνητική κριτική και παρόλο που επικράτησαν για περίπου 70 χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στιγματίσαν την ελληνική κοινωνία και δεν την εξέλιξαν.

Την περίοδο αυτή εντοπίζονται διάφορα Αναγνωστικά και αποτελούν τα μοναδικά σχολικά εγχειρίδια, τα οποία περιλαμβάνουν κείμενα σε καθαρεύουσα καθώς η δημοτική αποτελεί «ασθένεια» της εποχής. Η θεματολογία τους σχετίζεται με την ιστορία, τη θρησκεία, την ελληνική οικογένεια, την παράδοση, επιθυμώντας έτσι να δημιουργήσουν μια ισχυρή ελληνική ταυτότητα σε κάθε μαθητή. Δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας της ανάγνωσης αφού περιέχουν μόνο κείμενα προς ανάγνωση. Όλα είναι πολυσέλιδα, ασπρόμαυρα και με ελάχιστα σκίτσα, με αποτέλεσμα να είναι μη ελκυστικά για τον μαθητή.

Στη συνέχεια, οι παραπάνω αδυναμίες βελτιώνονται στα δομιστικά προγράμματα. Γι αυτόν τον λόγο παρατηρείται η ένταξη του προφορικού λόγου στη γλωσσική διδασκαλία, η διδασκαλία της ομιλούμενης γλώσσας με αναγωγή της στον συνταγματικό άξονα (Μήτσης, 1996) κι η σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με τις καθημερινές ανάγκες (Βουγιούκας, 1994). Αν και ο δάσκαλος εξακολουθεί να βρίσκεται απέναντι από τον μαθητή, ο τελευταίος αλλάζει ρόλο, συμμετέχει περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία και φαίνεται να αναδύονται τα πρώτα σημάδια σεβασμού προς την ψυχοσύνθεσή του (Βουγιούκας, 1994). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία εμπλουτίζεται με σχολικά εγχειρίδια, εποπτικά μέσα και δραστηριότητες. Τα εγχειρίδια αυτά αποτέλεσαν μία σημαντική εξέλιξη στη γλωσσική διδασκαλία και κατήγγησαν σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή μεθοδολογία.. Έτσι, το γλωσσικό μάθημα τοποθετήθηκε σε νέα βάση και άρχισε να εκσυγχρονίζεται (Μήτσης, 1996).

Για πρώτη φορά εντοπίζεται αναγνωστικό γραμμένο σε δημοτική, το οποίο περιέχει ταυτόχρονα και ασκήσεις. Πολλές δραστηριότητες αφορούν τον προφορικό λόγο κάνοντας έτσι φανερή την υπεροχή που αρχίζει να αποκτά απέναντι στον γραπτό λόγο. Επιπρόσθετα, μέσα από το αναγνωστικό ο μαθητής φαίνεται να κατέχει ενεργό ρόλο αφού συχνά αξιολογεί, χαρακτηρίζει τους ήρωες και εξάγει συμπεράσματα. Φυσικά, η παραδοσιακή μέθοδος δεν έχει εξαλειφθεί· αντιθέτως εντοπίζεται σε ασκήσεις εντοπισμού και κατάταξης, επανάληψης και απομνημόνευσης.

Τα σχολικά βιβλία «Η Γλώσσα μου» αλλάζουν εντελώς τη μέχρι τότε διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αποτελώντας τομή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιμετωπίζουν σφαιρικά το μάθημα και κάθε ενότητα αποτελείται από το κείμενο και ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου, ορθογραφίας και παραγωγής λόγου, οι οποίες πηγάζουν πάντα από το κείμενο. Τα στοιχεία μεταγλώσσας έχουν περιοριστεί κατά πολύ και η έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο και στην παραγωγή λόγου.

Ωστόσο, αν και αποτέλεσαν μία αξιόλογη πρώτη προσπάθεια, εμφάνισαν και πολλά μειονεκτήματα. Ειδικότερα, η ξεκάθαρη δομή του βιβλίου επιμένει να διατηρεί τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος ως ανεξάρτητους μεταξύ τους. Επίσης, παρατηρείται μια τυποποίηση, όπως στην περίπτωση της παραγωγής λόγου, που στερεί από τους μαθητές την πρωτοτυπία, τη δημιουργικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλίας, ή στην περίπτωση των βιβλίων που επαναλαμβάνεται η ίδια δομή σε κάθε ενότητα (Μήτσης, 1996) (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1977). Επιπλέον, η γραμματική δεν καταργείται, παρά μόνο ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά αντιθέτως κατακερματίζεται σε προτάσεις/ δομές, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να μην αποκτά μια συνολική εικόνα του γλωσσικού συστήματος (Μήτσης, 1996). Ακόμη, μέσα από τα βιβλία διαπιστώνουμε ότι η μόνο μορφή προφορικής επικοινωνίας είναι οι ερωταποκρίσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και δεν υπάρχει αυθεντικό υλικό που να εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1977). Όσον αφορά στον τομέα της ορθογραφίας, φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στα εγχειρίδια παρά τις ελάχιστες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Γενικότερα, η προσέγγιση παραμένει δασκαλοκεντρική, δίνεται ακόμα έμφαση στη γραπτή γλώσσα και τη μορφολογική της πλευρά και εξακολουθούν να υπάρχουν κείμενα που περιγράφουν ιδανικές σκηνές της ζωής, δεν έχουν καμία σχέση με τα δεδομένα της εποχής και καταντούν αδιάφορα (Βουγιούκας, 1994) (Μήτσης, 1996) (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1977). Επίσης, οι μαθητές αξιολογούνται για τον βαθμό που ανταποκρίνονται στη σχολική νόρμα και οι ασκήσεις αποβλέπουν στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1977). Επομένως, αν και γίνεται κάποια προσπάθεια προώθησης ενός δομικού μοντέλου, το γλωσσικό μάθημα προσφέρει γνώσεις για τη γλώσσα και όχι άσκηση στη δημιουργική και επικοινωνιακή χρήση της (Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης, 1977).

Την έλλειψη αυθεντικού γλωσσικού υλικού που να εξυπηρετεί τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες έρχεται να καλύψει η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία επιχείρησε την αντικατάσταση της παραδοσιακής γραμματοκεντρικής προσέγγισης (Μήτσης, 1996, Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Έτσι, λοιπόν, η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την αποτελεσματική επικοινωνία και η κειμενοκεντρική προσέγγιση την κειμενική επικοινωνία (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Ως πρωταρχικός στόχος τίθεται η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, που αποτελούν εκφράσεις της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας και αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως κοινωνική αλληλεπίδραση (Χατζησαββίδης, 2009). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2009), *«η γλώσσα θεωρείται, πλέον, ως πλαισιωμένη οντότητα από κοινωνικοπολιτισμικές και άλλες παραμέτρους»*. Επιπρόσθετα, το επικοινωνιακό πρόγραμμα του 2003 καθιερώνει τη διαθεματική προσέγγιση και την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, εισάγει τις νέες τεχνολογίες, προτείνει ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης και δεν αρκείται στην απλή παράθεση της ύλης αλλά αντιστοιχίζει τους στόχους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες σε κάθε διδακτική ενότητα.

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούμε μέχρι και σήμερα, φέρουν τον τίτλο «Γλώσσα, Της γλώσσας ρόδα και ροδάνι» και συνοδεύονται από το τετράδιο εργασιών. Είναι γραμμένα στην κοινή νεοελληνική ενώ συγχρόνως αναγνωρίζουν τις γλωσσικές ποικιλίες. Προσεγγίζουν ολιστικά το μάθημα της γλώσσας και τα κείμενα κατέχουν κεντρική θέση μέσα σε αυτά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλες οι ασκήσεις πηγάζουν από αυτά, όπως συνέβαινε στα προηγούμενα εγχειρίδια. Για τον τομέα της γραμματικής δίνεται η θεωρία και παρέχονται ασκήσεις όλων των γλωσσοδιδασκτικών μοντέλων. Όσον αφορά στο λεξιλόγιο, η εκμάθησή του προκύπτει αβίαστα. Επίσης, η παραγωγή λόγου έχει αλλάξει μορφή και δίνεται πλέον το πλαίσιο επικοινωνίας, καθοδηγητικές ερωτήσεις και ένα φύλλο αυτοδιόρθωσης των παραγόμενων κειμένων. Η ορθογραφία δεν εντοπίζεται σε συγκεκριμένες ασκήσεις αλλά αξιοποιείται με κάθε ευκαιρία. Γενικά, πρόκειται για ασκήσεις βιωματικού χαρακτήρα και διερευνητικής μάθησης. Τέλος, σχετικά με το τετράδιο εργασιών, αυτό εμπεριέχει μόνο ασκήσεις γραπτού λόγου, το οποίο φαίνεται να έρχεται σε αναντιστοιχία με το πρόγραμμα σπουδών που προωθεί την ταυτόχρονη καλλιέργεια του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Συχνά η προσέγγιση αυτή παραμένει σε τυποποιημένες και ιδεατές περιστάσεις επικοινωνίας στην τάξη και αμελεί πληροφορίες για το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (Χατζησαββίδης, 2009, Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010) ενώ ταυτόχρονα δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη την κριτική εξέταση των προϋποθέσεων επικοινωνίας. Επίσης, οι μαθητές δεν αρκεί να καλλιεργήσουν μόνο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αν θέλουν να γίνουν ισότιμα και δημιουργικά μέλη της κοινωνίας και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Έρχεται, λοιπόν, στο επίκεντρο το ζήτημα της κριτικής αντιμετώπισης, το οποίο ξεπερνά την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχουν τη ζωή και το περιβάλλον δια του λόγου, δηλαδή να μετατραπούν σε κριτικά υποκείμενα και να εκπαιδευτούν ως πολίτες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2009, Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Έτσι, τα νέα προγράμματα σπουδών του 2011 και του 2021 φέρουν ριζικές αλλαγές και επιβάλλουν μία διαφορετική θεώρηση του περιεχομένου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Προωθείται, λοιπόν, η ενεργητική και ερευνητική συμμετοχή των μαθητών, λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες και εφαρμόζονται γραμματισμοί από το οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές ασχολούνται με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή, είναι μεταβλητές, μη ουδέτερες ιδεολογικές οντότητες, εργαλεία αντίστασης πάγιων κοινωνικών πραγμάτων και εργαλεία επίτευξης νέων (Χατζησαββίδης, 2009) (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Από την άλλη, προσφέρεται μεγάλη ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν το διδακτικό και μαθησιακό τους υλικό και να γίνονται συνδημιουργοί του περιεχομένου του μαθήματος με τους μαθητές τους. Επιπρόσθετα, τίθεται ως στόχος η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού, η ισοτιμία και η συνεργασία όλων των μελών και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από ποικίλες κειμενικές πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2009). Δραστηριότητες που περιλαμβάνει είναι η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η συλλογή και αξιολόγηση δεδομένων και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Όμως, τα δύο αυτά προγράμματα σπουδών δεν τέθηκαν σε ισχύ και φυσικά, προκειμένου αυτό να συμβεί, επιβάλλεται η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων.

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι έχουν γίνει σπουδαία βήματα προόδου στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και γίνεται διαρκής προσπάθεια βελτίωσης και επικαιροποίησής τους. Ωστόσο, ένα αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να επιφέρει ουσιαστική αλλαγή από μόνο του. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να καταρτιστούν κατάλληλα, να έχουν τα κατάλληλα μέσα και υλικά έτσι ώστε το θεωρητικό μέρος να τεθεί σε ουσιαστική και ορθή πρακτική εφαρμογή και να επιτευχθούν οι στόχοι που ορίζει.

## 7. Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (3η εκδ). Αθήνα: Νήσος.

Βέικου Χ., Βαρέση Ε., Πατούνα Α. (2008) *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη* στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σσ.89-196.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Βρεττός, Ι. (2007). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Διδασκαλίας). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 30-33). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.



Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Γερογιάννης Κ., (2007). *Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών – νέες τάσεις*, Εγχειρίδιο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις, *Πρακτικά Συνεδρείου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα, 482-490.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δενδρινού, Β. (1999). «Γλωσσικός Υπολογισμός» στη Σχολική Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/dendrinou/index.htm>

Ιορτανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα – Γραμματική. Στο: Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σ. 353-374). Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.

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

Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2015). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Α & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα, 1995.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Κωστούλη, Τρ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα [Ε5]. *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*.

Κωστούλη, Τρ. (2021). Σημειώσεις για το μάθημα *Διδακτική της Γλώσσας και σπουδές γραμματισμών: Διδακτικές πρακτικές*, στο Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Λεπίδα, Μ. (2014). *Η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος: Το παράδειγμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ. Α. Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Γλώσσας: Μια Σύγχρονη Ολιστική & Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδημητρίου, Φ. (2020). *Κριτικοί κοινωνικοί (πολύ)γραμματισμοί. Διατροπικές/νοσηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: GUTENBERG.

Παυλίδου, Θ. (χ.χ.). *κοινωνιογλωσσολογία [sociolinguistics]*. Ανακτήθηκε από [https://www.greek-Language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102](https://www.greek-Language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102)

Σηφιανού, Μ. (2020). Ανάλυση Λόγου: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την Ελληνική Πραγματικότητα* (σελ. 19-49). Αθήνα: Νήσος.

Τοκατλίδου, Β. (1981). Ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου. *Διαβάζω*, 34-36.

Τοκατλίδου, Β. (1994). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών: Προβλήματα-Προτάσεις*. (4η εκδ.) Αθήνα: Οδυσσέας.

Τομπαΐδης, Δ. (1992). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Βάνιας.

Τσολάκης, Χ. (1983). Γλωσσική Διδασκαλία. *Γλώσσα*, 1, 58-70.

Τσολάκης, Χ. (1989). Γιατί δεν αρέσουν τα σχολικά βιβλία. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.

Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι Στόχοι ως Πυρήνας του Εκπαιδευτικού Προγράμματος. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/tsopanoglou/index.htm>

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φτερνιάτη, Α. (2012). Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών

προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση* (σσ.913-925). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, *Διαβάζω*, 357, 41-44.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηλουκά – Μαυρή, Ε. (2010). Από την Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στην Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (ή η Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο Σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/114-130.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου, (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης)*. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ., & Χαραλαμπίδης, Α. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή. Μια Εναλλακτική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

## **Ξενογλώσση βιβλιογραφία**

Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Carless, D. (1999). Perspectives on the Cultural Appropriacy of Hong Kong's Target-Oriented Curriculum (TOC) Initiative. *Language, Culture and Curriculum*, 12(3), σελ. 238-254.

Chapman, S. (2019). *Understanding, interpreting and enacting arts curriculum: A kaleidoscopic view of teacher experience in Western Australian primary schools*. Διδακτορική διατριβή. Murdoch University.

Dahnial, I. (2021). *Curriculum & Learning in Theory and Implementation*. Exceller Books.

Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφ.: Γ. Κρητικού). Αθήνα: Κέδρος.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Glatthorn, A. (2005). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California: Sage Publications.

Guardado, M. & Light, J. (2020). *Curriculum development in English for academic purposes*. Palgrave Macmillan.

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

Hlebowitsh, P. (2010). Curriculum Development. In Kridel Craig, *Encyclopedia of Curriculum Studies*, United States of America, Sage Publications.

Kalantzis, M., & Cope, B.(2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*(σελ.214-216) (μτφ.: Ν. Γεωργίου). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με Βάση το Μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2. (μτφ.: Κ. Κανάκης). Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/kress/index.htm>
- Marsh, C.& Willis G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. London & New York: Routledge.
- Middlewood, D. & Burton, N. (2001). *Managing the Curriculum*. SAGE.
- Moon, B., & Murphy, P. (1999). *Curriculum in Context*. London: The Open University.
- Muskin, J. (2015). Student Learning Assessment and the Curriculum: Issues and Implications. *Educational Theory*, 58(1), σελ.63-82.
- Nation P., & Macalister J. (2010). *Language Curriculum Design*, New York, Routledge.
- Nation P., & Macalister J. (2011). *Case Studies in Language Curriculum Design: Concepts and Approaches in Action Around the World*, New York, Routledge.
- Pak, K., Polikoff, M., Desimone, L. και Saldívar García, E., 2020. The Adaptive Challenges of Curriculum Implementation: Insights for Educational Leaders Driving Standards-Based Reform. *AERA Open*.
- Print M. (1994). *Curriculum Development and Design*, Australia, Allen & Unwin.
- Richards J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, United Kingdom, Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (Μτφρ. Τσάπελης, Α.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Tyler R., & Hlebowitsh P. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum* (Μτφρ. Πυργιωτάκης, Γ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και Ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Woods, P. (2013). *Contemporary Issues in Teaching and Learning*. Taylor and Francis.

### **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

Β.Δ. 161/1920. *Περί ορθογραφικής και γραμματικής διδασκαλίας της Ε' τάξεως του δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 161/Α/23-7-1920). Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1920-161A>

Β.Δ. 218/1969. *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 218/Α/31-10-1969). Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1969-218A&tab=01>

Β.Δ. 222/1934. *Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής γλώσσας (απλής καθαρευούσης) εν τη Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 222/Α/16-07-1934). Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1934-222A&tab=01>

Π.Δ. 185/1984. *Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 185/Α/26-11-1984). Ανακτήθηκε από: [http://pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/index.php](http://pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php)

Π.Δ. 347/1977. *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ/Α/12-11-1977). Ανακτήθηκε από: [http://pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/index.php](http://pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php)

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας & γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011). Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

Πρόγραμμα σπουδών νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό (2021). Ανακτήθηκε από: [https://dipe.ark.sch.gr/wp-content/uploads/2021/12/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B1\\_%CE%94\\_%CE%A0%CE%A3.pdf](https://dipe.ark.sch.gr/wp-content/uploads/2021/12/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B1_%CE%94_%CE%A0%CE%A3.pdf)

ΦΕΚ 303/τ. Β' (13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

### **Σχολικά Εγχειρίδια**

Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Ιορδανίδου, Α., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. (2003). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού Της γλώσσας ρόδα και ροδάνι*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa\\_E-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/)

Ανδρεάδης, Δ. (1929). *Αναγνωστικόν καθαρευούσης Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561381&tab=01>

Ανδρεάδης, Δ. & Παπαχριστοδούλου, Χ. (1936). *Ο Φάρος του Χωριού. Αναγνωστικόν Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-00129&tab=01>

Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλακανίδας Κ., Κανάκης Ν., Μπλούνας Α. & Παπαδημητρίου, Χ. (1984). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ για την Ε' δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <https://users.sch.gr/vaskitsios/katsba/dim/biblia/index.htm>



Γιαννόπουλος, Θ. (1982). *Αναγνωστικό για την πέμπτη τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20555634&tab=01>

Γοντζές, Ηλ. & Ντέλης, Δ. (1934). *Αναγνωστικόν Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561359&tab=01>

Καλαματιανός, Γ., Γιαννόπουλος, Θ., Δούκας, Δ., Δεληπέτρος, Δ. & Κοντόπουλος, Ν. (1954). *Αναγνωστικόν Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-45116&tab=01>

Καλαματιανός, Γ., Γιαννόπουλος, Θ., Δούκας, Δ., Δεληπέτρος, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Κοντογιάννης, Δ., Ταμπακόπουλος, Α., Ξενόπουλος, Γ., Κουρτίδης, Α., Μέγας, Γ., Κονιδάρης, Γ., Νιρβάνας, Π. & Ζήσης, Δ. ( 1976). *Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17002&tab=01>

Καρκαβίτσας, Α. & Παπαμιχαήλ, Ε. (1929). *Διγενής Ακρίτας και άλλα διηγήματα Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561369&tab=01>

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου, Στ. & Πυλαρινός, Θ. (2003) *Με λογισμό και μ' όνειρο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Ανακτήθηκε από: [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio\\_E-ST-Dimotikou\\_html-empl/index.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index.html)

Κοντογιάννης, Δ. (1932). *Αναγνωστικό Πέμπτης Δημοτικού Ο Μωριάς*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00193&tab=01>

Κοντογιάννης, Δ. (1934). *Ο Βόσπορος – Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού (καθαρευούσης)*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561353&tab=01>

Κοντογιάννης, Δ., Μέγας, Γ., Νιρβάνας, Π. & Ζήσης, Δ. (1946). *Αναγνωστικό Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-18241&tab=01>

Κοντόπουλος, Ν., Κοντογιάννης, Δ., Καλαματιανός, Γ. & Γιαννόπουλος, Θ. (1949). *Αναγνωστικόν της πέμπτης τάξεως του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-01347&tab=01>

Κωνσταντινόπουλος, Κ., Κάρναβος, Δ. & Δουφεξής, Σ. (1934). *Ο δρόμος της ζωής. Αναγνωστικόν Ε΄ τάξεως Δημοτικού*. Αθήνα: Τζάκας, Δελαγραμμάτικας. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-01369&tab=01>

Μέγας, Γ. & Κονιδάρης, Γ. (1927). *Αναγνώσματα διά την Ε΄ τάξιν των Δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Κολλάρος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561363&tab=01>

Νιρβάνας, Π. & Ζήσης, Δ. (1935). *Ποικίλη στοά. Αναγνωστικόν πέμπτης τάξεως Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-01371&tab=01>

Νιρβάνας, Π., Ζήσης, Δ., Κοντογιάννης, Δ. & Δαμασκηνός, Δ. (1929). *Εκλεκταί σελίδες Αναγνωστικό Ε΄ Δημοτικού (καθαρευούσης)*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561376&tab=01>

Νιρβάνας, Π., Ζήσης, Δ., Κοντογιάννης, Δ. & Δαμασκηνός, Δ. (1929). *Ελληνική ζωή Αναγνωστικό Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561371&tab=01>

Ξενόπουλος, Γ., Κουρτίδης, Α. & Κονιδάρης, Γ. (1929). *Ο Πύργος του Βοσπόρου και άλλα διηγήματα. Αναγνωστικό Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Κολλάρος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-18269&tab=01>

Οικονόμος, Π. (1923). *Μέγας Αλέξανδρος Αναγνωστικόν προς χρήσιν της Ε΄ τάξεως των Δημοτικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων*. Αθήνα: Σιδέρης. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-45111&tab=01>

Παπαμιχαήλ, Ε. & Αντωνάτος, Δ. (1927). *Μέλισσα Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561378&tab=01>

Πετρίδης, Μ. & Γιοτσαλίτου-Λαχανά, Κ. (1936). Το Νέον αναγνωστικόν της Ε' τάξεως του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ράλλης. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561365&tab=01>

Σακελλαρόπουλος, Μ., Κυριακάτος, Χ. & Ρουσόπουλος, Ε. (1922). *Αναγνωσματάριον προς χρήσιν των μαθητών της Πέμπτης τάξεως του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-42074&tab=01>

Σκλαβουνάκου, Στ. (1934). *Εκλεκτά αναγνώσματα. Αναγνωστικόν Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Σιδέρης. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-01368&tab=01>

Στασινόπουλος, Μ., Σαββίδης, Γ., Βουγιούκας, Α., Δημαράς, Α., Δοξιάδη, Κ., Ιωάννου, Γ., Κάσδαγλη, Λ. & Μουστάκα, Κ. (1976). *Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17416&tab=01>

Ταμπακοπούλου, Α. (1932). *Η κυμέλη αναγνωστικό Ε' δημοτικού*. Αθήνα: Σιδέρης. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561252&tab=01>

Φάβης, Χ. (1935). *Ελληνική ψυχή. Αναγνωστικόν Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Κολλάρος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-03532&tab=01>

Χρηστοβασίλης, Χ., Παπακωνσταντίνου, Θ. & Στεργιόπουλος, Κ. (1934). *Παιδικά αναγνώσματα Αναγνωστικό Ε τάξεως Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Δημητράκος. Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=03-20561251&tab=01>

## Παράρτημα

Πίνακας 1: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1920		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Παραδοσιακή		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	καθαρεύουσα
	Μελέτη λόγου	γραπτός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	τομείς: ανάγνωση, γραμματική, ορθογραφία ανεξάρτητη λειτουργία- ξεχωριστές ώρες
	Δεξιότητες	ανάγνωση
	Έμφαση	μεταγλώσσα, ορθογραφία
Δ ι δ α σ κ	Στόχος	εκμάθηση μορφολογικού συστήματος
	Διαδικασία	παραγωγική
	Βασική μονάδα λόγου	λέξη
	Μέθοδοι	απομνημόνευση, επανάληψη
	Δραστηριότητες	γραπτές

α λ ί α	Μέσα	πίνακας, αναγνωστικό
	Συντελεστές	δάσκαλος = αυθεντία, μαθητής = ανενεργός
	Αξιολόγηση	ανεπίτρεπτο το λάθος, ένδειξη μη αφομοίωση των διδαχθέντων

Πίνακας 2: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1934		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Παραδοσιακή		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	καθαρεύουσα
	Μελέτη λόγου	γραπτός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	τομείς: προφορική έκθεση, ανάγνωση, γραπτή έκθεση, γραμματική-ορθογραφία ανεξάρτητη λειτουργία- ξεχωριστές ώρες
	Δεξιότητες	ανάγνωση, παραγωγή γραπτού λόγου
	Έμφαση	μεταγλώσσα, ορθογραφία
Δ ι δ α σ κ α	Στόχος	εκμάθηση μορφολογικού συστήματος
	Διαδικασία	παραγωγική
	Βασική μονάδα λόγου	λέξη
	Μέθοδοι	απομνημόνευση, επανάληψη
	Δραστηριότητες	γραπτές (περιλήψεις, ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου) και ελάχιστες προφορικές ασκήσεις
	Μέσα	πίνακας, αναγνωστικό

λ ί α	Συντελεστές	δάσκαλος = αυθεντία, μαθητής = ανενεργός ελάχιστη συνεργασία μεταξύ τους
	Αξιολόγηση	απαραίτητη για να διορθωθούν τα σφάλματα του μαθητή

Πίνακας 3: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1969		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Παραδοσιακή		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	καθαρεύουσα
	Μελέτη λόγου	γραπτός λόγος ορισμένες αναφορές στον προφορικό λόγο
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	τομείς: ανάγνωση, γραφή, γραμματική και εκφραστικές γλωσσικές ασκήσεις (έκθεση-ορθογραφία-λεξιλόγιο) ανεξάρτητη λειτουργία
	Δεξιότητες	ανάγνωση, παραγωγή λόγου
	Έμφαση	μεταγλώσσα, ορθογραφία
Δ ι δ α σ	Στόχος	εκμάθηση μορφολογικού συστήματος
	Διαδικασία	παραγωγική
	Βασική μονάδα λόγου	λέξη
	Μέθοδοι	απομνημόνευση, επανάληψη μηχανικός τρόπος σκέψης και γραφής
	Δραστηριότητες	γραπτές (εκθέσεις, ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου)

κ α λ ί α	Μέσα	πίνακας, αναγνωστικό, κείμενα από άλλα αναγνωστικά ή περιοδικά ή βιβλία της μαθητικής βιβλιοθήκης, πίνακες γραμματικής
	Συντελεστές	δάσκαλος = μοναδικός συντελεστής, μαθητής = παθητικός, ελάχιστη συνεργασία μεταξύ τους
	Αξιολόγηση	τακτικός έλεγχος από τον δάσκαλο, επίσημανση και καταπολέμηση των λαθών, αυτοέλεγχος στις ορθογραφικές ασκήσεις

Πίνακας 4: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1977		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Παραδοσιακή – Δομισμός		
	Τομείς	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	δημοτική
	Μελέτη λόγου	γραπτός λόγος, προφορικός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	τομείς: ανάγνωση, γραφή, προφορική έκφραση, γραμματική, έκθεση ενιαίος χαρακτήρας
	Δεξιότητες	προφορική έκφραση, ανάγνωση
	Έμφαση	προφορικός λόγος
Δ ι δ α σ κ α	Στόχος	κατάκτηση ορθού μηχανισμού της γλώσσας
	Διαδικασία	παραγωγική
	Βασική μονάδα λόγου	λέξη
	Μέθοδοι	επανάληψη, δημιουργική έκφραση
	Δραστηριότητες	γραπτές, προφορικές

λ ί α	Μέσα	πίνακας, αναγνωστικό, παραμύθια, διαφημίσεις, περιοδικά, ανθολόγια, ακροάσεις εκπομπών
	Συντελεστές	δάσκαλος → δεν επιβάλλει αλλά σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, μαθητής → ενεργός
	Αξιολόγηση	-

Πίνακας 5: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1984		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Δομισμός		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	δημοτική ιδιαίτερο και ενιαίο σύστημα, σφαιρική αντιμετώπιση
	Μελέτη λόγου	γραπτός και προφορικός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	τομείς: προφορική έκφραση – ακρόαση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση, γραμματική, λεξιλόγιο χωρίς χρονική αυτοτέλεια
	Δεξιότητες	ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση
	Έμφαση	δομή της γλώσσας, δίκτυα των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων της γλώσσας, λεξιλόγιο
Δ ι δ α σ κ	Στόχος	προφορική και γραπτή έκφραση
	Διαδικασία	επαγωγική
	Βασική μονάδα λόγου	πρόταση
	Μέθοδοι	άσκηση, επανάληψη
	Δραστηριότητες	γραπτές – προφορικές, ατομικές- ομαδικές με αφετηρία πάντοτε το κείμενο



α λ ί α	Μέσα	σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου», Ανθολόγιο, λεξικά
	Συντελεστές	μαθητής → ενεργός ρόλος, βιωματική συμμετοχή, εμπειρική μάθηση, συνεργασία, προσωπική έκφραση
	Αξιολόγηση	-

Πίνακας 6: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2003		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Επικοινωνιακή		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	κοινή νεοελληνική συγχρονική και διαχρονική διάσταση της γλώσσας ετερογενής χαρακτήρας γλώσσας
	Μελέτη λόγου	γραπτός και προφορικός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	ολιστική προσέγγιση προφορικός λόγος, γραπτός λόγος (ανάγνωση, γραφή – παραγωγή, λογοτεχνία), λεξιλόγιο, γραμματική
	Δεξιότητες	γλωσσικές, προφορικές, επικοινωνιακές
	Έμφαση	επικοινωνιακά συμβάντα, συνθήκες επικοινωνίας
Δ ι δ α σ ι	Στόχος	επαρκής ανάπτυξη και χρήση γραπτού και προφορικού λόγου, ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία
	Διαδικασία	επαγωγική και σπειροειδής
	Βασική μονάδα λόγου	κείμενο
	Μέθοδοι	διερευνητική μάθηση
	Δραστηριότητες	γραπτές – προφορικές παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας

κ α λ ί α	Μέσα	σχολικά εγχειρίδια «Της γλώσσας ρόδα και ροδάνι», Ανθολόγιο, Σχολική Γραμματική, Λεξικό, οπτικο- ακουστικά μέσα, αυθεντικό γλωσσικό υλικό, διαδίκτυο, Η/Υ, πούμμεσα
	Συντελεστές	δάσκαλος και μαθητής → συνομιλητές και συνερευνητές δάσκαλος → ελεύθερος να προσαρμόζει τη διδασκαλία μαθητής → ενεργητική και βιωματική συμμετοχή
	Αξιολόγηση	αναπόσπαστο κομμάτι, απόδειξη βαθμού επίτευξης στόχων, ένδειξη διορθωτικών παρεμβάσεων λάθη = φυσιολογικά διαγνωστική-διαμορφωτική-τελική αυτοαξιολόγηση

Πίνακας 7: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2011		
Γλωσσοδιδακτική μέθοδος: Κριτικός Γραμματισμός		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	νέα ελληνική γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες
	Μελέτη λόγου	προφορικός και γραπτός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	ολιστική προσέγγιση τομείς: κατανόηση προφορικών κειμένων, παραγωγή προφορικών κειμένων, κατανόηση γραπτών κειμένων, παραγωγή γραπτού λόγου
	Δεξιότητες	κριτική ανάγνωση
	Έμφαση	σημασία της γλώσσας, διαλεκτική σχέση γλώσσας – κοινωνίας
Δ ι δ	Στόχος	καλλιέργεια κριτικής αγωγής, επέκταση επικοινωνιακών στρατηγικών
	Διαδικασία	σπειροειδής, διερευνητική μάθηση
	Βασική μονάδα λόγου	αυθεντικά είδη κειμένων προφορικά, έντυπα, ηλεκτρονικά, υβριδικά, πολυτροπικά
	Μέθοδοι	συνεργασία, δημιουργικότητα, αναστοχασμός, διαφοροποιημένη

α σ κ α λ ί α	Δραστηριότητες	ποικιλία γραπτών και προφορικών
	Μέσα	σχολικά εγχειρίδια, νέα μέσα σύγχρονης τεχνολογίας, οπτικο-ακουστικά μέσα, πίνακες και διαγράμματα
	Συντελεστές	εκπαιδευτικός → συντονιστής και ισότιμος συνομιλητής, σεβασμός της διαφορετικότητας, προσαρμογή της διδασκαλίας μαθητής → επίκεντρο της διδακτικής προσέγγισης, διερευνητής
	Αξιολόγηση	αρχική/διαγνωστική- διαμορφωτική- τελική , αυτοαξιολόγηση εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης κάθε παράμετρος στην εκπαίδευση = προϊόν αξιολόγησης
Πίνακας 8: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2021		
Γλωσσοδιδασκτική μέθοδος: Κριτικός Γραμματισμός		
Τομείς		Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ λ ώ σ σ α	Επίσημη γλώσσα	νέα ελληνική συγχρονικές και διαχρονικές γλωσσικές ποικιλίες
	Μελέτη λόγου	προφορικός και γραπτός λόγος ψηφιακός λόγος
	Διαίρεση γλωσσικού μαθήματος	ολιστική προσέγγιση θεματικά πεδία: γραμματική, λεξιλόγιο, προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα, ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων
	Δεξιότητες	γλωσσικές, επικοινωνιακές, κριτικές
	Έμφαση	πράξεις που επιτελούνται μέσω της γλώσσας, γνώση και χρήση του συστήματος, κριτική σκέψη, κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια
Δ ι δ	Στόχος	διεύρυνση σκέψης, προφορική και γραπτή έκφραση, επικοινωνία
	Διαδικασία	διερευνητική, μαθητοκεντρική
	Βασική μονάδα λόγου	κείμενο

α σ κ α λ ί α	Μέθοδοι	βιωματική, διαφοροποιημένη, συμπερίληψη, ομαδοσυνεργατική
	Δραστηριότητες	ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας
	Μέσα	εργαλεία τεχνολογίας και παραδοσιακά μέσα
	Συντελεστές	μαθητής → κυρίαρχος συντελεστής, ενεργή εμπλοκή δάσκαλος → καθοδηγητής, συντονιστής, εμπνευστής, ευέλικτος
	Αξιολόγηση	παράγοντες που αξιολογούνται: εκπαιδευτικοί, μαθητές, διδακτική μεθοδολογία, υλικό, πρόγραμμα σπουδών αρχική/διαγνωστική – συνεχής/διαμορφωτική – τελική, αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών