

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

<< Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική
Ηλικία >>

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

<< Αναλυτικά Προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Σύγκριση
Αναλυτικών Προγραμμάτων Ελλάδας –Αυστραλίας, στο Μάθημα της
Γλωσσικής και Λογοτεχνικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο >>

Δέσποινα Γ. Στύλα

1. Επιβλέπουσα : Μιχαλοπούλου Κατερίνα

2. Επιβλέπουσα : Τσιλιμένη Τασούλα

Αξιολογήτρια : Παπαδοπούλου Μαρία

Βαθμός	
Ολογράφως	

Βόλος 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	σελ 4
Πρόλογος.....	σελ 5
Εισαγωγή.....	σελ 6
ΜΕΡΟΣ Ι	
Κεφάλαιο 1	
1.Θεωρητικό πλαίσιο για τα ΑΠΣ και τη γλωσσική αγωγή	
1.1 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ορισμός –διασαφήνιση.....	σελ 8
1.2 Χαρακτηριστικά των ΑΠΣ	σελ 11
1.3 Μοντέλα σχεδιασμού ΑΠΣ	σελ 13
1.4 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στα ΑΠΣ.....	σελ 15
Κεφάλαιο 2	
2.1 Το ΑΠ στην Ελλάδα, ιστορική αναδρομή-ανασκόπηση.....	σελ 21
2.2 Σύγχρονο Ελληνικό σχολείο και νέα ΑΠΣ.....	σελ 22
Κεφάλαιο 3	
3.1 Γλωσσική Αγωγή.....	σελ 26
3.2 Η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα και τα ΑΠ.....	σελ 28
ΜΕΡΟΣ ΙΙ	
Κεφάλαιο 4	
4.Αναλυτική παρουσίαση των δύο ΑΠ	
4.1 Περιεχόμενο ελληνικού ΑΠ στο μάθημα της γλώσσας.....	σελ 31
4.2 Στόχοι και σκοποί ελληνικού ΑΠ στο μάθημα της γλώσσας.....	σελ 35
4.3Διδακτική μεθοδολογία ελληνικού ΑΠ στο μάθημα της γλώσσας.....	σελ 47
4.4. Αξιολόγηση ελληνικού ΑΠ στο μάθημα της γλώσσας.....	σελ 50
Κεφάλαιο 5	
5.Λογοτεχνία και ΑΠΣ	
5.1 Εισαγωγή για το μάθημα της λογοτεχνίας στην Ελλάδα.....	σελ 56
5.2 Ιστορία της Λογοτεχνίας.....	σελ 57

5.3 Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Ελλάδα.....	σελ 59
5.4 Περιεχόμενο ελληνικού ΑΠ λογοτεχνίας.....	σελ 60
5.5 Στόχοι και σκοποί ελληνικού ΑΠ λογοτεχνίας.....	σελ 61
5.6 Διδακτική μεθοδολογία ελληνικού ΑΠ λογοτεχνίας.....	σελ 63
5.7 Αξιολόγηση ελληνικού ΑΠ λογοτεχνίας.....	σελ 65
Κεφάλαιο 6	
<i>6.Αυστραλία</i>	
6.1Εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.....	σελ 68
6.2 Περιεχόμενο Αυστραλιανού curriculum στο γλωσσικό μάθημα των αγγλικών που εμπεριέχει και τη λογοτεχνία.....	σελ 71
6.3 Στόχοι-σκοποί Αυστραλιανού curriculum.....	σελ 81
6.4 Διδακτικές πρακτικές Αυστραλιανού curriculum.....	σελ 89
6.5 Αξιολόγηση Αυστραλιανού curriculum.....	σελ 90
Κεφάλαιο 7	
<i>7.Μεθοδολογία</i>	
7.1 Σκοπός.....	σελ 94
7.2Υποθέσεις.....	σελ 95
7.3Δείγμα.....	σελ 95
7.4Διαδικασία.....	σελ 95
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ	
Κεφάλαιο 8	
<i>8.Αποτελέσματα-συμπεράσματα</i>	
8.1 Σύγκριση των δύο ΑΠ και αποτελέσματα.....	σελ 98
8.2 Συμπεράσματα.....	σελ 102
8.3Συζήτηση.....	σελ 107
8.4 Προτάσεις.....	σελ 109
Βιβλιογραφία.....	σελ 110

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να συγκρίνει τα ΑΠΣ στο γλωσσικό και λογοτεχνικό μάθημα, στις τάξεις του γυμνασίου, δύο χωρών, της Ελλάδας και της Αυστραλίας ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, τη διδακτική προσέγγιση και την αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα δύο ΑΠ έχουν κοινά στοιχεία στη στοχοθεσία, αλλά και στοιχεία απόκλισης στο περιεχόμενο, στη διδακτική πορεία, και στην αξιολόγηση αφού το Ελληνικό ΑΠΣ καθορίζει αυστηρά τα σχολικά εγχειρίδια, τις ενότητες που είναι διδακτέες και το χρόνο διδασκαλίας, την ίδια ώρα που το Αυστραλιανό ΑΠ αφήνει πλήρη ελευθερία επιλογής στο δάσκαλο τόσο για τα βιβλία όσο και για την ύλη, τη διδακτική προσέγγιση, το χρόνο και την αξιολόγηση.

ABSTRACT

The object of present research compares the curriculum, of the Greek and the English Lesson at the secondary school, of two countries, the Greek and the Australian curriculum, as for the content, the general objectives, the instructive approaches and the evaluation. The results of research showed that the two programs indicate common elements in the theme of general objective and points of divergence in the sectors of content, instruct approaches and evaluation.

Πρόλογος

Τα ΑΠΣ είναι ο οδηγός της εκπαίδευσης. Το ΑΠΣ είναι η βάση σχετικά με τι θα διδαχθεί και πως θα διδαχθεί. Ανάλογα με το πρόγραμμα η βαρύτητα δίνεται άλλοτε στους στόχους άλλοτε στο περιεχόμενο, άλλοτε στις μεθόδους διδασκαλίας, άλλοτε στο δάσκαλο και άλλοτε στο μαθητή. Επειδή, λοιπόν, είναι τόσο σημαντικά στο χώρο της εκπαίδευσης για αυτό θέλησα να ασχοληθώ με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Συγκεκριμένα ασχολήθηκα με το Ελληνικό ΔΕΠΠΣ του 2003 και με το Αυστραλιανό curriculum που εφαρμόζεται πιλοτικά στις πολιτείες αλλά ως το 2013 είναι υποχρεωτικό να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της χώρας. Δημιουργήθηκε το 2010 και είναι το αποτέλεσμα της ζύμωσης των ήδη προϋπαρχόντων ΑΠ που ίσχυαν μέχρι σήμερα στις πολιτείες και ήταν τελείως διαφορετικά. Επέλεξα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Αυστραλίας διότι κατέχει την 9 θέση παγκοσμίως και το νέο εθνικό ΑΠ είναι υπεσύγχρονο και βασισμένο στα νεότερα φιλοσοφικά ρεύματα όπως αυτό της Νέας Ρητορικής και ιδίως το ΑΠ για το γλωσσικό και λογοτεχνικό μάθημα.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Μιχαλοπούλου Κ, για την υποστήριξη και τη βοήθεια της σε αυτό το εγχείρημα καθώς και την κα Τσιλημένη Τ, για τη συμπαράσταση και τις οδηγίες της.

Εισαγωγή

Η κεντρική θέση των ΑΠΣ στην εκπαίδευση τα έχει καταστήσει αντικείμενο ερευνών και μελέτης σε πολλές χώρες. Τα ΑΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι υποχρεωτικά και βοηθητικά για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού και για αυτό κεντρίζουν το ενδιαφέρον πρωτίστως των δημιουργών και στη συνέχεια των δασκάλων, των γονέων και των ίδιων των μαθητών.

Στην παρούσα θεώρηση παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος ο ορισμός και η διασαφήνιση της έννοιας του ΑΠ, τα χαρακτηριστικά των ΑΠΣ, τα μοντέλα σχεδιασμού των ΑΠ, η Ευρωπαϊκή διάσταση τους, το ΑΠ στην Ελλάδα-ιστορική αναδρομή, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο και τα νέα ΑΠΣ, γλωσσική αγωγή, γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα και τα ΑΠΣ. Στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση των δύο ΑΠ της ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο, παρουσίαση του ΑΠ της ελληνικής λογοτεχνίας στο γυμνάσιο, παρουσίαση του Αυστραλιανού curriculum στο γλωσσικό μάθημα των αγγλικών στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η αγγλική και ξένη λογοτεχνία, η μεθοδολογία και στη συνέχεια στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της σύγκρισης, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος και γίνεται σύγκριση ως προς τους ακόλουθους άξονες: ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, τις διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιολόγηση.

ΜΕΡΟΣ Ι

Κεφάλαιο 1

1.Θεωρητικό πλαίσιο για τα ΑΠΣ και τη γλωσσική αγωγή

1.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών : Ορισμός -Διασαφήνιση.

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς και διάφορους ορισμούς του αναλυτικού προγράμματος, είτε με την παραδοσιακή έννοια του όρου είτε με τη σύγχρονη. Έτσι το αναλυτικό πρόγραμμα άλλοτε προσδιορίζεται ως ένα γραπτό σχέδιο δράσης το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές για την επίτευξη σκοπών, στόχων ή επιδιώξεων , άλλοτε ευρύτερα ως οτιδήποτε έχει να κάνει με τις εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με το σχολείο και άλλοτε γίνεται προσπάθεια συγκερασμού των δύο παραπάνω προσεγγίσεων από ειδικούς οι οποίοι θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα, σύστημα για την οργάνωση ανθρώπων και διαδικασιών οι οποίοι θα το εφαρμόσουν (Ματσαγγούρας ,2002).

Σχετικά με την έννοια του όρου curriculum έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Κατά την άποψη του Westphalen, με τον όρο curriculum εννοούμε έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται μια μελλοντική διδασκαλία. Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι το curriculum αποτελείται από δύο άξονες: α) από όλες τις ενέργειες και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) από το σύνολο των μέσων τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της (Westphalen, 1998).

Από τους Neagley και Evans ορίζεται ως το σύνολο των προσχεδιασμένων εμπειριών που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων (Neagley & Evans, 1999).

Οι Βρεττός και Καψάλης, το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να

κάνει και τότε να το κάνει. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι επίσημα νομικά κείμενα τα οποία καθορίζουν τη διδακτέα ύλη, περιέχουν γενικούς σκοπούς διδασκαλίας, περιλαμβάνουν διδακτικές και μεθοδολογικές οδηγίες, και όχι σπάνια έχουν ενσωματωμένο και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το ΑΠ αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (σύστημα αξιών, αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών) (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Σύμφωνα με το Nisbet ως αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνται κατά περίπτωση : α) το σύνολο των εμπειριών του παιδιού β) το σύνολο των εμπειριών που αποχτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου γ) ο κύκλος των μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο δ) η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς (για παράδειγμα προετοιμασία για εισαγωγικές εξετάσεις) ε) μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής στ) το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας επαγγελματικής σχολής ζ) τα μαθήματα για έναν συγκεκριμένο μαθητή (Nisbet,1999).

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης και καθορισμού των Α.Π. Στην ευρεία του έννοια, το ΑΠ ορίζεται ως ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στη στενή του έννοια, το ΑΠΣ ορίζεται ως σχεδιασμός των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης, που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα με βάση το περιεχόμενο μάθησης το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται ως ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων και

δραστηριοτήτων, σκόπιμα διευθετημένο ώστε να οδηγεί στην απόκτηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων του ανθρώπου, ως ένα σχέδιο για μάθηση (Κιτσαράς, 2004).

Συνήθως γίνεται λόγος για τρεις τύπους προγραμμάτων: α) Αναλυτικά προγράμματα β) Curricula γ) αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή curriculum. Ο πρώτος τύπος τα Αναλυτικά προγράμματα χωρίζονται σε παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και πρόκειται για ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Σε αυτά τα παραδοσιακά προγράμματα είναι εμφανής η αφηρημένη μορφή κωδικοποίησης και ο εξειδικευμένος λόγος, προτιμάται η ταξινομική λειτουργία της γλώσσας, είναι ορατά τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα και η αυτοτελής διδασκαλία τους. Αντίθετα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των παιδιών, επιλέγουν την ερμηνευτική λειτουργία της γλώσσας.

Ο δεύτερος τύπος, το curriculum είναι παράγωγο του λατινικού ρήματος currere και έχει την έννοια του περιοδικά επανεμφανιζόμενου στη διαδικασία της μάθησης και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία, όπου παρέχει και τη δυνατότητα για βελτιωτικές αλλαγές. Πρόκειται για ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη καθορισμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή. Χωρίζονται σε ανοιχτά και κλειστά curricula.

Ο τρίτος τύπος το αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή curriculum αποτελεί μια ενδιάμεση λύση με επιλεγμένα τα πλεονεκτήματα του αναλυτικού προγράμματος και του curriculum. Πρόκειται για ολοκληρωμένα πλάνα σοβαρής επιστημονικής εργασίας, συντάσσονται συνήθως από επώνυμη ομάδα εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα όλων των επιστημών, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, και άλλων. Εμπεριέχουν την σκοποθεσία, τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας,

την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθοδολογίας ,την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση. Παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί πολλές φορές ανταγωνιστικά σε αυτό το λεγόμενο κρυφό ,άδηλο, λανθάνον ,σιωπηλό, αφανές ,αόρατο παραπρόγραμμα ,που προσδιορίζει το ψυχοκινητικό κλίμα στην τάξη, την ποιότητα των σχέσεων και την κατανομή των ρόλων .Η ύπαρξη του κρυφού προγράμματος δικαιολογείται επειδή όλες οι δραστηριότητες δεν είναι δυνατόν να προγραμματιστούν και να αξιολογηθούν. Τα αποτελέσματα του είναι μη προβλεπόμενα αλλά εξίσου σημαντικά. (Κιτσαράς 2004).

Τα προγράμματα γενικότερα διακρίνονται σε: α) τυπικά – άκαμπτα, εκείνα που ακολουθούν κατά γράμμα τον προγραμματισμό β) ευέλικτα, που δίνουν στο δάσκαλο τη δυνατότητα προσθαφαίρεσης στόχων γ) δημιουργικά, με έξυπνα εναλλασσόμενες ιδέες και αναδυόμενους στόχους. Προϋποθέτουν φαντασία και δημιουργικότητα (Beyer, L. & Liston, D.1996).

Συνοψίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή curriculum περιγράφει μια οργανωμένη σειρά μαθησιακών εμπειριών. Αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, γιατί πρέπει να το μάθουν, με ποιο τρόπο και μέσο θα αποκτήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Επίσης περιλαμβάνει διαδικασία αξιολόγησης για τον έλεγχο της μαθησιακής επιτυχίας αλλά και των παρεκκλίσεων (Κιτσαράς 2004).

1.2 Χαρακτηριστικά των ΑΠΣ

Γενικώς, τα σχολικά Π.Σ με κριτήριο τον προσανατολισμό τους διακρίνονται σε υλικοκεντρικά και σε στοχοκεντρικά. Σύμφωνα με τη Δενδρινού (2004) ένα υλικοκεντρικό πρόγραμμα αποτελεί έναν τύπο καταλόγου ο οποίος περιέχει τα στοιχεία της ύλης που πρέπει να καλυφθεί στην τάξη, ενώ τα στοχοκεντρικά χαρακτηρίζονται από τη συστηματοποίηση στόχων που πρέπει

να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης. Ακολουθώντας τη γενικότερη στροφή από το σχεδιασμό υλικοκεντρικών στο σχεδιασμό στοχοκεντρικών προγραμμάτων, η βασική εξέλιξη που παρατηρείται στα Π.Σ του σχολείου που συγκροτήθηκαν το 2003 είναι ο στοχοκεντρικός προσανατολισμός τους. Σύμφωνα με τους συντάκτες τους, αυτό που ενδιαφέρει είναι η λειτουργία του συστήματος, η ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού, το πώς θα μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής όσο γίνεται καλύτερα τη γλώσσα για την επικοινωνία του και τη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική του πρόοδο (Δενδρινού, 2004).

Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ορίζονται ως διαγράμματα των περιεχομένων της διδασκαλίας, διαγράμματα μαθημάτων, δηλαδή, για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Είναι επικεντρωμένα στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και απ' αυτή την άποψη είναι σχέδιο δράσης που δεσμεύει τον εκπαιδευτικό. Αυτό το σχέδιο δράσης προσδιορίζει την ύλη και καθορίζει τη χρονική διάρκεια που θα διδαχθεί, όπως επίσης και τις διάφορες δραστηριότητες των μαθητών στη σχολική τάξη. Το παραδοσιακό πρόγραμμα θεωρείται πειστικό ως προς τον καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας, επιπλέον περιορίζει το διδάσκοντα σε συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χρόνου και δραστηριοτήτων χωρίς να παρέχει μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων ενοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1998).

Σε αντίθεση, το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) θεωρείται ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, ένα πλήθος άλλων στοιχείων χρήσιμων για του εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως είναι οι γενικοί και ειδικοί στόχοι κάθε μαθήματος,

μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας, που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία τόσο στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δομούνται με βάση τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τον έλεγχο επίτευξης στόχων. Οι τέσσερις άξονες κάνουν σαφή τη διαφοροποιημένη δομή του «curriculum» σε σύγκριση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα (Φράγκος, 2002).

Σύμφωνα με τα ανοικτά curricula, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέροντας επιλεγόμενα μαθήματα, ευκαιριακή διδασκαλία διάφορων διδακτικών ενοτήτων, τη δυνατότητα της διαθεματικής προσέγγισης των περιεχομένων καθώς και τη δυνατότητα χρήσης υλικών και μέσων διδασκαλίας που καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Μέσα από το περιθώριο του ενδεικτικού πλαισίου και των εναλλακτικών επιλογών επιδιώκεται να εξασφαλιστεί η αυτονομία δασκάλου και μαθητών. Αποφεύγεται ο προκαθορισμός συγκεκριμένων στόχων, περιεχομένων, μεθόδων και δραστηριοτήτων διδασκαλίας. Μ' αυτό τον τρόπο τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα (offene curricula) δίνουν πολλές δυνατότητες στο δάσκαλο και στους μαθητές να αναπτύξουν τη διερευνητική, μαθητοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Χρυσοφίδης, 2004).

1.3 Μοντέλα Σχεδιασμού Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η Χειμαριού (1987) στην εργασία της "Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες Τάσεις Σχεδιασμού" παρουσιάζει μια διάκριση των μοντέλων ΑΠ με βάση δύο κριτήρια:

α) Την οργάνωση της διδακτέας ύλης, δηλαδή, ταξινόμηση μορφωτικών αγαθών β) τη γενική κατεύθυνση ή φιλοσοφία τους. Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο τα μοντέλα ΑΠ διακρίνονται σε: 1) γραμμικά ΑΠ πρόκειται για επιμέρους ενότητες και εμπειρίες μάθησης δομημένες σε ένα είδος γραμμικής συνέχειας 2) σπειροειδή ΑΠ όπου η οργάνωση σχετικών γνωστικών περιοχών γίνεται με δυνατότητα επανόδου στην ευρύτερη εξέταση ενός θέματος Α μετά την εξέταση ενός άλλου σχετικού θέματος Β 3) ΑΠ με μορφή πυραμίδας , με κοινή βάση για όλους τους μαθητές και με δυνατότητα εξειδίκευσης σε μια ή περισσότερες περιοχές 4) ΑΠ με μορφή «project» όταν οι μαθητές καλύπτουν ένα παρεχόμενο πλαίσιο μαθημάτων σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα με συχνότητα που αποφασίζεται από τους ίδιους ή τις ομάδες που είναι ενταγμένοι.

Ως προς τη φιλοσοφία ή το γενικό προσανατολισμό τα μοντέλα ΑΠ διακρίνονται σε:

1) Θεματοκεντρικά ΑΠ (Subject-centered curriculum). Τα παλαιότερα και ίσως τα πλέον διαδεδομένα ΑΠ. Σχεδιάζονται με τη λογική των ταξινομημένων γνωστικών περιοχών και ενθαρρύνουν την απομνημόνευση πληροφοριών 2) μαθητοκεντρικά ΑΠ (learner-centered curriculum). Σχεδιάζονται με έμφαση στον εσωτερικό-ψυχικό κόσμο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η προσφερόμενη γνώση λειτουργεί όχι ως αυτοσκοπός, αλλά, ως μέσο για την απόκτηση εμπειριών για την επίλυση προβλημάτων 3) ΑΠ με έμφαση στον προβληματισμό και την έρευνα (problem-centered and inquiry centered curriculum). Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά δομούνται με βάση τις απορίες, τα ερωτήματα και τους γενικότερους προβληματισμούς των μαθητών με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. 2002).

1.4 Η Ευρωπαϊκή Διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Στο άρθρο 126 της Συνθήκης του Maastricht η εκπαίδευση για πρώτη φορά εισέρχεται σε συνθήκη της ένωσης και αναφέρεται σαφώς ότι η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, σεβόμενη ταυτόχρονα την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τη γλωσσική – πολιτιστική πολυμορφία.

Αν και με τη συνθήκη του Maastricht δόθηκε μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση, ένα κοινό ευρωπαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι μακρινή προοπτική. Οι διαφορετικοί στόχοι των εκπαιδευτικών παραδόσεων δεν είναι εύκολο να συγκλίνουν, ούτε είναι σαφές αν ένα εναρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στην ευρωπαϊκή ένωση είναι επιθυμητό. Κάποιοι ίσως φοβούνται πως κοινό αναλυτικό πρόγραμμα θα αποτελέσει ένα είδος προπαγάνδας και θα διασπάσει την εθνική συνοχή.

Πιο συγκεκριμένα οι διαφορετικές φιλοσοφικές παραδόσεις που επικράτησαν στα διάφορα κράτη της Ευρώπης συντέλεσαν στη διαφορετική εξέλιξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Οι ιδέες του Ορθολογισμού, του Εγκυκλοπαιδισμού και του Ουμανισμού επηρέασαν σε διαφορετικό βαθμό την εκπαίδευση κάθε κράτους και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την επικράτηση διαφορετικών απόψεων σε πλείστους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις διάφορες περιοχές της Ευρώπης. Οι απόψεις για τη γνώση που αξίζει να διδαχθεί, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, οι απόψεις για τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών διαφέρουν στις διάφορες εθνικές παραδόσεις.

Πέρα από τις διαφορετικές φιλοσοφικές παραδόσεις στις οποίες στηρίχθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών, εμπόδιο στην ενοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί και ο τρόπος δόμησης των εκπαιδευτικών

συστημάτων στα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη .Δεν είναι εύκολο να αρθούν οι διαφορές και να αντικατασταθούν τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπου τα πάντα αποφασίζονται στο υπουργείο παιδείας από τα αποκεντρικά συστήματα όπου ρόλο σε θέματα εκπαίδευσης διαδραματίζουν οι τοπικές αρχές (Μπαγάκης, 2003).

Ωστόσο μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση στα αναλυτικά προγράμματα των ξένων και κυρίως των Ευρωπαϊκών χωρών θα μας βοηθήσει να τα συγκρίνουμε με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να εκμαιεύσουμε ιδέες για βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων.

Κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση των ξένων και κυρίως ευρωπαϊκών αναλυτικών προγραμμάτων καταλαβαίνουμε πως η Ευρώπη δέχτηκε έντονα την επίδραση της κλασικής αρχαιότητας, ελληνικής και ρωμαϊκής, επίδραση που αντικατοπτρίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών και κατά συνέπεια και στο περιεχόμενο των ΑΠ. Για μεγάλο χρονικό διάστημα κυριάρχησε μετά την αναγέννηση, η πίστη ότι η πεμπτουσία βρίσκεται στη μελέτη των κλασικών κειμένων. Μόνο τις τελευταίες δεκαετίες κάτω από την επίδραση των τεχνολογικών εξελίξεων, άρχισε να υποχωρεί η έμφαση που δινόταν στις κλασικές σπουδές και να κερδίζουν έδαφος άλλοι κλάδοι , όπως οι φυσικές επιστήμες , οι ξένες γλώσσες , η τεχνολογία , οι κοινωνικές επιστήμες και άλλες (Φλουρής, 1983).

Το γεγονός επίσης ότι η ευρωπαϊκή εκπαίδευση βρισκόταν για πολλά χρόνια στα χέρια της εκκλησίας άφησε έντονα τη συντηρητική σφραγίδα στα προγράμματα των χωρών αυτών. Έτσι εξηγείται το πνεύμα του ιδεαλισμού που χαρακτήριζε τη φιλοσοφία των ΑΠ της Ευρώπης που επιδίωκαν να διαπλάσουν τον χαρακτήρα του ατόμου παρά να του προσφέρουν πρακτικής φύσης δεξιότητες (Φλουρής, 1983).

Ακόμη ένα άλλο χαρακτηριστικό των ευρωπαϊκών ΑΠ ήταν ο κατακερματισμός του επιστητού σε χωριστούς κλάδους και τομείς μαθημάτων. Το σύστημα διδασκαλίας των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών καλλιεργούσε την αυθεντία του δασκάλου και καταδίκαιζε το μαθητή σε παθητική απραξία. Το επίσημο σχολείο παρέμενε για πολλά χρόνια μακριά από νεωτεριστικά κινήματα και χρειάστηκε η κινητοποίηση των λαϊκών μαζών με πρωτεργάτες τους φοιτητές (Γερμανία 1965-73, Γαλλία 1968, Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα 1970) για να εκσυγχρονιστούν τα προγράμματα των περισσότερων χωρών ([Bobbitt, F. 1928](#)).

Ξεκινώντας από το ΑΠ των ΗΠΑ η συστηματική του ανάπτυξη έγινε τη δεκαετία του 1890. Τότε αρχίζει για πρώτη φορά να δίνεται έμφαση στις θετικές επιστήμες και στη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών. Η αναμόρφωση των ΑΠ επηρεάστηκε από την αυξανόμενη μετανάστευση ατόμων από την Νότια και Ανατολική Ευρώπη στην Αμερική και από την προσπάθεια αμερικανοποίησης των μεταναστών.

Υπό την επίδραση των παραγόντων αυτών άρχισαν να δημιουργούνται στις ΗΠΑ οι πρώτοι οργανωμένοι σύνδεσμοι και διάφορες επιστημονικές εταιρείες που ασχολήθηκαν με την αναμόρφωση των ΑΠ, όπως ήταν η National Educational Association, η επιτροπή των δέκα με πρόεδρο τον Elliot, ο οποίος πρότεινε τη μείωση της αριθμητικής στο δημοτικό, την επιλογή μαθημάτων από τους μαθητές των τελευταίων τάξεων και από τους φοιτητές. ([Stenhouse, L. 1975](#)). Ακόμη ένας άλλος πανεπιστημιακός ο Bobbitt τόνισε πως οι τελικές επιδιώξεις του ΑΠ πρέπει να περιγράφονται με σαφήνεια και να αποφεύγονται οι γενικοί και ασαφείς όροι. Στην προσπάθεια αυτή διακρίνει κανείς τα πρώτα σπέρματα της διατύπωσης των αντικειμενικών διδακτικών στόχων ([Bobbitt, F. 1928](#)).

Σημαντικό επίσης ρόλο στη προσέγγιση της μεθοδολογίας των ΑΠ διαδραμάτισε και ο Dewey, γνωστός ως πατέρας της προοδευτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ.

Τάχθηκε υπέρ ενός ΑΠ που θα εξόπλιζε το μαθητή με δεξιότητες, που θα του επέτρεπαν να ασκήσει διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες.

Το 1957 οι Σοβιετικοί εκτοξεύουν στο διάστημα το Σπούτνικ και από τότε αρχίζει να γίνεται λόγος για την κρίση στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Εκπονούνται νέα ΑΠ και δίνουν έμφαση ξανά στα μαθηματικά. Το 1960 ο Bruner υποστήριξε πως η εκμάθηση είναι ένας συνδυασμός σκέψης και πράξης. Πρότεινε το σπειροειδές πρόγραμμα για την ανάπτυξη θεμάτων σε διαφορετικές τάξεις (Φλουρης 1983).

Ακόμη η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των ΗΠΑ ασκεί περιορισμένο κεντρικό έλεγχο στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Με τα 50 υπουργεία παιδείας και τις 15.000 ημιαυτόνομες σχολικές περιοχές, οι ΗΠΑ έχουν το πιο αποκεντρωτικό σύστημα στον κόσμο. Στη συνέχεια στην Ισπανία μετά την κυριαρχία του Φράνκο, οι πιέσεις για την εδραίωση σταθερών δημοκρατικών θεσμών ανάγκασαν την κυβέρνηση να δρομολογήσει την αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Σε κάποιες περιοχές, όπως η Καταλανία που είχαν ισχυρές πολιτισμικές και γλωσσικές παραδόσεις, οι τοπικές γλώσσες ενσωματώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα (Μπαγάκης, 2004).

Ακόμη στη Γαλλία η οποία χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες αποκέντρωσης ήδη από τη δεκαετία του 1970. Εντούτοις ο έλεγχος στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί αρμοδιότητα του υπουργείου παιδείας που ασκεί την εξουσία του μέσω κανονισμών, αξιολόγησης και εποπτείας (Μπαγάκης, 2004).

Τα γαλλικά σχολικά ΑΠ δεν έχουν ακόμη πετύχει να συνδυάσουν τη θεωρία και την πράξη και εξακολουθούν να δίδουν έμφαση στις θεωρητικές γνώσεις ακαδημαϊκού τύπου παρά σε πρακτικά ωφέλιμες γνώσεις. Στη Γαλλία σημαντική θέση κατέχει ακόμη στη σχολική πράξη το λεγόμενο κρυφό πρόγραμμα το οποίο αντανακλά το κοινωνικό πιστεύω. Βασικό ακόμη παιδαγωγικό χαρακτηριστικό των γαλλικών

σχολικών προγραμμάτων είναι η έμφαση που δίδεται στη διάνοια και στη λογική η οποία αποτελεί το κύριο μέσο διερεύνησης των διαφόρων ζητημάτων και προβλημάτων της ζωής. Μεγάλο ρόλο στον εκσυγχρονισμό του ΑΠ έπαιξε το φοιτητικό κίνημα τον Μάιο του 1968. Έτσι το 1975 έγιναν μεταρρυθμιστικές αλλαγές στο ΑΠ, προβλέπονται δραστηριότητες εμπλουτισμού για τους ικανούς μαθητές και δραστηριότητες υποβοήθησης για τους αδύνατους μαθητές και έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Μπαγάκης, 2004).

Αντίθετα στη Δυτική Γερμανία οι εργασίες για την αναθεώρηση του ΑΠ ανατέθηκαν στο κρατικό ινστιτούτο σχολικής παιδαγωγικής (κισπ). Ανάμεσα στις βασικές αρχές που υιοθετήθηκαν από το ίδρυμα αυτό ήταν ο προσανατολισμός στους στόχους μάθησης ,εγκαταλείφθηκε ο παλιός συγκεντρωτικός τύπος ,χώρισαν το ΑΠ σε 4 στήλες που περιλαμβάνουν τους στόχους μάθησης , τα περιεχόμενα μάθησης , τις μεθόδους της διδασκαλίας και τον έλεγχο της επίτευξης στόχων (Φλουρής ,1983).

Στην Αγγλία εξαιτίας της αποδοχής πως δεν υπάρχει το ΑΠ για να γίνονται μόνο οι κεντρικές εξετάσεις αλλά και για να επιδιώκεται μια γενικότερη αγωγή και μόρφωση, προέκυψε το Σχολικό Συμβούλιο για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις Αξιολογήσεις. Η αξιολόγηση θεωρείται σημαντικό στοιχείο του ΑΠ. Ταυτόχρονα έχουν ιδιαίτερη σημασία στο ΑΠ θέματα, όπως η στενότερη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την εργασία (Φλουρής, 1983).

Όσον αφορά τη Σουηδία, οι προσπάθειες της στηρίχθηκαν σε παλιότερες αμερικανικές απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες εξετάστηκε η αξία των προγραμμάτων σε σχέση με το επάγγελμα, τις σπουδές και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Η ιδιαίτερη προσφορά της Σουηδίας συνίσταται στο ότι, πριν να ληφθούν οι σχετικές αποφάσεις για τα ΑΠ, έγιναν ειδικά ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι απόφοιτοι της

δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης .Αξίζει να σημειωθεί ότι για την εκπόνηση των ΑΠ στη Σουηδία και για τον όλο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προηγήθηκε συστηματική ερευνητική προσπάθεια επί 25 περίπου συνεχή χρόνια.

Με τις έρευνες αυτές οι Σουηδοί εξακρίβωσαν το επίπεδο των αποφοίτων των διαφόρων βαθμίδων το οποίο συγκρίθηκε στη συνέχεια με τις απαιτήσεις του γυμνασίου ,της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας .Συνεπώς συντάχθηκαν τα ανάλογα προγράμματα με βάση τα στοιχεία αυτά .Με άλλα λόγια έγιναν προσπάθειες να συγκριθούν τα αποτελέσματα της σχολικής πράξης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας . Η συχνή χρήση των ερωτηματολογίων βοηθάει στον προσδιορισμό των περιεχομένων της μάθησης και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων (Πυργιωτάκης, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Το ΑΠ στην Ελλάδα. Ιστορική Αναδρομή – Ανασκόπηση.

Το ελληνικό σχολείο από την πρώτη στιγμή της θεσμοθέτησης του ,που συμπίπτει με την ίδρυση του ελληνικού κράτους ,αναζήτησε μοντέλα διαμόρφωσης της σχολικής ζωής που λειτουργούσαν ήδη στον ευρωπαϊκό χώρο. Αυτή η τακτική είχε ως αποτέλεσμα να εισάγονται τακτικές δράσης διαμορφωμένες για εντελώς διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και για διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμη υπήρχε μια καθυστέρηση στη λήψη ξενόφερτων αποφάσεων. Πολλές φορές τη στιγμή που οι εισηγητές των μεταρρυθμίσεων στο εξωτερικό αναθεωρούσαν τις απόψεις τους εξαιτίας κάποιων αρνητικών αποτελεσμάτων που είχαν διαπιστώσει , το ελληνικό σχολείο εισήγαγε τις απόψεις αυτές ως σωτήριες (Μπαγάκης, 2004).

Μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης η υποδούλωση στον Τούρκο κατακτητή αποδυνάμωσε την πνευματική καλλιέργεια στην Ελλάδα και την κύρια επιρροή άσκησε η εκκλησία που στόχος της ήταν να διασώσει τη βυζαντινή παράδοση. Τον 18ο αιώνα επικράτησε ο νεοελληνικός διαφωτισμός και νέες γνωστικές –πολιτικές ιδέες άρχισαν να εμφανίζονται που έρχονται σε σύγκρουση με τις παραδοσιακές. Διαμορφώθηκαν τρεις κύριες πνευματικές κατευθύνσεις, η λόγια, η δημοτική και η καθαρεύουσα.

Οι συντηρητικοί λόγιοι αντιτάχθηκαν στις νέες ιδέες και προώθησαν το κλασικό ιδεώδες. Το ελληνόπουλο μάθαινε να ζει στο παρελθόν ενώ τα καυτά προβλήματα της ζωής φαίνεται να μην είχαν καμιά θέση στο ΑΠ της εποχής εκείνης. Ο οδυνηρός πόλεμος του 1897 οδήγησε στη ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συντάχθηκαν τότε ορισμένα νομοσχέδια προοδευτικά για εκείνη την

εποχή που προέβλεπαν την αντικατάσταση των αρχαίων ελληνικών στο δημοτικό σχολείο με την ζωντανή ελληνική γλώσσα. Δεσπόζουσα μορφή υπήρξε ο Δελμούζος με το παρθεναγωγείο στο Βόλο , ήρθε σε σύγκρουση με τις συντηρητικές αντιλήψεις και κατηγορήθηκε ως άθεος. Ενώ το 1913 η πρώτη προσπάθεια για ουσιαστική αλλαγή έγινε από τον Γληνό κατά την περίοδο διακυβέρνησης του Βενιζέλου. Το 1917 καθιερώθηκε από τον τελευταίο η δημοτική γλώσσα στα σχολεία. Το 1920 έχασε τις εκλογές και επανήλθε η καθαρεύουσα. Τελικά το 1964 με την άνοδο του Παπανδρέου Γ. καθιερώθηκε η δωρεάν παιδεία , 9χρονη υποχρεωτική και δημοτική γλώσσα. Μετά την πτώση της δικτατορίας το 1976 τα πράγματα στην εκπαίδευση βελτιώθηκαν. Έτσι μέχρι και τη δεκαετία του 80 δεν υπήρχαν ουσιαστικές αλλαγές ως προς το ποιος έπρεπε να είναι ο σκοπός, η φύση και η λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης. Το ΑΠ είχε εθνικιστικό χαρακτήρα (Φλουρής, 1983).

2.2 Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο και Νέα ΑΠΣ

Τα καινούρια εγχειρίδια, που η συγγραφή τους προκηρύχθηκε το 2003 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, συντάχθηκαν με βάση τα ανανεωμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), γνωστά ως Διαθεματικά Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με συγκεκριμένες προδιαγραφές, ως προς τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά τους και αξιολογήθηκαν από τριμελείς επιτροπές με γνώση και εμπειρία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα νέα Α.Π.Σ. υπηρετούν ένα νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό και υιοθετούν την αρχή της διαθεματικότητας, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project).

Με βάση αυτά διαγράφονται οι αρχές και οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και οι ειδικοί σκοποί και στόχοι

διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου, για κάθε τάξη και μορφή σχολείου. Με το νέο πλαίσιο αναμορφώνεται ριζικά το περιεχόμενο των Π.Σ. στην Ελληνική Γλώσσα, ώστε αυτά να συντελέσουν σημαντικά στην αναβάθμιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών καθορίζει τους άξονες περιεχομένου κάθε μαθήματος και σχεδιάζει τον τρόπο αξιολόγησης και τη μέθοδο διδασκαλίας. Ως προς τη φιλοσοφία του, βασίζεται κατεξοχήν στην ελληνική παιδεία, ενώ, παράλληλα, απηχεί τις σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Επιδίωξη είναι τα Προγράμματα Σπουδών να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια στους στόχους, να είναι περιεκτικά, ανοικτά στις συνεχείς εξελίξεις και ευέλικτα ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006).

Ακόμη φιλοδοξία του ΠΣ, μέσα από την εφαρμογή του, είναι τα σχολεία να αναπτύσσονται σε ζωντανούς οργανισμούς μάθησης, σε ελκυστικά περιβάλλοντα και σε δημιουργικές κοινότητες εκπαιδευτικών-μαθητών και γονέων. Το Π.Σ. του Νέου Σχολείου, δεν περιλαμβάνει μόνο συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στη εκπαιδευτική πράξη, αλλά επιδιώκει να αποτελέσει μια γέφυρα ανάμεσα στους κεντρικούς σκοπούς και την εκπαιδευτική πράξη. Για το λόγο αυτό στα προγράμματα δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών και μάθησης (Ματσαγγούρας, 2006).

Με βάση τα παραπάνω το Π.Σ. επιχειρεί να στηρίξει ένα Νέο Σχολείο, ολόημερο. Με δεδομένο ότι οι ανάγκες που επιβάλλει το ολόημερο Σχολείο έχουν κοινωνική βάση, το Π.Σ. θα πρέπει να φροντίσει τη βιωσιμότητα ενός ολόημερου προγράμματος εγκαθιστώντας στο σχολικό χώρο δραστηριότητες και σχέσεις που θα κάνουν τη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουσα, δημιουργική και ευχάριστη. Με δεδομένη την ποικιλία που επιβάλλουν οι ατομικές διαφορές, τόσο των μαθητών όσο

και των εκπαιδευτικών, το Π.Σ. θα πρέπει να περιλαμβάνει σε όλα του τα βήματα διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης, δραστηριοτήτων), που ενώ θα συνδέονται με διαφορετικά ενδιαφέροντα, θα υπηρετούν, ταυτόχρονα, τους ίδιους σκοπούς και θα προωθούν τις ίδιες αξίες (Ματσαγγούρας, 2006).

Το σύγχρονο ελληνικό Π.Σ. επιχειρεί ακόμη, να στηρίξει ένα σχολείο καινοτόμο. Θα πρέπει να στηρίζει την καινοτομία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών όσο και σε επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (να προωθεί με κάθε τρόπο τη δημιουργικότητα και στη μάθηση και στη διδασκαλία) (Ματσαγγούρας, 2006).

Επίσης η αειφορία είναι μια σύγχρονη έννοια που αναπτύχθηκε χάρη στην ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος από την αλόγιστη καταστροφή που προκαλεί ο άνθρωπος. Έτσι το Α.Π. στοχεύει σε ένα σχολείο αειφόρο. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το χαρακτηριστικό της αειφορίας επιβάλλεται από τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα το Π.Σ. πρέπει να διαχειριστεί τις ιδέες της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, με την προώθηση περιεχομένων και δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση (Lawton, 2000).

Η ανάγκη, ακόμα, για διαπολιτισμικότητα στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης επιβάλλει το Α.Π. να κατευθύνεται προς ένα σχολείο ενταξιακό, με δεδομένο ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες. Έτσι το Π.Σ. πρέπει να φροντίσει σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής του να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις σε βάρος αλλοεθνών μαθητών αλλά και σε βάρος μαθητών με αναπηρίες και με μαθησιακά προβλήματα. Την κατεύθυνση αυτή εξυπηρετούν η καθιέρωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας (Δαμανάκης, 2002).

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Γλωσσική Αγωγή

Η γλώσσα κάθε χώρας εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων μέσα σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον που περιλαμβάνει την κατάσταση και τον σκοπό της επικοινωνίας, το θέμα που διαπραγματεύεται, τους ρόλους των συνομιλητών και το είδος της γλωσσικής δραστηριότητας (Μιχαλοπούλου,2009). Συγκεκριμένα Μητρική γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τη γέννησή του και την οποία μαθαίνει φυσικά στο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Μητρική όμως αποκαλούμε συνήθως και την κοινή καθομιλουμένη, τη γλώσσα, δηλαδή, που χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις του κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε, αυτή τη γλωσσική μορφή τη μαθαίνουμε συνήθως εκτός σχολείου. Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, από την άλλη μεριά, συχνά διδασκόμαστε την τυποποιημένη επίσημη γλώσσα, η οποία μπορεί να διαφέρει αρκετά από τη γλώσσα της ιδιωτικής αλλά και της δημόσιας ζωής μας (Χατζησαββίδης, 1992).

Οι επιλογές σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των μαθητών είναι αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων της πολιτείας, οι οποίες σχετίζονται με απόψεις για τη φύση και τη χρήση της γλώσσας. Για το λόγο αυτό, η επιστημονική ενασχόληση με το καίριο ζήτημα της γλωσσικής εκπαίδευσης στις σημερινές κοινωνίες αναδεικνύει την ανάγκη για νέους τύπους γλωσσικού προγραμματισμού (Χατζησαββίδης, 1992).

Ακόμη η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού. Ο όρος γραμματισμός στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως "literacy". Σε κάποιο βαθμό ο όρος αυτός είναι παρόμοιος με τον όρο "αλφαριθμητισμός" που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε το στόχο της

γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση. Με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής οι πολίτες δεν ήταν πλέον αναλφάβητοι. Σήμερα, στις βιομηχανικές κοινωνίες, το επίπεδο του αλφαριθμητισμού ή πιο σωστά, το επίπεδο γραμματισμού των πολιτών συνδέεται άμεσα με τις ικανότητές τους να καλύψουν τις ανάγκες για κατανόηση, παραγωγή και ερμηνεία διαφόρων τύπων κειμενικών ειδών. Η εκπαίδευση γραμματισμού επιδιώκει την υλοποίηση μιας γλωσσικής αγωγής που μπορεί να καλύψει τις κοινωνικές ανάγκες που προαναφέρθηκαν (Δενδρινού, 2004).

Η κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή που έχει ως κέντρο την έννοια των "πολυγραμματισμών", μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως "multiliteracies". Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία παρουσιάζουν πολυτροπικότητα (Δενδρινού, 2004).

Επιπλέον, η εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τη γλωσσική αγωγή των μαθητών ώστε να χειρίζονται κοινωνικές έννοιες μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος, στοχεύει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Απευθύνεται και λαμβάνει υπόψη τόσο τους μαθητές που έρχονται στο σχολείο με "περιορισμένο" γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνους που χειρίζονται ήδη έναν "επεξεργασμένο" γλωσσικό κώδικα, όπως αυτός που απαιτείται από τη σχολική εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτά ενδιαφέρει η γλώσσα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει οι μαθητές αλλά τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επηρεάσουν τη συμμετοχή του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και την επιτυχία του στο σχολείο. Μάλιστα, το σκεπτικό για γλωσσική εκπαίδευση μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος στηρίζεται

στη θέση ότι θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τη γλώσσα που χειρίζονται ήδη οι μαθητές και ειδικότερα το γραπτό και προφορικό λόγο που παράγουν δημιουργικά σε προσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας (Bernstein, 1991).

3.2 Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Ελλάδα και τα Α.Π.

Η διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία όλης της επικράτειας καθορίζεται από λεπτομερή αναλυτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός των οποίων εξυπηρετεί την επιβολή μιας κοινής γλώσσας (Ιορδανίδου 1996). Τα τελευταία όμως χρόνια έχει αρχίσει να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική διάσταση της γλώσσας και να επιδιώκεται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, όπως αυτός συναντάται σε διαφόρων τύπων κείμενα. Η κοινωνική θεώρηση της γλώσσας αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα νέα προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε αυτά ως κοινωνική ενέργεια. Στόχος της διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. (Μπασλής, 2006).

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ένας κλάδος πολύ πρόσφατος στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η απόφαση της Ελληνικής Πολιτείας να καθιερώσει το 1976 τη δημοτική, ως επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση, έδωσε τέλος σε μια πολύχρονη και καταστρεπτική για το Νέο Ελληνισμό διαμάχη και άνοιξε το δρόμο για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος, αφού σαν πρώτο βήμα καθιέρωνε τη χρήση και διδασκαλία της ζωντανής γλώσσας στα σχολεία και άνοιγε το δρόμο για την αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου

διδασκαλίας. Καρπός των προβληματισμών και πειραματισμών προς αυτή την κατεύθυνση υπήρξε η συγγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο σε τρία τεύχη το 1984 (Μήτσης, 1999).

Με βάση την αντίληψη που διέπει το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», το 1999 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε την πολύ σημαντική εργασία με τίτλο «Προγράμματα Σπουδών» Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα γνωστικά αντικείμενα: α) Γλώσσα (I. Γλωσσική διδασκαλία, II. Νεοελληνική λογοτεχνία, III. Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία) β) Ιστορία. Ειδικά για το γλωσσικό μάθημα το συγκεκριμένο Α.Π. συνιστά σημαντική εξέλιξη, γιατί αναμορφώνει βάσει γλωσσολογικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών αρχών, τη διδακτική της γλώσσας. Μετά την πάροδο δύο ετών από την έκδοση του Α.Π, από το 2001 διδάσκεται στην Α,Β,Γ Γυμνασίου η αναθεωρημένη έκδοση της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (τεύχος α'). Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου κατά την περίοδο 1985-1999 (Π. Δ 438/85, Π.Δ 21/1988) δεν περιείχαν παρά μόνο τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας και τη διδακτέα ύλη, με τη μορφή καταλόγου για κάθε τάξη, που καλείται ο μαθητής να μάθει με την παραδοσιακή έννοια του όρου, χωρίς να υπάρχει η πρόβλεψη για συμμετοχή του σε δραστηριότητες που θα οδηγούσαν στη βελτίωση της γλωσσικής του ικανότητας. Βέβαια για αυτά τα Α.Π. ακολουθήθηκε μια διαδικασία αντίθετη από τη συνηθισμένη. Πρώτα συντάχτηκαν τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας και εν συνεχεία έγιναν τα αντίστοιχα Α.Π. Οι κατευθύνσεις του νέου Α.Π. δίνουν το στίγμα της ποιοτικής βελτίωσης και ανανέωσης του περιεχομένου του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και της διδακτικής του και απαιτούν από το δάσκαλο να επινοεί και να οργανώνει διδακτικές δραστηριότητες (Δενδρινού, 2004).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Αναλυτική παρουσίαση των δύο Α.Π.

4.1 Περιεχόμενο Ελληνικού Α.Π.Σ. στο Μάθημα της Γλώσσας.

(Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:
(<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Για να κατανοήσουμε το Ελληνικό Α.Π.Σ. πρέπει να μελετήσουμε αρχικά τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας πάνω στα οποία εφαρμόστηκε το Α.Π.Σ. Τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του γυμνασίου αποτελούνται από το βιβλίο του μαθητή με 160 σελίδες στην α΄ τάξη, 150 για τη β΄ και 150 για την γ΄ τάξη, από το βιβλίο του εκπαιδευτικού ανά τάξη, που έχει 120, 100, 100 σελίδες (η κατανομή των σελίδων έγινε ανάλογα με τις διδακτικές ώρες: α΄ τάξη 3 ώρες, β΄ και γ΄ από 2 ώρες) και από το Τετράδιο Εργασιών, που αποτελείται από 80 σελίδες για κάθε τάξη.

Όσον αφορά τα γραμματικά φαινόμενα στα βιβλία του μαθητή δεν έγιναν μεγάλες αλλαγές, αλλά έγινε σχετική αναδιάρθρωση της ύλης στο πλαίσιο της ίδιας τάξης, για παράδειγμα η διδασκαλία της περίληψης προβλέπεται και στις τρεις τάξεις, τα σημεία στίξης στην α΄ και τη γ΄ τάξη. Όλα τα κείμενα είναι νέα, πολυτροπικά, επίκαιρα και ελκυστικά, αντιπροσωπεύονται όλα τα κειμενικά είδη και έχουν σχέση όλα με τη θεματική τους ενότητα. Στη δομή μετά τους προοργανωτές- ακολουθούν τα εισαγωγικά κείμενα, που είναι περισσότερα από ένα (1 έως 4 ή 5) και τα συμπληρωματικά κείμενα για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και για εμπέδωση των γλωσσικών φαινομένων. Όλα τα κείμενα συνοδεύονται από ερωτήσεις κατανόησης και από ερωτήσεις εμπέδωσης των γραμματικών φαινομένων. Όλα τα

γραμματικά φαινόμενα διδάσκονται μέσα από τη χρήση τους και το λειτουργικό τους ρόλο στα κείμενα.

Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου εμπεδώνεται με ερωτήσεις και εργασίες, τις οποίες συνθέτουν οι μαθητές. Πρόκειται για τη δική τους «γλώσσα» και για τη δική τους δημιουργική γραφή για την οποία αξιολογούνται και μέσα από δοσμένα κριτήρια. Δηλαδή από τα κείμενα του βιβλίου το μάθημα ολοκληρώνεται με τα κείμενα των μαθητών, τα οποία παρουσιάζονται στην τάξη και βελτιώνονται (συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο). Το λεξιλόγιο εντοπίζεται στα κείμενα, εμπλουτίζεται με τη χρήση του ερμηνευτικού λεξικού, έχει σχέση πάντα με τη θεματική ενότητα και εντάσσεται σε μικροκείμενα (προφορικές και γραπτές εργασίες μαθητών).

Η εικονογράφηση συνομιλεί με τα κείμενα ή αποτελεί πολυτροπικό κείμενο, που αποκωδικοποιείται από τους μαθητές με παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ενταγμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, με άσκηση των μαθητών σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας: *ακούω και κατανοώ, μιλώ και γράφω*. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με μια ανακεφαλαίωση όσων διδάχθηκαν (ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις). Συγκεκριμένα η δομή του ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο είναι η ακόλουθη :

1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος.

2 Άξονες ,γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, συγκεκριμένα οι άξονες είναι οι εξής : *Ακούω και κατανοώ, Μιλώ, Διαβάζω και κατανοώ, Γράφω*. Τα γραμματικό-συντακτικά φαινόμενα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαχέονται σε όλους τους θεματικούς άξονες.

3. Στη συνέχεια ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος της γλώσσας.

4 Έπονται οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, τα διαθεματικά σχέδια Εργασίας για κάθε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου ξεχωριστά.

Συγκεκριμένα στην Α΄ Τάξη οι ενότητες είναι 10: (1. Προφορικός και γραπτός λόγος, 2. είδη λόγου και περιστάσεις επικοινωνίας 3. περιγραφή-αφήγηση-επιχειρηματολογία-περίληψη 4. ουσιαστικά-επίθετα-περιγραφή 5. ρήμα –αφήγηση, 6. σύνταξη των ουσιαστικών-παράγραφος 7. άρθρα –επίθετα- περιγραφή 8. παρατακτικός λόγος-αφήγηση 9. συνταγματικός και παραδειγματικός άξονας 10. υποτακτική σύνδεση-σημεία στίξης). Οι ώρες διδασκαλίας καθορίζονται σε 65.

Στην Β΄ Τάξη οι ενότητες είναι 9: (1. το υποκείμενο-παράγραφος 2. έγκλιση-χρόνοι του ρήματος-περίληψη 3. συζυγίες του ρήματος 4. το αντικείμενο του ρήματος –οργάνωση ευρύτερου κειμένου 5. βαθμοί επιθέτου-περιγραφή-αφήγηση 6. προσωπικές αντωνυμίες 7. επιρρήματα-συνδετικές λέξεις 8. μετοχή-επιχειρηματολογία 9. ορισμός). Οι ώρες διδασκαλίας είναι 52 .

Στην Γ΄ Τάξη οι ενότητες είναι 8: (1. σύνδεση των προτάσεων 2. ονοματικές προτάσεις – κριτική αποτίμηση θεμάτων 3. ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις κυριολεξία και μεταφορά 4. αναφορικές προτάσεις, συνώνυμα, ταυτόσημα αντίθετα 5. χρονικές και υποθετικές προτάσεις- υπωνυμία και ορισμός 6. τελικές και αιτιολογικές προτάσεις- ομώνυμα, παρώνυμα- ανάλυση κειμένου 7. αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις- μετωνυμία 8. μόρια- στίξη –περίληψη). Σύνολο ωρών: 50

Στο τέλος ακολουθούν προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας (ένα δελτίο καιρού στην τηλεόραση, θρύλοι και παραδόσεις της περιοχής μας, περιγράφοντας ένα ιστορικό γεγονός, η γλώσσα στις διάφορες επιστήμες, ο άνθρωπος και η θάλασσα. Οι

δραστηριότητες αφορούν όλες τις τάξεις του γυμνασίου, αρκεί να προσαρμοστούν κατάλληλα σε βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζονται.

5. Ακολουθεί η διδακτική μεθοδολογία

6. Η αξιολόγηση

7. Το διδακτικό υλικό

8. Οι προδιαγραφές των βιβλίων

4.2 Στόχοι και Σκοποί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο

(Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Ο Άγγλος επιστήμονας Bobbitt έκανε αναφορά στη σωστή διατύπωση και επιλογή στόχων , τονίζοντας πως για κάθε μια από τις δραστηριότητες που προκύπτουν πρέπει να διατυπώνονται εκπαιδευτικοί στόχοι .Επιλέγονται εκείνοι οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό των μαθητικών δραστηριοτήτων ως εξής:

α) επιλέγονται στόχοι οι οποίοι δεν επιτυγχάνονται μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων β) επιλέγονται στόχοι η επίτευξη των οποίων δεν συναντά πρακτικά εμπόδια. γ) δεν επιλέγονται στόχοι οι οποίοι συναντούν την αντίθεση της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (π.χ. θρησκεία, οικονομία, υγεία) δ) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή στόχων οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές να έχουν μια επαρκή ενήλικη ζωή χωρίς μειονεκτήματα. Επιλέγονται και διαφοροποιούνται εκείνοι οι στόχοι, η επίτευξη των οποίων εκτιμάται ότι είναι μέσα στις δυνατότητες όλων των μαθητών (Bobbitt 1987).

Το μάθημα της ελληνικής γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Στο δημοτικό ο κυριότερος στόχος είναι η κατάκτηση των βασικών προφορικών δεξιοτήτων καθώς και των κυριότερων δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση του γραπτού λόγου (γραφή/ ανάγνωση) και η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο εισάγονται κυρίως οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο, προϋποθέτοντας τις δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης. Συνεπώς, στο Γυμνάσιο

και το Λύκειο συνεχίζεται με την κειμενοκεντρική διάσταση η γλωσσική διδασκαλία, που διευρύνεται και εμπλουτίζεται (Βησσαράκη,2005).

Ακόμη , τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδιναν έμφαση κυρίως στην απόκτηση γνώσεων. Το νέο Π.Σ. για τη νέα ελληνική γλώσσα αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μια ατομική αλλά ταυτόχρονα και κοινωνική διαδικασία δόμησης όχι μόνο γνώσεων (που αφορούν το σύστημα της γλώσσας) αλλά και δεξιοτήτων (που σχετίζονται τόσο με την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας όσο και με την ανάπτυξη στρατηγικών που υποστηρίζουν ή διευκολύνουν τη μάθηση). Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μόνη πηγή γνώσης. Ο μαθητής μπορεί επίσης να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες είτε ατομικά μέσα από τη διερευνητική μάθηση, είτε μέσα από τη διεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης. Το Π.Σ. για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία της ελληνικής στην προφορική και γραπτή της μορφή και σε συνδυασμό με άλλα μη γλωσσικά μέσα επικοινωνίας, να κατανοούν, να παράγουν και να ερμηνεύουν πληθώρα προφορικών, γραπτών ή πολυτροπικών κειμένων, να αναγνωρίζουν διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής και τη σχέση τους με την Κοινή .Οι γενικοί αυτοί στόχοι εξειδικεύονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα **στοχεύει**, όσον αφορά την **Κατανόηση προφορικού λόγου** :Οι μαθητές ως ακροατές και ως συμμετέχοντες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός να είναι σε θέση να:

1. Να κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με το σκοπό και το θέμα του προφορικού κειμένου και να το συσχετίζουν με τις γνώσεις, τα βιώματα και τις στάσεις τους.

2. Να συνειδητοποιούν την ποικιλία των λόγων ακρόασης ενός κειμένου (επισήμανση πληροφορίας, ενημέρωση, ψυχαγωγία).
3. Να αναγνωρίζουν τους τύπους κειμένων που εμπεριέχονται στα προφορικά κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία).
4. Να αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν τη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών και λεξιλογικών επιλογών του ομιλητή ανάλογα με την προθετικότητά του.

Όσον αφορά την **Κατανόηση γραπτού λόγου** οι μαθητές ως αναγνώστες είναι σε θέση να:

1. Να καλλιεργούν α) διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση θέματος και σκοπού, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου) β) διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης του γραπτού κειμένου (υποθέσεις με βάση τα συμφραζόμενα, το ευρύτερο πλαίσιο, αξιοποίηση εικόνας, τίτλου, λέξεων κλειδιών).
2. Να αναγνωρίζουν τον τύπο κειμένων που απαντά στα υπό επεξεργασία κείμενα με βάση τα συγκεκριμένα κειμενικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του και να διακρίνουν αν ένα κείμενο εμπλέκει χαρακτηριστικά μόνο από ένα ή και περισσότερους τύπους κειμένων (π.χ. αν ένα κείμενο είναι αμιγώς περιγραφικό ή εμπλέκει αφήγηση, επεξήγηση, επιχειρηματολογία κτλ.).
3. Να διακρίνουν τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης ενός κειμένου (μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα).
4. Να χρησιμοποιούν α) τη γραμματική για να διευρύνουν τη γνώση τους αναφορικά με γραμματικές δομές και τη χρήση τους στα κείμενα και β) το

λεξικό αξιοποιώντας λεξικογραφικές πληροφορίες που συμβάλλουν στο να αντιληφθούν την προθετικότητα και τον τύπο του κειμένου.

5. Να αξιολογούν το περιεχόμενο (θέμα) και τη μορφή (γραμματικές, λεξιλογικές και εικονιστικές επιλογές) του γραπτού κειμένου και να αποτιμούν την αποτελεσματικότητά του.

Όσον αφορά την **Παραγωγή γραπτού λόγου**. Οι μαθητές ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:

1. Να επιλέγουν το πλαίσιο της επικοινωνίας και τους πιθανούς αποδέκτες και καθορίζουν τη φύση της κοινωνικής σχέσης συγγραφέα και αποδέκτη και το κειμενικό είδος, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις τεχνικές προοργάνωσης γραπτού λόγου, π.χ. οργάνωση των βασικών σημείων του κειμένου.

2. Να υιοθετούν τα γλωσσικά μέσα και τους γλωσσικούς μηχανισμούς που αναδεικνύουν την ταυτότητα και τη στάση τους ως παραγωγών του γραπτού κειμένου.

3. Να προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία σε σχέση με το περιβάλλον και την προστασία του.

4. Να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση του κειμένου τους με βάση προκαθορισμένα κριτήρια προχωρώντας σε διορθώσεις όπου το κρίνουν αναγκαίο.

Όσον αφορά την **Παραγωγή προφορικού λόγου**. Οι μαθητές ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:

1. Να προσχεδιάζουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου και να επιλέγουν το κατάλληλο κειμενικό είδος ανάλογα με το πλαίσιο

επικοινωνίας, το κατάλληλο περιεχόμενο και τον επιτυχέστερο τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης.

2. Να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση γραμματικές δομές, το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής που ενδείκνυνται ανάλογα με το κειμενικό είδος και τις περιστάσεις της (συν)ομιλίας.

3. Να προβάλλουν την προσωπική τους θέση σε σχέση με ένα θέμα και την αντιπαραβάλλουν με αντίθετες απόψεις.

Ακόμη, οι κύριοι γλωσσικοί στόχοι που καθορίζουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορούν να διατυπωθούν σε τρεις βασικούς άξονες/γενικούς στόχους όπως:

1. Στη συνειδητοποίηση και οργάνωση των δομών, των λειτουργιών και των μηχανισμών, που φέρνει ήδη το παιδί από το σπίτι του (μητρική του γλώσσα) και τα οποία συγκροτούν τη γλωσσική επικοινωνία.
2. Στη διεύρυνση, καλλιέργεια και εμπλουτισμό του λόγου του κάθε μαθητή.
3. Στην ανάπτυξη της δημιουργικής του ικανότητας, που συντελείται τόσο με την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, όσο και με τη βαθύτερη σχέση του με τα κείμενα, καθώς από δέκτης γίνεται πομπός, οργανώνοντας το δικό του κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα. Τέλος, στην ικανότητά του για πρόσληψη των κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η γλωσσική επάρκεια του μαθητή.

Τα παραπάνω αποτελούν τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος , στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ειδικοί σκοποί , όπως αυτοί ανακτήθηκαν από το Α.Π.Σ. στην ιστοσελίδα του Π.Ι. (Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.)

1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος

Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά..Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Να εκτιμήσουν, επίσης, τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους. Επισημαίνεται ότι οι στόχοι μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, αρκεί να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές της, καθώς και στην ηλικία των μαθητών.

2. Ειδικοί σκοποί

Με τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί:

1. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους καθώς και της παγκόσμιας κοινότητας.
2. Με την κατάκτηση της γλώσσας να εξελιχθούν σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.
3. Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
4. Να επισημάνουν τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας.
5. Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή.
6. Να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες.
7. Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.

Ως προς τους μαθητές, που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας

Ειδικότερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας **επιδιώκεται** οι μαθητές:

1. Να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών.
2. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων.
3. Να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα.
4. Να κατανοήσουν ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.
5. Να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.
6. Να αναγνωρίζουν τις διάφορες κειμενικές μορφές, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου.
7. Να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.
8. Να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου -βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος-, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων.
9. Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους με τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών.
10. Να εξοικειωθούν με τους χώρους των βιβλιοθηκών και γενικά των κέντρων πληροφόρησης και τεκμηρίωσης, από όπου μπορούν να αντλούν τις

απαραίτητες για κάθε περίπτωση πληροφορίες. Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών και στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου. (Ακολουθεί συνοπτικός Πίνακας των προαναφερθέντων).

Τάξη	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)	Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής
Α, Β, Γ	<p>Ακούω και κατανοώ</p> <p>Κώδικες προφορικής επικοινωνίας</p> <p>Αξιολόγηση πληροφοριών και επιχειρημάτων</p>	<p>Οι μαθητές επιδιώκεται:</p> <p>Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού λόγου και να εντοπίζουν τις προθέσεις των συνομιλητών τους</p> <p>Να εντοπίζουν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών τους</p> <p>Να αξιολογούν τις πληροφορίες εκτιμώντας τα γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου τους και να θέτουν σε κριτικό έλεγχο τα επιχειρήματά τους</p>	<p>Επικοινωνία,</p> <p>Πολιτισμός,</p> <p>Σύστημα,</p> <p>Χώρος-χρόνος,</p> <p>Αλληλεπίδραση,</p> <p>Πληροφορία,</p> <p>Μεταβολή.</p>
	<p>Γραμματική</p> <p>Παράγραφος, συνδετικές λέξεις, Περίληψη, Στίξη Άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, αντωνυμίες – κλίση</p> <p>Σύνταξη της πρότασης (ονοματικό και ρηματικό σύνολο, υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, προσδιορισμοί)</p> <p>Είδη (κύριες, δευτερεύουσες) και σύνδεση προτάσεων (παρατακτική – υποτακτική)</p> <p>Χρόνοι – Εγκλίσεις – Συζυγίες</p>	<p>Να αναγνωρίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας</p> <p>Να αναγνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το βαθμό σαφήνειας του εκφερόμενου λόγου</p>	<p>Σύστημα,</p> <p>Μεταβολή,</p> <p>Χώρος-χρόνος,</p> <p>Εξάρτηση,</p> <p>Συγχρονία – διαχρονία.</p>

	Πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου	Να αναπτύσσουν τη δυνατότητα πρόσληψης του αξιακού περιεχομένου των μηνυμάτων του ομιλούντος, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιικές αποχρώσεις του λόγου του (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός	Πολιτισμός, Πληροφορία, Χώρος-χρόνος, Ομοιότητα- διαφορά, Μεταβολή.
A, B, Γ	Μιλώ Κώδικες προφορικής επικοινωνίας	Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου	Επικοινωνία, Πολιτισμός, Σύστημα, Χώρος-χρόνος,
	Γραμματική Βλ. Στον άξονα «Ακούω και κατανοώ»	Να εκφράζονται προφορικά σε προσεγγμένο λόγο και με το προσωπικό ύφος τους και να προσαρμόζουν το λόγο τους στο επικοινωνιακό πλαίσιο, αξιοποιώντας τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα	Σύστημα, Μεταβολή, Χώρος- χρόνος, Εξάρτηση,
	Πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου	Να εμπλουτίζουν το λόγο τους με πραγματολογικές και σημασιικές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.)	Πολιτισμός, Χώρος-χρόνος, Ομοιότητα-διαφορά,
A, B, Γ	Διαβάζω και κατανοώ Σήματα και κώδικες γραπτής επικοινωνίας Ποικιλία κειμενικών ειδών	Να αναγνωρίζουν με ευχέρεια τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και σήματα επικοινωνίας εντοπίζοντας τις προθέσεις του πομπού Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη, να εντοπίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το ύφος τους και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας	Επικοινωνία, Πολιτισμός, Σύστημα, Χώρος- χρόνος, Αλληλεπίδραση, Πληροφορία, Ομοιότητα – διαφορά, Μεταβολή.

	Γραμματική Βλ. Στον άξονα «Ακούω και κατανοώ»	Να εντοπίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές του γράφοντος και να εξετάζουν την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας	Σύστημα, Μεταβολή, Χώρος-χρόνος,
	Πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου	Να αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιικές αποχρώσεις τους (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.)	Πολιτισμός Χώρος-χρόνος Ομοιότητα-διαφορά Μεταβολή
A, B, Γ	Γράφω Κώδικες γραπτής επικοινωνίας	Να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας	Επικοινωνία, Πολιτισμός, Σύστημα,
	Γραμματική Βλ. Στον άξονα «Ακούω και κατανοώ»	Να εκφράζονται γραπτά στο δοκιμακό λόγο με το προσωπικό ύφος τους και να προσαρμόζουν το λόγο τους σε διαφορετικά κειμενικά είδη, αξιοποιώντας τα αντίστοιχα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα	Σύστημα, Μεταβολή, Χώρος-χρόνος, Εξάρτηση,
	Πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου	Να εμπλουτίζουν τα κείμενά τους με πραγματολογικές και σημασιικές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.)	Πολιτισμός, Χώρος-χρόνος, Ομοιότητα-διαφορά, Μεταβολή.

4.3 Διδακτική Μεθοδολογία Ελληνικού Α.Π.Σ. του Γλωσσικού Μαθήματος.

Η διδακτική μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος, όπως καταγράφεται στα ΔΕΠΠΣ, και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, είναι επικοινωνιακή, δίνει έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στη συμμετοχή του μαθητή. Έτσι, κατά τη διδασκαλία επιλέγονται οι ενεργητικές παιδοκεντρικές τεχνικές (συνερευνητική, ομαδοσυνεργατικής, σχέδια εργασίας/ project) με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν συμμετέχοντας και αξιοποιούν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Συγχρόνως, παρατηρώντας και αποκωδικοποιώντας εικόνες, σκίτσα, μηνύματα (λεκτικά και οπτικά) αποκτούν την εικόνα του συστήματος της γλώσσας, συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και την απεραντοσύνη της γλώσσας και διαμορφώνουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Αργυροπούλου, 2002).

Τα ερωτήματα πώς και γιατί διαβάζουμε και πώς και γιατί διδάσκουμε μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος. Έτσι, «διδάσκω γλώσσα» σημαίνει ότι κατανοώ το κείμενο, επικοινωνώ με τα νοήματα και τις αξίες του, συμμετέχω στη μελέτη και αποκωδικοποίηση της γλωσσικής του δομής και συνειδητοποιώ το ρόλο της γλώσσας και των γλωσσικών επιλογών (Scholes, 2005). Η επικοινωνία του μαθητή-αναγνώστη με κάθε κείμενο, ιδιαίτερα με το πολυτροπικό της γλωσσικής διδασκαλίας, οδηγεί σε διαλεκτική σχέση τον μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο, σε σχέση συναλλαγής και αμοιβαιότητας, που προεκτείνει την εμπειρία του μαθητή και τον οδηγεί σε μια ειδική σχέση με τη μητρική του γλώσσα. Για να δημιουργηθεί αυτή η ειδική σχέση με το γλωσσικό μάθημα απαιτείται οργάνωση της διδασκαλίας ανά ενότητα με επιλογή του κατάλληλου μοντέλου διδασκαλίας ή συνδυασμός μοντέλων (Scholes, 2005).

Από τα παιδοκεντρικά μοντέλα προτείνονται κυρίως τα ακόλουθα (Frey ,2000) : α) το **μεικτό μοντέλο** διδασκαλίας, που εμπλέκει το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης είτε με ερωταποκρίσεις, είτε μαιευτικά (επαγωγικά, διαλογική μορφή), είτε με παρότρυνση β) η **διαλεκτική μορφή** διδασκαλίας, η οποία καλλιεργεί την κριτική στάση με συγκρίσεις θεμάτων, με την προώθηση εσωτερικών συγκρούσεων και με την ανάδειξη ηθικών διλημμάτων γ) η **διερευνητική μορφή** διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία τίθενται προβλήματα, διατυπώνονται υποθέσεις, ελέγχονται και οργανώνονται οι πληροφορίες και τέλος διατυπώνονται τεκμηριωμένα συμπεράσματα (προσφέρεται κυρίως για τις θετικές επιστήμες) δ) η **ομαδοσυνεργατική** μορφή διδασκαλίας, που προσφέρεται για όλα τα μαθήματα, μπορεί να αξιοποιείται τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όσο και στο πλαίσιο της διαθεματικής εργασίας κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project). Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας προσφέρεται ιδιαίτερα, διότι, πέρα από τη συμβολή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί με αρκετές παραλλαγές όπως : οι ομάδες εργάζονται σε δοσμένου άξονες πολλά κείμενα μιας ενότητας και η κάθε ομάδα απαντάει στις ερωτήσεις/ άξονες μελέτης, π.χ. κατανόησης, υποτακτικής σύνδεσης, στίξης, λεξιλογίου της ενότητας και εμπλουτισμού του με τη χρήση λεξικού. Οι ομάδες μελετούν πλήρως ένα μόνο κείμενο ανάμεσα σε περισσότερα, το παρουσιάζουν σε μορφή και περιεχόμενο με έμφαση στο γλωσσικό φαινόμενο που προβλέπεται να διδαχθεί στην ενότητα και ακολουθεί συζήτηση με όλους τους μαθητές στην τάξη.

Με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μπορεί να ολοκληρωθεί και η διαθεματική εργασία στην τάξη στο πλαίσιο μελέτης των κειμένων και των γραμματικών φαινομένων και σε χρόνο που μπορεί να καθοριστεί (ανάλογα με την ενότητα και τις απαιτήσεις της διαθεματικής εργασίας). Μπορεί, επίσης, να μοιραστεί ο χρόνος της

διαθεματικής εργασίας από τις ίδιες τις ομάδες των μαθητών ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι ή να γίνει η διαθεματική εργασία προφορικά και ομαδοσυνεργατικά στην τάξη (άσκηση μαθητών) και να ακολουθήσει γραπτά ως ατομική εργασία στο σπίτι (Αργυροπούλου, 2002).

Συνεπώς τόσο στα ΔΕΠΠΣ, όσο και στα βιβλία δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, που επιτυγχάνεται καλύτερα τόσο μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, όσο και με τις διαθεματικές δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται, να κάνουν διάλογο σεβόμενοι το λόγο του συμμαθητή τους, να κρίνουν, να συγκρίνουν, να κατανοούν τη δομή του λόγου και να επιλέγουν το κατάλληλο για το θέμα τους υλικό. Συνεργαζόμενοι ή εργαζόμενοι ατομικά αξιοποιούν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ευαισθητοποιούνται στη «σωστή» χρήση της γλώσσας και στην κυριολεξία και μεταφορική σημασία των λέξεων εμπλουτίζοντας, έτσι, το λεξιλόγιό τους (Αργυροπούλου, 2002).

Συγχρόνως, κάποιοι διστακτικοί και συνεσταλμένοι μαθητές παρακινούνται στο πλαίσιο της ομάδας να συμμετέχουν αναδεικνύοντας, συχνά, κρυμμένες δεξιότητες, γλωσσικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές κ.ά. Επιπλέον οι μαθητές επικοινωνώντας μέσα από τα κείμενα με άλλες εποχές και με τις αξίες τους, επιδιώκεται να μπορούν να αναπλάθουν με τη φαντασία τους αυτό που μελετούν και να το αποδίδουν με σαφήνεια (πρόσωπα, χρόνος, χώρος, περιγραφή, αφήγηση, επίπεδο ύφους κ.ά.), παράγοντας το δικό τους προφορικό λόγο και γράφοντας το δικό τους κείμενο. Έτσι, από τα κείμενα του βιβλίου οι μαθητές γίνονται δημιουργοί του δικού τους κειμένου (MacBeath, 2005).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για τη θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου θεωρούνται απαραίτητες. Έτσι μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση των βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και οι ομογενείς, που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου (MacBeath, 2005).

4.4 Η Αξιολόγηση στο Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας.

**(Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:
(<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)**

Η αξιολόγηση της γλώσσας θεωρείται διαδικασία συμπληρωματική με τη διδασκαλία. Διδασκαλία και αξιολόγηση στοχεύουν, με τη συνεργασία καθηγητή και μαθητή, στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Για την αξιολόγηση, εκτός από τη γραπτή παραγωγή λόγου των μαθητών στην τάξη και τις γραπτές δοκιμασίες των τετραμήνων ή των τελικών εξετάσεων, συνυπολογίζονται, επιπλέον:

1. Οι προφορικές και γραπτές ασκήσεις διαφόρων ειδών μέσα στην τάξη (ερωτήσεις κατανόησης, ανάπτυξης ενός θέματος, οργάνωσης του λόγου κ.λπ).
2. Οι αντίστοιχες εργασίες για το σπίτι, που συνήθως είναι γραπτές, αλλά μπορεί ορισμένες φορές να αποτελούν προετοιμασία για μια εισήγηση που θα κάνει ο μαθητής στην τάξη σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.

3. Οι συνθετικές εργασίες - διαθεματικές δραστηριότητες.

Πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι παραπάνω εργασίες θεωρούνται παραγωγή λόγου. Παραγωγή λόγου, δηλαδή, θεωρείται κάθε κείμενο, προφορικό και γραπτό, που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, με συγκεκριμένο σκοπό. Η έκταση αλλά και το ύφος ενός τέτοιου κειμένου καθορίζονται κάθε φορά από το είδος λόγου το οποίο παράγεται: επιστολή φιλική ή επίσημη, περιγραφή γεγονότων σε ύφος οικείο ή επίσημο, αφήγηση γεγονότων με βιωματικό τρόπο, ανάπτυξη απόψεων σε θέματα που είναι οικεία στο μαθητή και έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά του. Η έκταση καθορίζεται, επίσης, και από το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, καθώς και από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν.

Έτσι, μια (γραπτή) Παραγωγή λόγου:

1. Τοποθετείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Ορίζεται, δηλαδή, το είδος του κειμένου που θα γράψουν οι μαθητές, ο δέκτης του κειμένου, ο σκοπός για τον οποίο γράφεται το κείμενο. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το επίπεδο του ύφους που θα χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους.
2. Σχετίζεται με τις ενότητες που διδάσκονται ή με ένα θεματικό πεδίο, το οποίο έχουν συζητήσει οι μαθητές.
3. Ορισμένες φορές απορρέει από ένα ή περισσότερα κείμενα, με τα οποία συνδέεται άμεσα ή έμμεσα το κείμενο (ή τα κείμενα) και προέρχονται από το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο του καθηγητή, βιβλία άλλων μαθημάτων ή από άλλες πηγές στις οποίες αναζητά υλικό και δίνονται στο μαθητή μαζί με το θέμα που θα αναπτύξει. Το κείμενο (ή τα κείμενα) μπορεί να συνοδεύεται και

από ορισμένες ερωτήσεις. Είναι δυνατόν να προσδιορίζεται και η έκταση του κειμένου.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι παραγωγή λόγου είναι, εκτός από τα κείμενα που γράφονται στις καθορισμένες ώρες στην τάξη, και ορισμένες από τις εργασίες που δίνονται για το σπίτι, εφόσον εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο. Παραγωγή λόγου, ακόμα, μπορούν να θεωρηθούν και οι γραπτές ή προφορικές ασκήσεις, που γίνονται στην τάξη, για να ασκηθούν οι μαθητές σε συγκεκριμένα είδη λόγου. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή λαμβάνονται υπόψη όλοι οι τομείς του λόγου («Ακούω», «Μιλώ», «Διαβάζω», «Γράφω»). Αξιολογείται, δηλαδή, τόσο η ικανότητά του να παράγει, ως πομπός, λόγο προφορικό ή γραπτό, όσο και η ικανότητά του να προσλαμβάνει, ως δέκτης, προφορικό ή γραπτό λόγο. Ο διδάσκων πρέπει να έχει υπόψη του ότι είναι δυνατόν ένας μαθητής να παρουσιάζει ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν από τους παραπάνω τομείς του λόγου, ενώ αντίθετα να παρουσιάζει αδυναμίες σε κάποιον άλλο. Είναι όμως σημαντικό να γνωρίζει και ο μαθητής ποιες είναι οι αδυναμίες αλλά και ποια τα θετικά σημεία του λόγου του, ώστε να οδηγηθεί -σταδιακά- στην αυτοαξιολόγηση της έκφρασής του. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή ισχύουν τα παρακάτω:

A.Προφορική επικοινωνία

i) Ο μαθητής ως πομπός

Για την αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης του μαθητή λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

- Η ικανότητά του να χειρίζεται ορθά τη γλώσσα (μορφοσυντακτικές δομές, λεξιλόγιο, κτλ.) και να αξιοποιεί τα παραγλωσσικά και τα εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας, για να «ζωντανέψει» το λόγο του.
- Η ικανότητά του να οργανώνει το λόγο του, ανάλογα με την περίσταση της επικοινωνίας· η φυσικότητα και η αμεσότητα στο λόγο του μαθητή, ιδιαίτερα αν πρόκειται για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.
- Η ικανότητα του μαθητή να παρακολουθεί τις αντιδράσεις (λεκτικές ή μη) του ακροατηρίου του και να ανταποκρίνεται σε αυτές, π.χ. να αναθεωρεί την άποψή του λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες ή / και τα επιχειρήματα των ακροατών - δεκτών.

ii) Ο μαθητής ως δέκτης:

Για την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να προσλαμβάνει τον προφορικό λόγο λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να προσλαμβάνει και να κατανοεί διάφορα είδη προφορικού λόγου από ποικίλους πομπούς (απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης, παράγει ο ίδιος λόγο, ο οποίος βασίζεται στο λόγο που άκουσε κ.ο.κ.).
- Η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί τις σκέψεις και τα επιχειρήματα του πομπού στο λόγο που ακούει, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό του πομπού και την περίσταση της επικοινωνίας.

Β.Γραπτή επικοινωνία

i) Ο μαθητής ως πομπός

Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του μαθητή λαμβάνονται υπόψη:

- Το περιεχόμενο.
- Η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη , ορθογραφία κτλ.).
- Η οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα).
- Η καταλληλότητα του ύφους (επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, του κατάλληλου τρόπου σύνταξης, γενικά της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας, ανάλογα με την περίσταση και το είδος του κειμένου).
- Η αποτελεσματικότητα του κειμένου (η ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενο, π.χ. να πείσει ή και να προκαλέσει τις επιθυμητές ενέργειες / αντιδράσεις).

ii) Ο μαθητής ως δέκτης

Για την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να προσλαμβάνει το γραπτό λόγο λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί ποικίλα κείμενα και να απαντά σε διάφορες ερωτήσεις που αφορούν την επεξεργασία του κειμένου (π.χ. ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη γλώσσα του κειμένου κτλ.), καθώς επίσης και να ανταποκρίνεται σε διάφορες ασκήσεις που αναφέρονται στο κείμενο (π.χ. πύκνωση και ανάπτυξη του λόγου, διάγραμμα κτλ.).
- Η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί και να σχολιάζει τις απόψεις, που αναφέρονται σε ένα κείμενο, ανάλογα με το σκοπό του πομπού και με το είδος λόγου το οποίο παράγει. Τα κριτήρια της αξιολόγησης κλιμακώνονται ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο) και με την τάξη της βαθμίδας στην οποία βρίσκεται ο μαθητής.

Εστιάζοντας στην αξιολόγηση

Όλοι οι τύποι αξιολόγησης γίνονται βάσει προδιαγραφών (προκαθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια) και με τελικό στόχο την αντικειμενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του Π.Σ. και των μέσων για την εφαρμογή του, καθώς επίσης της επίδοσης και απόδοσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιούνται περισσότερα του ενός μέσα αξιολόγησης (π.χ. με βάση εξέταση, με βάση σχέδια εργασίας- projects, με φάκελο εργασιών, κτλ.)

Το σημαντικότερο είναι ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής του Π.Σ. προβλέπονται τρόποι για την πολλαπλή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνοντας έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση καθιερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να ολοκληρώνουν και να αξιολογούν κάθε έργο που παράγουν και οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν συστηματικά και καταγράφουν τις κατακτήσεις των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση εντάσσεται οργανικά στον καθημερινό μαθησιακό χρόνο και ως αποτέλεσμα μειώνεται ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερωθεί στην τελική αξιολόγηση και αυξάνεται ο διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος. Στο πλαίσιο αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών των διαφόρων μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων, προτείνεται να μελετηθεί το θέμα της τελικής αξιολόγησης σε σχέση με τον χρόνο που αφιερώνεται σε αυτήν .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Λογοτεχνία και ΑΠΣ

5.1 Εισαγωγή

Τα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη χώρα μας αποτελούν τα τελευταία χρόνια αυτοτελή και ανεξάρτητο κλάδο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, ο άλλος κλάδος του οποίου είναι η γλωσσική διδασκαλία. Η διάκριση αυτή κρίνεται σκόπιμο να διατηρηθεί, διότι η λογοτεχνία συνιστά μια ειδική χρήση της γλώσσας δημιουργική και μορφωτική. Επίσης διότι εμπεριέχει τα στοιχεία εκείνα (ποιότητες, στάσεις, αξίες) που ενισχύουν την ανθρωπιστική παιδεία. Επιπλέον η χώρα μας παράγει υψηλής ποιότητας λογοτεχνία. Επιλεγμένα κείμενα της παραγωγής αυτής, συμβατά με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και με την ηλικία των μαθητών κατά τάξη μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο μορφωτικό αγαθό (Μπαλάσκας & Αγγελάκος, 2005).

Ακόμη, κατάλληλη επιλογή κειμένων είναι η επιλογή που γίνεται με ποιοτικά λογοτεχνικά κριτήρια από το έργο καθιερωμένων και αναγνωρισμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων και σύγχρονων. Είναι ωστόσο προφανές ότι στην επιλογή παρεισφρέουν και κριτήρια παιδαγωγικά, που συνδέονται κυρίως με την ηλικία των μαθητών. Κατάλληλη διδασκαλία θεωρείται αυτή που γίνεται με μέθοδο και ήθος και που στοχεύει στην ουσιαστική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, διδάσκοντας τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, σε συνάρτηση με την τεχνική και την τέχνη του λόγου, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γλωσσικού ύφους, που συνιστούν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001).

5.2 Ιστορία της Λογοτεχνίας

Η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας άρχισε να διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία μόλις το 1984, οπότε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο Α.Π. των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα διδάχτηκαν για πρώτη φορά στο σχολείο το 1909, χρονιά που σηματοδότησε την έναρξη της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Όμως τότε τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονταν με εξωλογοτεχνικά κριτήρια, κυρίως ιστοριοφιλολογικά και χρησιμοποιούνταν συνήθως για την παροχή ιστορικών γνώσεων. Έτσι λοιπόν, το μάθημα λειτούργησε βοηθητικά ως συμπλήρωμα για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέγονταν ήταν γραμμένα στην καθαρεύουσα. Επρόκειτο για πατριωτικά κείμενα, τα οποία λειτουργούσαν φρονηματιστικά (Κουντουρά, 2006).

Μέχρι το 1977 το μάθημα των Νέων Ελληνικών διδασκόταν στην καθαρεύουσα και αφορούσε κυρίως κείμενα που ήταν γραμμένα στην καθαρεύουσα. Οι μαθητές παρήγαν προσχεδιασμένο προφορικό και γραπτό λόγο επίσης στην καθαρεύουσα. Τα λογοτεχνικά κείμενα επιλέγονταν με κριτήρια εθνικού και κοινωνικού φρονηματισμού και όχι για τη λογοτεχνική τους αξία. Η θέσπιση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας στην εκπαίδευση, η ενίσχυση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και η ταυτόχρονη καθιέρωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών κειμένων από μεταφράσεις στην ίδια σχολική βαθμίδα είχαν ως αποτέλεσμα τον προσανατολισμό της διδασκαλίας, για πρώτη φορά, στη λογοτεχνικότητα των κειμένων (Κουντουρά, 2006).

Το 2002 εκδόθηκαν δύο συλλογικοί τόμοι, οι οποίοι παρουσιάζουν συστηματικά μια νέα πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο. Τη

συγκεκριμένη πρόταση εκπόνησε η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η οποία σχηματίστηκε το Σεπτέμβριο του 1994 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Βασική επιδίωξη του ερευνητικού και συγγραφικού έργου της Ομάδας ήταν να αναδείξουν τη Διδακτική της Λογοτεχνίας σε ένα σύγχρονο διεπιστημονικό αντικείμενο, για τη διδασκαλία του οποίου απαιτείται η συνεργασία της Φιλολογίας, της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και των Πολιτισμικών Σπουδών (Κουντουρά,2006).

Τα σχολικά βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούνται σήμερα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι τα « Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας » (εφεξής ΚΝΛ) Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Εκδόθηκαν και διδάχθηκαν για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2006-2007. Η τυποτεχνική τους εμφάνιση είναι καλύτερη, σε σύγκριση με τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος, κυρίως όσον αφορά την εικονογράφιση. Στα βιβλία της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου τα λογοτεχνικά κείμενα κατανέμονται θεματικά, ενώ στο Βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζονται ιστορικά. Τα κείμενα που ανθολογούνται καλύπτουν το χρονικό διάστημα από τον 11^ο αιώνα ως τη μεταπολεμική και τη σύγχρονη λογοτεχνία. Καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων παραμένει ο λογοτεχνικός κανόνας. Από ειδολογική άποψη, τα κείμενα που ανθολογούνται είναι διηγήματα, μυθιστορήματα, ποιήματα, ιστορικά απομνημονεύματα, χρονογραφήματα, ταξιδιωτικές εντυπώσεις, αυτοβιογραφίες (Αποστολίδου & Χοντολίδου,1999).

Η οργάνωση του υλικού είναι ίδια και στα τρία βιβλία. Σε κάθε ενότητα προτάσσεται σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, που αναφέρεται στη θεματική της ενότητας (εγχειρίδια Α΄ και Β΄ Γυμνασίου) ή στην ιστορική περίοδο (εγχειρίδιο Γ΄

Γυμνασίου). Σύντομο εισαγωγικό σημείωμα προτάσσεται και σε κάθε κείμενο με πληροφορίες για το προς εξέταση έργο. Ακολουθεί το κείμενο και μετά από αυτό οι ερωτήσεις κατανόησης και σχολιασμού του κειμένου, προτεινόμενες εργασίες και διαθεματικές δραστηριότητες.

Στα βιβλία των τριών τάξεων του Γυμνασίου αντιστοιχούν βιβλία των εκπαιδευτικών, ένα για κάθε τάξη χωριστά, τα οποία έχουν έκταση περίπου 160 σελίδες το καθένα και είναι οργανωμένα με βάση τα βιβλία των μαθητών (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999).

5.3 Λογοτεχνία και Γλώσσα

Η διδασκαλία Κ.Ν.Α. δεν υπηρετεί στενά γλωσσικούς στόχους, δεν προβάλλει τη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου ως γλωσσικό πρότυπο ούτε προτείνει λογοτεχνικούς «κανόνες». Επειδή όμως το κείμενο είναι τελικά μια γλωσσική δομή στην οποία δίνει λογοτεχνική αξία η ποιότητα του λόγου και το ύφος, είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου -ανάλογα με το λογοτεχνικό γένος και είδος- οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου, αφενός ασκούν γλωσσική αγωγή στο μαθητή, αφετέρου συνιστούν αντικείμενο της διδασκαλίας και της σχετικής στοχοθεσίας. Άλλωστε στη λογοτεχνία το «πώς» λέγεται «κάτι» είναι πιο σημαντικό από το ίδιο το «κάτι», το οποίο μπορεί να ειπωθεί και με πολλούς άλλους (μη λογοτεχνικούς) τρόπους. Η συγκεκριμένη γλωσσική στιγμή όμως είναι αυτή που μετατρέπει ένα περιεχόμενο σε μοναδικό λογοτεχνικό κείμενο. Αυτή ακριβώς η διαπλοκή μορφής και περιεχομένου αναλύεται κατά τη διδασκαλία με την παρατήρηση της γλώσσας του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση όμως προηγείται η λογοτεχνία. Η γλωσσολογία και η θεωρία είναι εργαλεία που βοηθούν στην καλύτερη ανάγνωσή της, στην ερμηνευτική της προσέγγιση (Βαρελάς, 2007).

5.4 Περιεχόμενο Λογοτεχνικού ΑΠΣ

Περιεχόμενα αποτελούν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα Νεοελληνικής (σε ποσοστό 80% περίπου) και ξένης λογοτεχνίας (σε δόκιμη μετάφραση), που καλύπτουν ποίηση, πεζογραφία, θέατρο, σενάριο, λογοτεχνικό δοκίμιο. Δημοτικά ή λόγια, καθιερωμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων ή σύγχρονων. Σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή με σχετική αυτοτέλεια. Η επιλογή γίνεται με κριτήρια λογοτεχνικά. Τα κείμενα θα πρέπει να έχουν ποιοτικά αξιόλογο περιεχόμενο, να είναι ενδιαφέροντα και ελκυστικά, συμβατά με την αντιληπτικότητα της ηλικίας, όχι ασύμβατα με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, σε αναλογία με τον ωριαίο και το συνολικό χρόνο διδασκαλίας (Κάλφας, 1993).

Τα κείμενα συνοδεύονται από περιεκτικές εισαγωγές κατά περίπτωση, από επεξηγήσεις λέξεων, πραγμάτων, εννοιών ή λογοτεχνικών όρων και ό,τι άλλο κρίνεται αναγκαίο για την κατανόηση και τη λειτουργία του κειμένου. Συνοδεύονται επίσης από κατάλληλες ερωτήσεις που υποβοηθούν τη στοχοθεσία, την αναγνωστική άσκηση και την ερμηνευτική κατεύθυνση. Συνοδεύονται, τέλος, από παράλληλα κείμενα, από συνοπτικά βιογραφικά των συγγραφέων και από κατάλληλη εικονογράφηση ικανή να προσδώσει ελκυστικότητα συνδέοντας τη λογοτεχνία με τη ζωγραφική ή τη φωτογραφία.

Σκόπιμο κρίνεται να δίδεται σε κάθε τάξη ο ίδιος χρονολογικός πίνακας της ιστορικής πορείας όλης της νεοελληνικής λογοτεχνίας παράλληλα με τα μεγάλα γεγονότα της ελληνικής και της παγκόσμιας ιστορίας. Είναι προφανές ότι κατά την εξέταση των περιόδων θα γίνεται αναφορά στα κυριότερα ρεύματα και κινήματα της λογοτεχνίας με ενδεικτικά κείμενα. Τέλος, τόσο στο γυμνάσιο, όσο και στο λύκειο παράλληλα με τα Κ.Ν.Α. θα διδάσκονται και ολόκληρα έργα, που θα ορίζονται με

εγκύκλιο του Π.Ι. Το Πρόγραμμα Σπουδών στα Κ.Ν.Λ. δομείται με ενιαία σύλληψη, και διέπεται από κοινές αρχές, σκοπούς και στόχους κλιμακούμενους κατά τάξη.Επομένως τα Κ.Ν.Λ. θα πρέπει να νοηθούν ως ένα σύνολο για το γυμνάσιο και ένα σύνολο για το λύκειο σε συσχετισμό μεταξύ τους. Διότι στόχοι, διδακτικές ενέργειες και δραστηριότητες κατά βάση επαναλαμβάνονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με το κείμενο, το οποίο υπαγορεύει τελικά την ειδική στοχοθεσία (Κάλφας, 1993).

5.5 Στόχοι και Σκοποί του Α.Π.Σ. του λογοτεχνικού μαθήματος.

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις (Νικολαΐδου,2009).

Επιπλέον, η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η

γνώση και η αξιοποίηση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης των έργων και αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου. Με αυτή την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού (Νικολαΐδου ,2009).

Ακόμη, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) οι ειδικοί σκοποί αποσκοπούν ώστε οι μαθητές να μπορούν :

- Να προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του .
- Να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον, μεταφορικό και συμβολικό χαρακτήρα της.
- Να ανακαλύψουν την αισθητική λειτουργία της .
- Να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής .
- Να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα.
- Να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητές τους .

Οι παραπάνω ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας επιμερίζονται ανάλογα με την τάξη, συγκεκριμενοποιούνται σε ειδικούς διδακτικούς στόχους ανάλογα με τη διδακτική ενότητα (κείμενο) και συνιστούν συνολικά το πεδίο αξιολόγησης του μαθήματος.

5.6 Μεθοδολογία Λογοτεχνικού ΑΠΣ

Ο διδάσκων θα πρέπει να γνωρίζει ότι κάθε διδασκαλία και κάθε διδακτική μεθοδολογία προϋποθέτει μια σωστά παιδαγωγική σχέση, μια σχέση δηλαδή δασκάλου-μαθητών, που διακρίνεται από την αμοιβαία εκτίμηση και τον αλληλοσεβασμό, χωρίς την οποία το διδακτικό μήνυμα μένει ουσιαστικά ανεπίδοτο. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζει και να εφαρμόζει ο διδάσκων της βασικές αρχές και τις ενέργειες της σύγχρονης (ενεργητικής) διδακτικής μεθοδολογίας: συνθήκες μάθησης, διέγερση ενδιαφέροντος, συμμετοχή και αυτενέργεια των μαθητών, εποπτικότητα και εκπαιδευτική τεχνολογία, διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης, διάλογο και συζήτηση, μεθοδική πορεία αναβαθμών από το απλό στο σύνθετο, έλεγχος της επίτευξης των στόχων και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Προκειμένου για τη διδασκαλία Κ.Ν.Λ. το ζητούμενο είναι η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και δι' αυτής η ουσιαστική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, στην οποία η διαμεσολάβηση του διδάσκοντος κατατείνει (Φρυδάκη,2003).

Η διδασκαλία ξεκινά είτε απευθείας με την ανάγνωση του κειμένου, είτε με μικρή εισαγωγή για το κείμενο , όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Προτείνονται τρόποι αξιοποίησης της αφήγησης στη λογοτεχνία καθώς και τρόποι διασύνδεσής της με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η διαπολιτισμική και περιβαλλοντική εκπαίδευση (Τσιλιμένη, 2011).

Για την καλύτερη απόδοση του κειμένου χρήσιμες μπορούν να φανούν κασέτες όπου συγγραφείς ή ηθοποιοί διαβάζουν έργα τους . Όποια κι αν είναι πάντως η εκκίνηση , η πρώτη ανάγνωση παράγει μια αρχική εντύπωση , μια γενική σύλληψη του κειμένου, μερικές φορές ικανοποιητική,τις περισσότερες ασαφή. Γι 'αυτό την

πρώτη ανάγνωση ακολουθεί η ερμηνευτική προσέγγιση, δηλαδή η ανάλυση και επανασύνθεση του έργου σ' ένα νέο, πιο κατανοητό αισθητικό όλον. Διότι, ενώ για τον επαρκή αναγνώστη η «απλή» ανάγνωση μπορεί να είναι συγχρόνως και ερμηνευτική, για τον «ανώριμο» και «μη επαρκή» συνήθως είναι και απλοϊκή. Από αυτή την απλοϊκότητα ζητά να τον βγάλει η διδασκαλία, να τον απαλλάξει δηλαδή από πιθανές παραναγνώσεις ή αμηχανίες και να τον καταστήσει ενεργητικό αναγνώστη (Νικολαΐδου, 2009).

Κατάλληλη διδασκαλία θεωρείται η μεθοδική διδασκαλία, η οποία στοχεύει και στη δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύσσει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης και να χαίρεται το μάθημα ως πνευματική περιπέτεια. Θεμέλιο της διδακτικής πράξης είναι η ερμηνευτική μέθοδος προσέγγισης του κειμένου. Δηλαδή η κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου. Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση αξιοποιούνται βιώματα και γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από άλλα γνωστικά αντικείμενα (Νικολαΐδου, 2009).

Η διαθεματική προσέγγιση γίνεται όπου το κείμενο το επιτρέπει. Μια πρόσφορη μέθοδος που θα μπορούσε να διευκολύνει τους σκοπούς της διαθεματικότητας είναι εκείνη που βασίζεται στην «ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση», στον εμπλουτισμό του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και συνερευνητή της σχολικής εργασίας και σε δύο πολύ σημαντικές αρχές. Την αρχή της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και την αρχή της διεπιστημονικότητας, σύμφωνα με την οποία η εξειδίκευση υποχωρεί. Το κέντρο βάρους του μαθήματος της Λογοτεχνίας δε βρίσκεται τόσο στο γνωστικό όσο στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο. Η διαθεματικότητα στην προσέγγιση οδηγεί στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση δεν

αντιμετωπίζεται μόνο ως στόχος, αλλά κυρίως ως μέσο για να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες αλλαγές στη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής, τη διάχυση της γνώσης, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την κατάλληλη προετοιμασία για τις αναγκαίες αλλαγές στη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Συνεπώς το μάθημα της λογοτεχνίας είναι ένας πνευματικός τόπος όπου ενεργοποιούνται οι ιδέες, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα (Νικολαΐδου, 2009).

5.7 Αξιολόγηση στο ΑΠ του λογοτεχνικού μαθήματος.

**(Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:
(<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)**

Θα πρέπει να γίνει πάντως σαφές ότι η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθήματος είναι ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία πρέπει να ρίχνει το βάρος σε εκείνα ακριβώς τα σημεία που πιο δύσκολα ελέγχονται. Ερωτήσεις ελέγχου γνώσεων δεν έχουν την ίδια βαρύτητα με ερωτήσεις κατανόησης (περιεχομένου ή τεχνικής) ή πολύ περισσότερο με ερωτήσεις εφαρμογής γνώσεων, ανάλυσης ή σύνθεσης στοιχείων. Μεγαλύτερη βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται σε δραστηριότητες με τις οποίες επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν ανώτεροι στόχοι, όπως είναι ο βαθμός πρόσληψης των ερεθισμάτων του κειμένου και ανταπόκρισης σ' αυτά, η ικανότητα εκτίμησης, οργάνωσης και χαρακτηρισμού των απόψεων και των στάσεων.

Η ειδική φύση του μαθήματος, η πολυσημία του λογοτεχνικού λόγου και η ερμηνευτική πολλαπλότητά του, σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική ελευθερία και παραγωγή προσωπικού λόγου εν μέρει μόνο επιτρέπουν την αξιολόγηση του μαθήματος με ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου. Τα ζητούμενα

από το κείμενο είναι καλύτερο να διατυπώνονται ως ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης (ανοιχτές) ή σύντομης απάντησης ή με συνδυασμό αυτών των δύο τύπων . Όποτε δίνονται ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου , για να αποφεύγεται η τυχαία ή μηχανική απάντηση, καλό είναι αυτές να συνδυάζονται με ερωτήματα ελεύθερης ανάπτυξης (κυρίως της μορφής : «Να δικαιολογηθεί η απάντηση»).

Με την ολοκλήρωση κάποιας ενότητας ενδείκνυται να δίνονται διαθεματικές - δημιουργικές εργασίες , όπως συγκρίσεις έργων βασισμένες σε ποικίλους άξονες (θέμα , είδος, ρεύμα κ. ά .), αξιοποίηση κριτικών άρθρων/μελετών για διερεύνηση πιθανώς διαφορετικών οπτικών και άρα αναγνώσεων , μελέτη μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής ή μυθιστορήματος, μετατροπή ενός είδους σε άλλο, π.χ μετασηματισμός διηγήματος σε θεατρικό ή σενάριο, ή απόδοση του θέματός του σε στίχους κτλ. Οι εργασίες αυτές απαιτούν χρόνο , κατάλληλη εξάσκηση και προετοιμασία , καλή υποδομή του σχολείου σε βιβλιοθήκη και άλλα μέσα , και δε μπορεί να απευθύνονται αδιάκριτα σε όλους τους μαθητές.

Αν συγκρίνουμε το Π.Σ της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου με τα Π.Σ. για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, τα οποία αποτελούν το άλλο μισό του μαθήματος, θα παρατηρήσουμε τα εξής: Τα Π.Σ. για τη Γλωσσική Διδασκαλία παρουσιάζονται σε καλά οργανωμένους πίνακες, οι οποίοι κατανέμουν τους οικείους Στόχους, τα Περιεχόμενα και τις Διδακτικές Ενέργειες-Δραστηριότητες. Αντιθέτως τα Π.Σ. για τη Λογοτεχνία διατυπώνονται σε συνεχή λόγο, ο οποίος σε ορισμένα σημεία γίνεται θεωρητικός και ταυτόχρονα βερμπαλιστικός. Στα Π.Σ. της Λογοτεχνίας δεν περιέχονται Διδακτικές Ενέργειες-Δραστηριότητες. Η παρουσίαση Στόχων και Περιεχομένων είναι σύντομη, γενικόλογη και σε ορισμένα σημεία ασαφής, πράγμα που δεν ισχύει για το Π.Σ. της

Νεοελληνικής Γλώσσας. Επίσης, το Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας προτείνει αρκετές δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία του μαθήματος, π.χ. την αξιοποίηση του επεξεργαστή για τη συγγραφή συνεχούς γραπτού λόγου, τη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση πληροφοριών και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την επικοινωνία, πράγμα που δεν ισχύει στα αντίστοιχα Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Εκεί γίνεται λόγος για την «ικανότητα αξιοποίησης των διαφόρων μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας που αποδεικνύονται χρήσιμα για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (κασέτες, βιντεοκασέτες, slides, cd-rom κ.ά.) (Αργυροπούλου, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Αυστραλία

6.1 Εισαγωγή στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Αυστραλίας

Γενικά, η εκπαίδευση στην Αυστραλία ακολουθεί το τριών επιπέδων πρότυπο που περιλαμβάνει πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), ακολουθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δευτεροβάθμια εκπαίδευση/γυμνάσια) και ανώτατη εκπαίδευση (πανεπιστήμια και TFEC -Κολλέγια τεχνικής και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Το αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα καλύτερα στον κόσμο, που ταξινομείται το 9ο σε μια παγκόσμια κλίμακα. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική μέχρι μια ηλικία που διευκρινίζεται από τη νομοθεσία, αυτή η ηλικία ποικίλλει από κράτος σε κράτος αλλά είναι γενικά 15-17, το οποίο είναι πριν από την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ρυθμισμένη μέσα στο Αυστραλιανό πλαίσιο προσόντων, ένα ενοποιημένο σύστημα των εθνικών προσόντων στα σχολεία για την επαγγελματική εκπαίδευση (TAFE) και τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πανεπιστήμιο) (Doecke, Howie & Sawyer ,2006).

Το ακαδημαϊκό έτος στην Αυστραλία ποικίλλει μεταξύ των κρατών (υπάρχουν 7 πολιτείες το Αυστραλιανό κύριο έδαφος, η νότια νέα Ουαλία, το βόρειο έδαφος, το Queensland, η Νότια Αυστραλία, η Τασμανία, η Βικτώρια, η Δυτική Αυστραλία), αλλά γενικά τρέχει από τα τέλη Ιανουαρίου μέχρι τα μέσα Δεκεμβρίου για την αρχική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα κολλέγια TAFE και από τα τέλη Φεβρουαρίου μέχρι τα μέσα Νοεμβρίου για τα πανεπιστήμια. Συγκεκριμένα τα παιδιά φοιτούν στις

διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης στις εξής ηλικίες : Παιδικός σταθμός: 4-5 ετών/
Προπαρασκευαστικός παιδικός σταθμός: 5-6 ετών / Έτος 1: 6-7 ετών / Έτος 2: 7-8
ετών / Έτος 3: 8-9 ετών / Έτος 4: 9-10 ετών / Έτος 5: 10-11 ετών / Έτος 6: 11-12
ετών/ Δευτεροβάθμια ΝΤ .Έτος 7: 12-13 ετών / Έτος 8: 13-14 ετών / Έτος 9: 14-15
ετών / Έτος 10: 15-16 ετών (γυμνάσιο ΝΤ)/ Έτος 11: 16-17 ετών / Έτος 12: 17-18
ετών .Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με το Α.Π. για τα έτη 7,8 και 9,10 (που περιλαμβάνουν τις ηλικίες 12-13, 13-14 ,14-15, 15-16) (Doecke, Howie & Sawyer ,2006).

Η Αυστραλία αποτελεί μια χώρα με μεγάλη παράδοση στην εκπαίδευση, στην έρευνα γύρω από αυτήν και στην εφαρμογή καινοτομιών. Η ελευθερία που απέδιδε σε κάθε πολιτεία να παράγει το δικό της Α.Π.Σ. οδήγησε στη συνεργασία των πανεπιστημίων με τα σχολεία έτσι ώστε να παραχθούν αξιολογικά Α.Π.Σ. όπως του Queensland & Victoria. Μάλιστα ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (organization for economic cooperation and development OECD) διοργανώνει προγράμματα αξιολόγησης γνωστό ως PISA (Programme for International Student Assessment) και την κατέταξε το 2009 στην ένατη θέση μεταξύ των καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως (Ludwig, C. & Holm, S. ,2009).

Ιδιαίτερα για το γλωσσικό μάθημα η Αυστραλία έχει αποτελέσει πεδίο ζύμωσης γλωσσοδιδασκτικών ρευμάτων .Από το πανεπιστήμιο του Σίδνευ προέρχεται το γλωσσοδιδασκτικό κίνημα της παιδαγωγικής με βάση τα κειμενικά είδη, το οποίο έχει σήμερα διεθνή απήχηση. Ακόμη με τη συμμετοχή Αυστραλών επιστημόνων γεννήθηκε το κίνημα του πολυγραμματισμού. Έχουν συνεισφέρει στη διαμόρφωση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής σκηνής , ιδιαίτερα στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης (Anstey, M. & Bull, G. ,2006).

Παρότι το επίπεδο εκπαίδευσης είναι υψηλό στις περισσότερες πολιτείες αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο Α.Π.Σ. εθνικό που θα στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εγχείρημα αυτό ξεκίνησε το 2008 με την έκδοση του << Melbourne national declaration of Educational Goals for Young Australian >> στο οποίο περιγράφονται οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια άρχισε η διαμόρφωση των Α.Π. για κάθε μάθημα. Το Α.Π. για το γλωσσικό μάθημα εκδόθηκε 13 Δεκεμβρίου του 2010 .Συνεπώς απευθύνεται σε 11 διδακτικά έτη, από το νηπιαγωγείο ως το 10 έτος , ως και το τέλος της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα αποτελέσει βάση για τα επόμενα δύο έτη της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Υπεύθυνος για την ανάπτυξη του νέου Α.Π. ήταν το ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) είναι ένας φορέας που θα συλλέγει δεδομένα για την αξιολόγηση του Α.Π. (Misson, R. & Morgan, W. 2011).

Στην Αυστραλία υπήρξαν και παλιότερα κάποια κείμενα τα οποία αφορούσαν σε εθνικό επίπεδο τους στόχους της εκπαίδευσης , ξεκινώντας το 1989 με το Hobart Declaration και στη συνέχεια το 1999 με το Adelaide Declaration. Το 2008 το Υπουργικό Συμβούλιο (Ministerial Council on Education , Employment, Training and Youth Affairs) ανέπτυξε τη νέα διακήρυξη για τους εκπαιδευτικούς στόχους , η οποία παρουσιάζεται στο κείμενο Melbourne Declaration on Educational Goals For Young Australian. Αυτή η νέα διακήρυξη καθοδήγησε τη διαμόρφωση του νέου Π.Σ. που απευθύνεται πλέον σε όλες τις πολιτείες και αναγνωρίζει την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης .Ο λόγος για τον οποίον αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα εθνικό Π.Σ. είναι γιατί θέλουν ένα curriculum παγκόσμιας κλάσης όπως αναφέρεται στη διακήρυξη. Έτσι χρησιμοποίησαν τη συλλογική εμπειρία κάθε πολιτείας ώστε να έχουν ένα κοινό στόχο , υψηλής εκπαίδευσης (Ericson, B. O , 2011).

Η διαδικασία δημιουργίας ήταν χρονοβόρα. Αρχικά έγινε η διαμόρφωση (shaping) που αφορά ένα προσχέδιο (draft), των Π.Σ. των επιμέρους αντικειμένων. Μετά έγινε η γραφή (writing) του τελικού κειμένου και μετά η εφαρμογή (implantation) που θα οδηγήσει και σε πιθανή αναθεώρηση (review). Όλα αυτά αναρτώνται στο διαδίκτυο για ανατροφοδότηση, σκοπός είναι να αφήνεται ελεύθερος χώρος να το διαμορφώνει όπως θέλει ο κάθε δάσκαλος, λαμβάνοντας υπόψη το επαγγελματικό του επίπεδο, το τοπικό συγκείμενο, το οικογενειακό και πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, για αυτό δεν καθορίζεται συγκεκριμένος χρόνος διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων, ούτε δίνεται κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Δίνεται απόλυτη ελευθερία να δημιουργήσουν οι δάσκαλοι το δικό τους υλικό ή να επιλέξουν κάποιο διδακτικό εγχειρίδιο του εμπορίου. Σε πρώτη φάση φτιάχτηκαν τα Α.Π. των Αγγλικών, των μαθηματικών και της ιστορίας. Το γενικό πρόγραμμα σπουδών της Αυστραλίας (Australian curriculum) ισχύει πιλοτικά σε όλες τις πολιτείες της Αυστραλίας σε συνδυασμό με το προγραμματικό κείμενο (Melbourne National Declaration of Educational Goals for Young Australians) το οποίο περιγράφει τους στόχους του νέου προγράμματος σπουδών. Θα ισχύσει υποχρεωτικά από το 2013 και μετά. (Acara, 2011).

6.2 Australian Curriculum: English

Περιεχόμενο του Αυστραλιανού curriculum στο Γλωσσικό Μάθημα των αγγλικών, που περιλαμβάνει και τη λογοτεχνία.

(Ανακτήθηκε από τις εξής ιστοσελίδες: <http://www.acara.edu.au> και <http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Curriculum/F-10>)

Στην παρούσα εργασία μελετάται η δεύτερη έκδοση του curriculum (shape of the Australian curriculum version 2) 17 Οκτωβρίου 2011. Σε αυτό περιγράφονται :

1. Η λογική και οι στόχοι της εκπαίδευσης (rationale, aims) , περιγράφονται οι γενικότεροι στόχοι της εκπαίδευσης με εστίαση στο ρόλο του γλωσσικού μαθήματος.

2. Η διαδικασία ανάπτυξης του Curriculum (content structure), η οργάνωση. (Περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το περιεχόμενο σε κάθε διδακτικό έτος τα τρία νήματα που περιέχονται στο γλωσσικό μάθημα (stands).

3. Το εύρος ,ποιες ηλικίες καλύπτει, πώς αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών (diversity of learners), πως αντιμετωπίζει τους αλλόγλωσσους μαθητές- (english as an additional language or dialect) .

4. Τα στοιχεία του ΑΠ , γενικές δεξιότητες (general capabilities), διαθεματικές προτεραιότητες (cross curriculum priorities) , σύνδεση με άλλες περιοχές μάθησης και γνωστικά αντικείμενα (links to other learning areas).

5. Η διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, ενημέρωση (implications for teaching , assessment and reporting).

6. Η εφαρμογή σε κάθε έτος ξεχωριστά (foundation year F 1 to 10).

7. Το Γλωσσάρι (glossary)(δίνονται ορισμοί για ορισμένες λέξεις κλειδιά που εμφανίζονται στο ΑΠ) .

8. Ένα σχεδιάγραμμα συνοπτικό.

Συγκεκριμένα το περιεχόμενο (content structure) του ΑΠ οργανώνεται σε 3 μέρη.

Το περιεχόμενο κάθε διδακτικού έτους είναι χωρισμένο σε τρία νήματα (strands) και σε επιμέρους υπονήματα (sub-strands):

Νήμα Γλώσσα (Οι γνώσεις για την αγγλική γλώσσα-Υπονήματα = γλωσσική ποικιλία ,γλώσσα για διεπίδραση, κειμενική δομή και οργάνωση, έκφραση και ανάπτυξη ιδεών, γνώση για τους ήχους και τα γράμματα).

Νήμα Λογοτεχνία (Κατανόηση, εκτίμηση, απάντηση, ανάλυση και δημιουργία λογοτεχνίας –Υπομνήματα = λογοτεχνία και συγκείμενο, ανταπόκριση στη λογοτεχνία, εξέταση της λογοτεχνίας, δημιουργία λογοτεχνίας).

Νήμα Γραμματισμός (προέκταση του ρεπερτορίου χρήσης της αγγλικής γλώσσας Υπομνήματα = κείμενα στο συγκείμενο, διεπίδραση με τους άλλους).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΕΛΙΔΑ 3 ΣΤΟ ΠΡΩΤΟΠΤΥΠΟ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΝΟ Α.Π.

Language (Γλώσσα) ΝΗΜΑ 1	Literature (Λογοτεχνία) ΝΗΜΑ 2	Literacy (Γραμματισμός) ΝΗΜΑ 3
Language variation and change (Γλωσσική ποικιλία)	Literature and context (Λογοτεχνία και συγκεκριμένο)	Texts in context (Κείμενα στο συγκεκριμένο πλαίσιο)
Language for interaction (Γλώσσα και διεπίδραση)	Responding to literature (Ανταπόκριση στη λογοτεχνία)	Interacting with others (Διεπίδραση με τους άλλους)
Text structure and organisation (Κειμενική Δομή και οργάνωση)	Examining literature (Εξέταση της λογοτεχνίας)	Interpreting, analysing and evaluating (Μετάφραση, ανάλυση και αξιολόγηση)
Expressing and developing ideas (Έκφραση και Ανάπτυξη ιδεών)	Creating literature (Δημιουργία της λογοτεχνίας)	Creating texts (Δημιουργία κειμένων)
Sound and letter knowledge (Γνώσεις για τους ήχους και τα γράμματα)		

Από την ανάλυση του Αυστραλιανού Α.Π. προέκυψε πως η κυρίαρχη γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση που διαπερνά το πρόγραμμα σπουδών είναι αυτή των πολυγραμματισμών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέρος της πολύπλοκης σημειωτικής πραγματικότητας και μελετάται παράλληλα με τους άλλους σημειωτικούς τρόπους. Έτσι οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για όλα τα γλωσσικά επίπεδα από το μορφολογικό ως και το κειμενικό, αλλά και γνώσεις για τη σημείωση, όπως είναι ο ρόλος των εικόνων.

Στο επίπεδο των γνώσεων για τον κόσμο δε δίνεται κάποια συγκεκριμένη θεματολογία που θα πρέπει να μεταδώσει το γλωσσικό μάθημα. Δίνονται όμως ορισμένοι διαθεματικοί άξονες, όπως είναι οι ιθαγενείς πολιτισμοί, η σχέση της Αυστραλίας με την Ασία και η αειφόρος ανάπτυξη. Το νέο Α.Π. στοχεύει στη δημιουργία ενός σκεπτόμενου πολίτη για την ανάπτυξη της Αυστραλίας. Έτσι περιγράφονται αρχικά οι αλλαγές του κόσμου σε παγκόσμιο επίπεδο και οι αιτίες αλλαγής του Α.Π και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο τρόπος επίτευξής τους. Μετά καθορίζονται οι γενικές δεξιότητες (general capabilities) και οι διαθεματικές προτεραιότητες (cross-curricular priorities).

ΕΙΚΟΝΑ ΣΤΟ ΕΞΩΦΥΛΛΟ



1 Πρώτο μέρος .Οι γνώσεις για τη γλώσσα και τη σημείωση

Οι γνώσεις για τη γλώσσα παρουσιάζονται ως ξεχωριστό νήμα (A.Language .Knowing about the English language). Αφορούν αρχικά την απόκτηση της μεταγλώσσας η οποία περιγράφει τη γλωσσική δομή .Μετά αφορούν τη χρήση της μεταγλώσσας στη μελέτη της κειμενικής δομής (Text structure and organisation), της γλωσσικής αλλαγής (Language variation and change) και της γλώσσας στα πλαίσια της διεπίδρασης (Language for interaction). Οι γνώσεις αυτές είναι απαραίτητες ώστε να προχωρήσουν οι μαθητές και στα άλλα δύο νήματα της λογοτεχνίας και του γραμματισμού.

Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα γραμματικά και δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά λειτουργεί ως εργαλείο που βοηθά στο αναστοχασμό. Με αυτόν τον τρόπο η γραμματική αποτελεί τον απαραίτητο πόρο ώστε να μπορούν οι μαθητές να συζητούν για γλωσσικά ζητήματα .¹

Οι γνώσεις για τη γραμματική περιγραφή της γλώσσας αναλύονται στο υπονήμα έκφραση και ανάπτυξη ιδεών (Expressing and developing ideas) .Οι γνώσεις αυτές αφορούν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, κειμενικό). Ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα είναι, να κατανοούν τους κανόνες ορθογραφίας, τη προέλευση των λέξεων, ρίζες, προθήματα, επιθήματα, να μάθουν νέες λέξεις, να αναλύουν τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών, κλπ. Οι γνώσεις για τη γλώσσα έχουν κάποιο στόχο πχ η γνώση της μορφολογίας συσχετίζεται με την

¹ << they gain a consistent way of understanding and talking about language –in-use and language –as-system, so they can reflect on their own speaking and writing and discuss these productively with others,σελίδα 6 >>

απόκτηση ορθογραφίας. Οι γνώσεις στο κειμενικό επίπεδο ανάλυσης περιγράφονται στο υπονήμα (κοινωνική δομή και οργάνωση (Text structure and organisation). Είναι γνώσεις σχετικές με τη δόμηση των κειμένων όπως πχ τα στοιχεία συνεκτικότητας , η δομή των παραγράφων, ο ρόλος της στίξης. Η αντίληψη που διαπερνά το γλωσσικό Π.Σ. σε σχέση με τα κειμενικά είδη είναι αυτή της Νέας Ρητορικής. Δίνεται έμφαση στο συγκεκριμένο και όχι στις συμβάσεις των κειμενικών ειδών.

Δίνεται έμφαση στην πολυτροπικότητα. Αποκτούν γνώσεις σχετικές με άλλους σημειωτικούς πόρους πχ την εικόνα. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως τρόπος σημείωσης, που συνδυάζεται με άλλους τρόπους για να παραχθεί το νόημα. Στο γλωσσικό μάθημα μελετώνται οπτικά κείμενα , πχ εικόνες , βίντεο, ταινίες κλπ. Το υπονήμα , γλωσσική ποικιλία (Language variation and change) αφορά στις γλωσσικές αλλαγές που εντοπίζονται στο ιστορικό επίπεδο. Έτσι αποκτούν γνώσεις σχετικά με τις αλλαγές της γλώσσας , τα δάνεια (πχ από το thee και το thou στο you).

Ο γραμματισμός περιγράφεται στο νήμα που αφορά στη χρήση της γλώσσας (Γ.Literacy: expanding the repertoire of English usage) και στοχεύει στη διεύρυνση του ρεπερτορίου χρήσης της αγγλικής γλώσσας .Ο γραμματισμός δεν μένει μόνο στο επίπεδο της γραφής και της ανάγνωσης αλλά επεκτείνεται και στη θέαση (να βλέπουν) , στη σύνθεση (να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα).Τα ψηφιακά και τα πολυτροπικά κείμενα λαμβάνουν ισάξια θέση με τα έντυπα κείμενα.Στον ορισμό της έννοιας του κειμένου λέγεται το εξής. Μπορούν να είναι γραπτά ,προφορικά, πολυτροπικά, σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή² . Τα πολυτροπικά κείμενα συνδυάζουν

² << text provide the mean for communication.They can be written, spoken, multimodal, in print, digital, on line.Multimodal textw vombine language with other

γλώσσα με άλλα μέσα επικοινωνίας όπως οπτικές εικόνες , μουσική, προφορικό λόγο ,όπως ταινίες μέσω υπολογιστή ώστε να αναπτύσσεται και ο κλασικός και ο νέος γραμματισμός που παρουσιάζει ποικιλία και ουσιαστικά πρόκειται για πολυγραμματισμό, ο οποίος αφορά μάλιστα στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, επικοινωνιακής ικανότητας, ικανότητας παραγωγής λόγου, κειμενικών ειδών .

Στο νήμα του γραμματισμού εντοπίζονται υπονήματα για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Πρόκειται για το υπόνημα γλώσσα και διεπίδραση (Interacting with others) .Εντοπίζονται ποικίλες πλευρές του κριτικού γραμματισμού όπως σύνδεση της γλώσσας με το ιστορικό, πολιτισμικό συγκείμενο, με την ταυτότητα, με την κριτική ερμηνεία κειμένων.Για παράδειγμα στη σύνδεση της γλώσσας με την ταυτότητα εντοπίζουν τα ιδιαίτερα γλωσσικά , λεξιλογικά χαρακτηριστικά των διαφόρων κοινοτήτων πχ των ιθαγενών και τα καταγράφουν. Άλλο παράδειγμα χρησιμοποιούν τη γραμματική για να συνδέσουν τη γλώσσα με την κοινωνική κριτική όταν εντοπίζουν τις ανωνυμίες όπως το α πρόσωπο της προσωπικής ανωνυμίας (εγώ , εμείς) ή το β πρόσωπο (εσύ, εσείς) για να βρουν αν ο συγγραφέας εμπλέκει ή όχι το κοινό σε μια ομιλία που γίνεται σε μια τοπική ,πολιτισμική κοινότητα ³. Στο υπόνημα διεπίδραση με άλλους –νήμα γραμματισμός εντάσσονται και οι επικοινωνιακές ικανότητες αναπλαισιωμένες στα όρια του πολυγραμματισμού , χρησιμοποιώντας όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και σημειωτικοί πόροι όπως η γλώσσα του σώματος κλπ.Η κριτική ανάγνωση σχετίζεται και με τον έλεγχο της αξιοπιστίας ενός κειμένου. Συγκεκριμένα στο υπόνημα ερμηνεία, ανάλυση , αξιολόγηση στο νήμα γραμματισμού

means of communication, such as visual images, soundtracks, spoken word and in film, or computer presentation media σελίδα 8 >>

³ <<identifying the use of first person and second person pronouns to involve or not the audience , for example in a speech made to local cultural community >>

(Interpreting, analysing, evaluating) γίνεται αναφορά στην έρευνα των πηγών (πχ να καθορίζουν κριτήρια αξιολόγησης μιας ιστοσελίδας⁴)

Ακολουθεί η παραγωγή γραπτού λόγου –κειμενοκεντρικός λόγος (Creating texts).Σύμφωνα με το γλωσσάρι που συνοδεύει το Π.Σ. τα κείμενα ταξινομούνται σε 3 ειδών κειμενικούς τύπους: Φανταστικά(imaginative) ,πληροφοριακά (informative), πειστικά (persuative).Τα φανταστικά στοχεύουν στην τέρψη πχ νουβέλες,παραμύθια, ποίηση ,ταινίες.Τα πληροφοριακά στοχεύουν στην πληροφορία πχ ειδήσεις, αφηγήσεις .Τα πειστικά να πείσουν πχ διαφημίσεις debates κλπ. Οι μαθητές πρέπει να παράγουν και τους 3 τύπους (σε έντυπη, προφορική, πολυτροπική, οπτική, ψηφιακή μορφή).Ο κειμενοκεντρικός λόγος είναι κοντά στη Νέα Ρητορική .Η επιτυχία του κειμένου κρίνεται από την εκπλήρωση του κοινωνικού σκοπού και όχι από την εσωτερική δομή.Ο κειμενοκεντρικός λόγος εμφανίζεται αναπλαισιωμένος μέσα στα όρια του πολυγραμματισμού.Η μελέτη των κειμενικών ειδών δε μένει μόνο στα γλωσσικά χαρακτηριστικά αλλά και στη μελέτη των σημειωτικών πόρων για τη δημιουργία νοήματος(πχ κατανοούν πως οι παράγραφοι και οι εικόνες μπορούν να τοποθετηθούν για διαφορετικούς σκοπούς , κοινά , οπτικές και υφολογικά αποτελέσματα ⁵) Πρέπει να συνδυαστούν ποικίλοι σημειωτικοί πόροι , γλωσσικοί και μη γλωσσικοί για τη δημιουργία νοήματος και πολυτροπικών κειμένων. Στο υπονήμα (δημιουργία κειμένων , νήμα γραμματισμός) αναφέρονται τα στάδια από τα οποία πρέπει να περνάει ένα κείμενο μέχρι να δημοσιευτεί ή ο τρόπος δημιουργίας μιας ταινίας και το ανέβασμα στο διαδίκτυο σε blog του σχολείου κλπ.Επίσης η χρήση λογισμικών είναι υποχρεωτική πχ να χρησιμοποιούν λογισμικά στην επεξεργασία ενός κειμένου ,όπως να χρησιμοποιήσουν ψηφιακούς θησαυρούς και λεξικά

⁴ <<determining and applying criteria for evaluating the credibility of a website.>>

⁵ <<understand how paragraphs and images can be arranged for different purposes , audience, perspectives and stylist effect.>>

συνωνύμων , αντωνύμων , ομονύμων, και λεξικά-συγκεκριμένου αντικειμένου συνεργαζόμενοι μέσα από το διαδίκτυο και με άλλους μαθητές.Οι ΤΠΕ εντάσσονται στο γλωσσικό μάθημα έχοντας επηρεάσει και το περιεχόμενο του αλλά και τον τρόπο πραγμάτωσης του.

Στο νήμα της λογοτεχνίας (B. Literature: understanding, appreciating, responding to, analysing and creating literature) ορίζεται η καλλιτεχνική χρήση της γλώσσας. Μάλιστα το γλωσσικό μάθημα ενσωματώνει κείμενα από τη σημερινή λογοτεχνία τα οποία έχουν τη μορφή της ηλεκτρονικής λογοτεχνίας. Η αναγνώριση των νέων χαρακτηριστικών της λογοτεχνίας εντοπίζεται και στο εξής απόσπασμα του Α.Π. (να πειραματίζονται με τις κειμενικές δομές και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά στη δημιουργία λογοτεχνικών κειμένων , χρησιμοποιώντας το ρυθμό, τα ηχητικά εφέ, το μονόλογο, τη διάταξη, τη πλοήγηση , το χρώμα. ⁶)

2.Δεύτερο μέρος –γνώσεις για τον κόσμο – αξίες –πεποιθήσεις –στάσεις .

Υπάρχουν διαθεματικές προτεραιότητες που αφορούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα και το γλωσσικό μάθημα όπως, η ιστορία και ο πολιτισμός των Αβοριγινών και των Torres Strait Islander έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό των ιθαγενών ώστε να αποφευχθεί ο ρατσισμός ενάντια σε αυτές τρεις φυλές. Μελετούν τις διαλέκτους της Αυστραλίας. Υπάρχει εσωστρέφεια στην τοπική ιστορία. και στις εθνικές πολιτισμικές παραδόσεις (cross-curriculum priorities) όπως :

⁶ <<Experiment with text structure and languages features and their effects in creating literature texts, for example ,using rhythm, sound effects, monologue, layout, navigation and color σελίδα 7>>

-Η Ασία και η σχέση της με την Αυστραλία .Εγγράμματοι στην Ασία (Asia literate) .
Όπως αναφέρεται η Αυστραλία έχει εκτενή εμπορική σχέση με την Ασία .Γίνεται επιλογή κειμένων από την Ασία ώστε να διδαχθούν τον πολιτισμό της.

-Αειφόρος ανάπτυξη, ζητήματα περιβαλλοντικής αειφορίας, που θα οδηγήσει σε ένα μέλλον αειφόρο.

-Ο σημερινός κόσμος αντιμετωπίζεται ως ένα πεδίο αλλαγών , οι οποίες πρέπει να αναγνωρίζονται από το Α.Π.

A. Διεθνής κινητικότητα ,σεβασμός στη διαφορετικότητα.

B. Συνεργασία των χωρών για περιβαλλοντικές προκλήσεις και κυρίως με την Ασία.

Γ. Παγκοσμιοποίηση και αλλαγές στην τεχνολογία και στην πληροφορική⁷.

6.3 Στόχοι -σκοποί

Το Αυστραλιανό curriculum δε συγκεκριμενοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια αλλά αφήνει την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει βιβλία από το εμπόριο και να επιλέξει τη διδακτέα ύλη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχουν ειδικοί στόχοι για κάθε ενότητα των βιβλίων που θα διδαχθούν. Αντίθετα δίνει στο δάσκαλο γενικούς στόχους πάνω στους οποίους θα πατήσει. Αυτοί οι στόχοι είναι διάσπαρτοι και ενσωματωμένοι σε όλο το πρόγραμμα. Μόνο στην αρχή γίνεται αναφορά στη λογική (rationale) και στο γενικό σκοπό του γλωσσικού μαθήματος (των Αγγλικών). Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής :

⁷<< In 21 century Australians capacity to provide high quality of life for all will depend on the ability to compete in the global economy on knowledge and innovation>>

Το Αυστραλιανό curriculum στο γλωσσικό μάθημα στοχεύει να διασφαλίσει πως οι μαθητές θα είναι σε θέση :

1. Να μάθουν να ακούνε , να βλέπουν , να μιλάνε, να γράφουν, να δημιουργούν, να διαντιδρούν σε περίπλοκα , σοφιστικά και διαπολιτισμικά κείμενα με σαφήνεια, πειστικότητα και σκοπό.

2. Να εκτιμήσουν , να απολαύσουν, να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα σε όλες τις εκφάνσεις της και να αναπτύξουν αίσθηση της ποικιλίας της, της δύναμης της να προκαλεί συναισθήματα, να διαδίδει πληροφορίες, να διαμορφώνει ιδέες, να εγκαταστεί διαντίδραση με τους άλλους, να διασκεδάζει, να πείθει , να αμφισβητεί.

3. Να κατανοήσουν πως η βασική γλώσσα της Αυστραλίας τα Αγγλικά δουλεύει στην προφορική και γραπτή της μορφή και στο συνδυασμό της με λεκτικές φόρμες επικοινωνίας, για τη δημιουργία νοήματος .

4.Να αναπτύξουν ενδιαφέρον και δεξιότητες να διεισδύσουν στην αισθητική πλευρά των κειμένων και να αναπτύξουν μια εκτίμηση της αξίας της λογοτεχνίας.

Εκτός από το καθεαυτό περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος υπάρχουν και γενικές δεξιότητες (general capabilities) που θα πρέπει να εντάσσονται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Είναι εφτά και πρόκειται για τις εξής :

1.Γραμματισμός (literacy).

2 .Αριθμητισμός (numeracy).

3 .ΤΠΕ Ικανότητα στη χρήση της πληροφορικής (information and communication technology –ICT competence) .

4. Κριτική και δημιουργική σκέψη (critical and creative thinking) .

5. Ηθική συμπεριφορά (ethical behavior).
- 6 .Προσωπική και κοινωνική ικανότητα (personal and social competence).
7. Διαπολιτισμική κατανόηση (intercultural understanding).

Επιπλέον έχουν τεθεί και τρεις διαθεματικές προτεραιότητες (cross curricular priorities) όπως αναφέρθηκε πιο πάνω :

1. Οι ιστορίες και οι πολιτισμοί των Αβοριγίνων και των Torres Strait Islander.
2. Ασία και η σχέση της Αυστραλίας με την Ασία.
- 3 .Αειφόρος ανάπτυξη.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία ενσωματώνονται στο ΑΠ της γλώσσας με ενιαίο τρόπο. Ιδιαιτερότητα του Αυστραλιανού Π.Σ. αποτελεί η σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων μεταξύ τους (Links to other learning areas) .Ιδιαίτερα για το γλωσσικό μάθημα υπάρχει αμφίδρομη σχέση με τα άλλα μαθήματα καθώς όλα τα μαθήματα αντιμετωπίζονται ως γλωσσικά καθώς απαιτούν την ανάπτυξη γραμματισμού. Δεύτερον το γλωσσικό μάθημα συνδέεται με στόχους άλλων αντικειμένων. Όταν οι δεξιότητες , η γνώση και η κατανόηση από τα αγγλικά εφαρμόζεται σε άλλες μαθησιακές περιοχές, η μάθηση αποκτά συνάφεια και η κατανόηση εκβαθύνεται⁸ ,πχ κατά την παραγωγή των κειμένων στη γλώσσα οι μαθητές συνδυάζουν αριθμητικά σύμβολα και στατιστικούς πίνακες με εικόνες και γραπτό λόγο για να παράγουν νόημα ή συνδέεται με την ιστορία καθώς μελετώνται κείμενα της αρεσκείας του δασκάλου από διάφορα ιστορικά συγκείμενα .Επίσης οι νέες τεχνολογίες αποτελούν

⁸ << When knowledge , skills and comprehension from English are meaningfully applied to other learning areas, learning becomes more relevant and understanding deepens σελίδα 15>>

μέρος των διδακτικών αντικειμένων .Συγκεκριμένα γίνεται σύνδεση με τα μαθηματικά, τη φυσική και την ιστορία.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους γενικούς σκοπούς σε κάθε έτος ξεχωριστά. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα έτη 7,8,9,10 που αντιστοιχούν στις ηλικίες 12, 13,14,15, και αποτελούν την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δηλ το γυμνάσιο).

Έτος 7 –Σκοποί που πρέπει να επιτευχθούν (Year 7 achievement standard)

A.Εσωτερικά ερεθίσματα (Receptive modes) - ακούω, διαβάζω, βλέπω (listening, reading and viewing).

1.Στο τέλος της 7 χρονιάς οι μαθητές πρέπει να κατανοούν πως οι δομές ενός κειμένου επηρεάζουν την πολυπλοκότητα ενός πλαισίου επικοινωνίας, ενός συγκεκριμένου.⁹

2.Να καταλάβουν πως η επιλογή της γλώσσας , των εικόνων και του λεξιλογίου επηρεάζουν το νόημα .¹⁰

3. Να εξηγούν τα θέματα και τις απόψεις από μια ποικιλία πηγών, αναλύοντας τα δεδομένα .¹¹

⁹ <<By the end of Year 7, students understand how text structures can influence the complexity of a text and are dependent on Audience, purpose and context>>

¹⁰ << They demonstrate understanding of how the choice of language features, images and Vocabulary affects meaning.>>

¹¹ <<Students explain issues and ideas from a variety of sources, analyzing supporting evidence and implied meaning.>>

4. Να επιλέγουν συγκεκριμένες πληροφορίες για να αναπτύξουν την απάντησή τους , αναγνωρίζοντας πως το κείμενο αντανακλά πολλές απόψεις .¹²

B. Δημιουργικά ερεθίσματα (Productive modes) . Μιλώ, γράφω και δημιουργώ (speaking, writing and creating).

1.Να καταλάβουν πως η επιλογή ποικίλων μορφών της γλώσσας επηρεάζει τον ακροατή.¹³

2 .Να καταλάβουν πως ο συνδυασμός από πολλά κείμενα μπορεί να οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό κείμενο.¹⁴

3.Να δημιουργούν κείμενα δείχνοντας πως κατέχουν τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη σωστή ορθογραφία.¹⁵

Έτος 8 –Σκοποί που πρέπει να επιτευχθούν (Year 8 achievement standard)

A.Εσωτερικά ερεθίσματα (Receptive modes) . Ακούω, διαβάζω, βλέπω (listening, reading and viewing)

¹² <<They select specific details from texts to develop their own response, recognizing that texts reflect different viewpoints. They listen for and explain different perspectives in texts.>>

¹³ <<Students understand how the selection of a variety of language features can influence an audience.>>

¹⁴ <<They create texts showing how language features and images from other texts can be combined for effect >>

¹⁵ <<When creating and editing texts they demonstrate understanding of grammar, use a variety of more specialized vocabulary, accurate spelling and punctuation.>>

1. Να καταλάβουν πως η γλώσσα, οι εικόνες και το λεξιλόγιο χρησιμοποιούνται για να εκφραστούν διαφορετικές ιδέες .¹⁶

2. Να ψάχνουν την αξιοπιστία ενός κειμένου. ¹⁷

3. Να βρίσκουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες μέσα σε ένα κείμενο. ¹⁸

B. Δημιουργικά ερεθίσματα (Productive modes) . Μιλώ, γράφω και δημιουργώ (speaking, writing and creating)

1. Να δημιουργούν κείμενα για διαφορετικούς σκοπούς , επιλέγοντας την κατάλληλη γλώσσα για να επηρεάσουν τον ακροατή. ¹⁹

2. Να συμβάλλουν δημιουργικά σε μια ομαδική συζήτηση στην τάξη χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μονοπάτια της γλώσσας .²⁰

Έτος 9–Σκοποί που πρέπει να επιτευχθούν (Year 9 achievement standard)

¹⁶ <<Students explain how language features, images and vocabulary are used to represent different ideas and issues in texts.>>

¹⁷ << Students interpret texts, questioning the reliability of sources of ideas and information.>>

¹⁸ << They select evidence from the text to show how events, situations and people can be represented from different viewpoints.>>

¹⁹ << Students create texts for different purposes, selecting language to influence audience response.>>

²⁰ << They make presentations and contribute actively to class and group discussions, using language patterns for effect >>

A.Εσωτερικά ερεθίσματα (Receptive modes) . Ακούω, διαβάζω, βλέπω (listening, reading and viewing)

1.Να καταλάβουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα κείμενο για να πείσει.

2.Να αναλύσουν πως οι εικόνες , το λεξιλόγιο και η γλώσσα κάνει ξεχωριστεί τη δουλειά ενός συγγραφέα.

B.Δημιουργικά ερεθίσματα (Productive modes). Μιλώ, γράφω και δημιουργώ (speaking, writing and creating).

1.Να καταλάβουν πως η δική τους ερμηνεία σε ένα κείμενο μπορεί να διαφέρει από τις απαντήσεις των άλλων.²¹

Έτος10–Σκοποί που πρέπει να επιτευχθούν.(Year 10 achievement standard)

A.Εσωτερικά ερεθίσματα (Receptive modes). Ακούω, διαβάζω, βλέπω (listening, reading and viewing)

1.Να αξιολογήσουν πως τα εργαλεία ενός κειμένου μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πρωτοποριακό τρόπο από διαφορετικούς συγγραφείς.²²

²¹ << They understand how interpretations can vary by comparing their responses to texts to the responses of others >>

2. Να καταλάβουν πως η χρήση της γλώσσας διαμορφώνει το προσωπικό στυλ του συγγραφέα.²³

B.Δημιουργικά ερεθίσματα (Productive modes). Μιλώ, γράφω και δημιουργώ (speaking, writing and creating)

1.Να αναπτύξουν το δικό τους στυλ πειραματιζόμενοι με τη γλώσσα, τα στυλιστικά εργαλεία ,τα κειμενικά εργαλεία και τις εικόνες.²⁴

2.Να εξηγούν διαφορετικές οπτικές γωνίες, συμπεριφορές και απόψεις μέσα από την ανάπτυξη κατανοητών , σαφών και λογικών επιχειρημάτων.²⁵

Year 8	Year 9	Year 10
1. language change	1. intertextuality	1. history of English
2. creating identities	2. social inclusion	2. engaging others
3. alternative perspectives	3. layering of meaning	3. citing others
4. comment adverbials	4. evaluative vocabulary	4. inferring attitudes
5. vocabulary expansion	5. vocabulary expansion	5. vocabulary

²² << By the end of Year 10, students evaluate how text structures can be used in innovative ways by different authors.>>

²³ << They explain how the choice of language features, images and vocabulary contributes to the development of individual style.>>

²⁴ << They develop their own style by experimenting with language features, stylistic devices, text structures and images >>

²⁵ << They explain different viewpoints, attitudes and perspectives through the development of cohesive and logical arguments.>>

6. connecting ideas	6. clause types	6. connecting ideas
7. clauses	7. nominalization	7. expressing ideas
8. tense	8. extended verb groups	8. complex sentence
9. adverbs	9. abstract nouns	9. organizing longer texts
10. text structure	10. parallelism	10. visual grammar
11. writing clear sentences	11. punctuation	11. punctuation
12. punctuation		
13. figurative language		

6.4 Διδακτικές Πρακτικές (Implications for teaching, assessment and reporting)

Δε δίνεται καμιά ρητή εντολή και οδηγία σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος στην επαγγελματική του γνώση και στις απαιτήσεις των μαθητών έχει την ευχέρεια να σχεδιάσει το μάθημα με όποιον τρόπο θέλει. Έμμεσα κατανοούμε από αποσπάσματα κάποια στοιχεία όπως ότι χρησιμοποιούνται πολλά ρήματα δράσης πχ ερευνούν, χρησιμοποιούν κλπ. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό για τον ενεργό ρόλο του μαθητή (θεσπίζουν δικό τους forum για να συζητήσουν τα σχετικά πλεονεκτήματα μυθιστορηματικών κειμένων και ταινιών , συμμετέχοντας σε καταστάσεις ομιλίας και ακρόασης, προβάλλοντας έτσι και την εξωστρέφεια του γλωσσικού μαθήματος και την προσπάθεια σύνδεσης των σχολείων όλων των πολιτειών μεταξύ τους) .Υπάρχει έλλειψη αναφορών στο δάσκαλο και είναι κυρίως μαθητοκεντρικό.

6.5 Αξιολόγηση (Implications for teaching, assessment and reporting)

Η ενδοσχολική αξιολόγηση είναι συνεχής διαμορφωτική (formative) και συνολική (summative). Η πρώτη γίνεται στην τάξη για εκατέρωθεν ανατροφοδότηση. Η δεύτερη αφορά την επίσημη ενημέρωση στο σχολείο των γονέων. Γίνεται δυο φορές το χρόνο με πενταβάθμια κλίμακα A-E. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί με τη βοήθεια των (σταθερών επιτυχίας – achievement standards). Γίνεται περιγραφή των ικανοτήτων και των γνώσεων που θα έχει αποκτήσει ο μαθητής στο τέλος κάθε διδακτικού έτους. Καθορίζεται το επίπεδο κάθε μαθητή. Επίσης η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται σε εθνικό επίπεδο αλλά και είναι και μέρος του προγράμματος εθνικών αξιολογήσεων για να έχουν οι εθνικοί φορείς μια εικόνα για κάθε περιοχή.

Συμπεράσματα για το Αυστραλιανό curriculum

Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέρος της πολύπλευρης σημειωτικής πραγματικότητας. Αντιμετωπίζεται όχι ως ο μοναδικός τρόπος νοηματοδότησης αλλά ως σημειωτικός πόρος που συντίθεται με άλλους πχ εικόνα, ήχο, διάταξη. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως κατασκευές που συσχετίζονται άμεσα με το πολιτισμικό συγκείμενο. Η γλώσσα σχετίζεται με την ταυτότητα και αντιμετωπίζεται ως κάτι που αλλάζει και η γραφή ως μια διαδικασία βελτίωσης της μεταγλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία). Επίσης μέσα από το γλωσσικό μάθημα μεταδίδονται γνώσεις για τον κόσμο. Όσον αφορά την αξιολόγηση δε δίνονται λεπτομέρειες στο δάσκαλο. Πρόκειται για ένα συγκερασμό των ΑΠ όλων των πολιτειών (Anstey, M. & Bull, G., 2006). (Ακολουθεί συνοπτικός Πίνακας των προαναφερθέντων).

ΓΛΩΣΣΑ	<p>1.Σημειωτικός πόρος</p> <p>2Συνυφασμένη με το κοινωνικό σκοπό του κειμένου</p> <p>3Συσχετίζεται με τις κοινότητες και την εθνική ταυτότητα</p> <p>4Τα κείμενα επηρεάζονται από το πολιτισμικό συγκείμενο</p> <p>5^Η γλώσσα αλλάζει λόγω κοινωνικών, τεχνολογικών κλπ παραγόντων</p>
ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ	<p>1.Αποκτούν γνώσεις για τη γραμματική (μορφολογικό,συντακτικό,σημασιολογικό) και γνώσεις για τη γραμματική της εικόνας.Οι γνώσεις αυτές χρησιμεύουν ως εργαλείο αναστοχασμού για τη γλωσσική αλλαγή, την κριτική ανάγνωση , τη σχέση με το συγκείμενο</p>
ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ	<p>1 Διαθεματικότητα ,σχέση με την Ασία, Ιθαγενείς πολιτισμοί,αειφόρος ανάπτυξη</p> <p>2^{Οι} αλλαγές στον κόσμο πχ παγκοσμιοποίηση</p> <p>3 Μελλοντικός πολίτης με αυτοπεποίθηση,δημιουργικότητα,ενεργός ,συνεργάσιμος, πληροφορημένος,σε τοπικό,</p>

	περιφερειακό, παγκόσμιο επίπεδο.
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	1 Δεν ορίζονται συγκεκριμένες πρακτικές 2 Δημιουργία ενεργών μαθητών 3 Επέκταση του σχολικού χώρου
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	1 Εσωτερική για αντροφοδότηση 2 Εξωτερική για ενημέρωση κεντρικών φορέων υπευθύνων για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης
ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ	1. Ενεργητικοί μαθητές με ποικίλους γραμματισμούς 2 Αόρατος εκπαιδευτικός
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	1 Ανοιχτό ΑΠ χωρίς εγχειρίδια 2 Δυναμικό, διατίθεται στο διαδίκτυο, ζητείται η

	<p>γνώμη των εκπαιδευτικών</p> <p>3Εξωστρεφές –σχέση με Ασία</p> <p>Παράλληλα εσωστρεφές έμφαση στους ιθαγενείς</p>
--	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η μεθοδολογική διαδικασία που ακολουθήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί το ερευνητικό ερώτημα. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα όπου γίνεται ανάλυση περιεχομένου σε δύο Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται: ο σκοπός , οι στόχοι της έρευνας ,τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις , το δείγμα , η μέθοδος και η διαδικασία που ακολουθήθηκε.

7.1 Σκοπός της έρευνας

Το Α.Π. του γλωσσικού μαθήματος έχει σημαίνουσα βαρύτητα στην εκπαίδευση κάθε χώρας καθώς η γλώσσα είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Μέσα από αυτήν την έρευνα θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε το Ελληνικό Α.Π.Σ. στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας που διαμορφώθηκε το 2003 , στο γυμνάσιο όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας 13 ως 15 ετών και να το συγκρίνουμε με το Αυστραλιανό Α.Π. στο γλωσσικό μάθημα που είναι τα αγγλικά., στις αντίστοιχες τάξεις της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι το 8ο , 9ο ,10ο έτος σπουδών στα οποία φοιτούν παιδιά ηλικίας 12-13 ως 15 ετών .Αξίζει να σημειωθεί πως το Αυστραλιανό Α.Π. είναι πρόσφατα διαμορφωμένο καθώς μέχρι πρότινος στην Αυστραλία κάθε πολιτεία είχε το δικό της Α.Π. αλλά κρίθηκε αναγκαίο από την κυβέρνηση της Αυστραλίας να δημιουργηθεί ένα εθνικό και ενιαίο πρόγραμμα που στην παρούσα φάση εφαρμόζεται πιλοτικά στα γυμνάσια της Αυστραλίας, αλλά ως το 2013 θα εφαρμοστεί καθολικά σε όλα τα σχολεία όλων των

πολιτειών. Στόχος λοιπόν, της έρευνας είναι να συγκρίνει το ελληνικό και Αυστραλιανό Α.Π.Σ. και να προσδιορίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

7.2 Υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το Αυστραλιανό Α.Π. είναι ένα υπερσύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, διαμορφωμένο το 2010 που περιλαμβάνει νεωτεριστικά στοιχεία δανεισμένα από τα σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα , είναι εξαιρετικά μαθητοκεντρικό, δε γίνεται καθόλου αναφορά στο δάσκαλο, δε βάζει αυστηρά στεγανά στην ύλη, στο χρόνο και αφήνει ελεύθερη την επιλογή διδακτικών εγχειριδίων από τον εκπαιδευτικό, υποθέτουμε πως τα δύο Α.Π.Σ. θα παρουσιάζουν περισσότερες διαφορές και ελάχιστες ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο κυρίως , καθώς το ελληνικό Α.Π.Σ. είναι αυστηρά κλειστό όσον αφορά την ύλη, το χρόνο και τα εγχειρίδια ,αναγκάζοντας το δάσκαλο να προσαρμοστεί στην καθορισμένη αυτή εκπαιδευτική διαδικασία.

7.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν το ελληνικό Α.Π.Σ. (2003) και το Αυστραλιανό Α.Π. (2011)

7.4 Διαδικασία

Από τη στιγμή που η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην κριτική ανάλυση δύο Α.Π.Σ. θεωρήθηκε ότι η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος που θα βοηθούσε στην ανάλυση των δύο αυτών κειμένων είναι η ανάλυση περιεχομένου , μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση προφορικών και γραπτών δεδομένων (Marying, 2000).

Για να αναλύσουμε και να συγκρίνουμε τα δύο Α.Π.Σ. θα εστιάσουμε σε 4 σημαντικά σημεία και 4 άξονες σύγκρισης : α) Θα μελετήσουμε το περιεχόμενο β)

τους στόχους γ) τις διδακτικές προσεγγίσεις δ) την αξιολόγηση που αποτελούν σύμφωνα με τον westphalen δομικά στοιχεία των Α.Π. με μορφή curriculum Αρχικά γίνεται παρουσίαση του περιεχομένου των δύο Α.Π.Σ. και στη συνέχεια γίνεται η σύγκριση τους και παρουσιάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές τους.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8.Σύγκριση

8.1 Συνοπτική παρουσίαση των δύο ΑΠ και σύγκριση

Συνοπτικά το Αυστραλιανό curriculum

Το Αυστραλιανό curriculum όσον αφορά το περιεχόμενο αποτελείται από 4 μέρη που είναι τα εξής:

1.Λογικοί και στόχοι (περιγράφονται οι γενικότεροι στόχοι της εκπαίδευσης με εστίαση στο ρόλο του γλωσσικού μαθήματος).

2.Οργάνωση (περιγράφεται ο τρόπος που οργανώνεται το μάθημα , τα 3 νήματα, ,οι γενικές δεξιότητες, οι διαθεματικές προτεραιότητες, ο σύνδεσμοι με άλλα διδακτικά αντικείμενα).

3. Το περιεχόμενο κάθε διδακτικού έτους ,χωρισμένο σε 3 νήματα και σε επιμέρους υπονήματα (Curriculum foundation): 1. γλώσσα, 2. λογοτεχνία και 3.γραμματισμό.

Υπονήματα της γλώσσας είναι: η γλώσσα για διεπίδραση, κειμενική οργάνωση, έκφραση και ανάπτυξη ιδεών, γνώση για ήχους και γράμματα. Υπονήμα της λογοτεχνίας είναι: η λογοτεχνία και το συγκείμενο, η ανταπόκριση στη λογοτεχνία,εξέταση της λογοτεχνίας, δημιουργία λογοτεχνίας. Υπονήματα του γραμματισμού είναι: προέκταση του ρεπερτορίου χρήσης της αγγλικής γλώσσας, διεπίδραση με τους άλλους, ικανότητες προφορικού λόγου που θα αναπτύξουν οι μαθητές , ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργία κειμένων).

4.Γλωσσάρι (ορισμοί για λέξεις κλειδιά)

Το Αυστραλιανό curriculum όσον αφορά τους στόχους αποτελείται από τα εξής:

Κύριοι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι η αντιμετώπιση του κόσμου ως ένα πεδίο αλλαγών (εκτίμηση στη πολιτισμική και θρησκευτική διαφορετικότητα, εγγραματισμός στην Ασία, σεβασμός στο περιβάλλον κλπ)

Το Αυστραλιανό curriculum όσον αφορά την αξιολόγηση αποτελείται από τα εξής:

Υπάρχει η ενδοσχολική και η εξωτερική σε εθνικό πεδίο.Η πρώτη είναι διαμορφωτική (formative) και συνολική (summative) .Η διαμορφωτική γίνεται στη σχολική τάξη για την παρακολούθηση της μάθησης .Η δεύτερη για την ενημέρωση των γονέων ,γίνεται δυο φορές το χρόνο με 5 βάρθμια κλίμακα Α-Ε.

Το Αυστραλιανό curriculum όσον αφορά τη διδακτική πρακτική αποτελείται από τα εξής:

Δε δίνεται καμιά οδηγία για τον τρόπο διδασκαλίας.Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το μάθημα όπως θέλει.Ωστόσο έμμεσα στην περιγραφή του περιεχομένου μέσα από τα ρήματα τα γνωσιακά (μαθαίνουν , γνωρίζουν) και τα ρήματα δράσης (ερευνούν, χρησιμοποιούν) αναδεικνύεται ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή μέσα στις διδακτικές πρακτικές.Απαραίτητη είναι επίσης η επέκταση μέσω του ψηφιακού κόσμου (forum,δημοσίευση κειμένων, σύνδεση με άλλα σχολεία).Υπάρχει έλλειψη αναφοράς σε εκπαιδευτικούς και είναι καθαρά μαθητοκεντρικό.

Συνοπτικά το ελληνικό ΔΕΠΠΣ του γλωσσικού και του λογοτεχνικού μαθήματος.

Το Ελληνικό ΔΕΠΠΣ της γλώσσας όσον αφορά το περιεχόμενο αποτελείται από τα εξής:

Το ελληνικό ΔΕΠΠΣ χωρίζεται ουσιαστικά σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος δίνεται ευσύνοπτα ο σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Στο δεύτερο μέρος τίθενται οι άξονες, οι γενικοί στόχοι, και οι θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης. Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται με μορφή πίνακα οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες που πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές) και οι έννοιες της διαθεματικότητας. Στους άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι γλωσσικές δεξιότητες κατακερματίζονται σε δεξιότητες όπως: α) κατανόησης προφορικού λόγου (ακούω και κατανοώ) β) παραγωγής προφορικού λόγου (μιλώ) γ) κατανόησης γραπτού λόγου (διαβάζω και κατανοώ), δ) παραγωγής γραπτού λόγου (γράφω). Ο κάθε άξονας περιλαμβάνει τους κώδικες γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας, τη γραμματική, τα πραγματολογικά στοιχεία και τα σχήματα λόγου.

Το Ελληνικό ΔΕΠΠΣ της γλώσσας όσον αφορά τους στόχους και τους σκοπούς αποτελείται από τα εξής:

Στο πρώτο μέρος τίθενται οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος της γλώσσας. Για παράδειγμα αναλύονται οι γνώσεις για τον κόσμο με τις οποίες πρέπει να εφοδιαστούν οι μαθητές, οι στάσεις, οι αξίες ώστε να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες με υπεύθυνη στάση, η εμπλοκή στην παγκοσμιοποίηση, η εκτίμηση της

πολυπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας στο τέλος κάθε ενότητας (αλλά δεν επιλέγεται λόγω έλλειψης χρόνου). Υπάρχει μια εθνοκεντρική αλλά και ευρωπαϊκή - παγκόσμια τάση, μια τάση για προφορικό διάλογο μέσα από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά δυστυχώς τέτοιες παιδαγωγικές αντιλήψεις μένουν στο επίπεδο της ρητορείας, δεδομένου ότι αναιρούνται από τον αυστηρό καθοδηγητικό χαρακτήρα του ελληνικού ΔΕΠΠΣ. Στο δεύτερο μέρος ακολουθούν οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας.

Το Ελληνικό ΔΕΠΠΣ της γλώσσας όσον αφορά τη διδακτική αποτελείται από τα εξής:

Στο τρίτο μέρος περιγράφεται η διδακτική μεθοδολογία, πρόκειται για ένα ευσύνοπτο κείμενο με τις γλωσσοδιδασκτικές και θεωρητικές αρχές του προγράμματος.

Το Ελληνικό ΔΕΠΠΣ της γλώσσας όσον αφορά την αξιολόγηση αποτελείται από τα εξής:

Στο τέταρτο μέρος τίθενται οι θεωρητικές αρχές της αξιολόγησης. Πρόκειται για κλειστό πρόγραμμα σπουδών. Ο χαρακτήρας κλειστό αναφέρεται στο προσχεδιασμένο και δεσμευτικό χαρακτήρα των σκοπών, των στόχων, του περιεχομένου, της διδακτικής μεθοδολογίας και της αξιολόγησης. Όλα είναι προσχεδιασμένα και προαποφασισμένα. Βέβαια η προσπάθεια ενσωμάτωσης της διαθεματικότητας μπορεί να προσφέρει ευελιξία αλλά η εμπλοκή με αυτά τα πρότζεκτ είναι μικρή, αφού δεν έχουν κεντρική θέση ούτε στο πρόγραμμα ούτε στα σχολικά εγχειρίδια. Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία ξεκινάει από το κείμενο και καταλήγει στην παραγωγή γραπτού προϊόντος μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο δε φαίνεται να ανατρέπεται η λογική της συγγραφής ενός κειμένου τύπου έκθεσης. Επίσης το μάθημα γίνεται αυστηρά στα στενά όρια της τάξης και σε αυστηρά χρονικά

πλαίσια. Τα περιθώρια πρωτοβουλίας στο δάσκαλο είναι περιορισμένα και η αξιολόγηση οδηγεί στον προβιβασμό στην επόμενη τάξη. Η αξιολόγηση γίνεται προφορικά και γραπτά ανά τρίμηνο, και με τελικές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς. Δεν υπάρχουν κριτήρια αυτοαξιολόγησης, ούτε τήρηση φακέλου εργασιών τύπου πορτφόλιου.

Το Ελληνικό ΔΕΠΠΣ του λογοτεχνικού μαθήματος όσον αφορά το περιεχόμενο αποτελείται από τα εξής:

1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος.
2. Άξονες, γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης.
 1. Ειδικοί σκοποί.
 2. Στόχοι, θεματικές ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες, διαθεματικά σχέδια εργασίας.
 3. Διδακτική μεθοδολογία.
 4. Αξιολόγηση.

Όλη η φιλοσοφία συγγραφής του ελληνικού ΔΕΠΠΣ για το Λογοτεχνικό μάθημα κειμένεται ακριβώς στα ίδια πλαίσια με τη φιλοσοφία του ελληνικού ΔΕΠΠΣ για το γλωσσικό μάθημα. Για αυτό άλλωστε τα δύο μαθήματα, θεωρείται ότι αλληλοσυμπληρώνονται και η βαθμολογία τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς συμψηφίζεται και θεωρούνται ως ένα μάθημα με τον τίτλο Νεοελληνική Γραμματεία.

8.2 Συμπεράσματα

Τα ελληνικά Α.Π καταρτίζονται από το υπουργείο παιδείας. Δε λειτουργούν ως γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να κινηθούν οι εκπαιδευτικοί, όπως

συμβαίνει, για παράδειγμα, στην Αυστραλία αλλά ως πλήρεις οδηγοί των περιεχομένων και του τρόπου της διδασκαλίας. Για την τήρηση των Α.Π οι καθηγητές ελέγχονται μέσω του βιβλίου ύλης, στο οποίο καταγράφουν καθημερινά το περιεχόμενο και το ρυθμό της διδασκαλίας. Το υπουργείο παιδείας εκδίδει αναλυτικές οδηγίες για τα φιλολογικά μαθήματα, όπως και για κάθε άλλο μάθημα. Το γεγονός αυτό συνδυάζεται με την ύπαρξη ενός διδακτικού εγχειριδίου, εγκεκριμένου από το υπουργείο, το οποίο μοιράζεται δωρεάν στους μαθητές.

Χρειάζεται, επίσης, να επισημάνουμε μια σημαντική διαφορά. Το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ιδιαίτερα το Α.Π.Σ. συνδέεται στενά με τα σχολικά εγχειρίδια και συναποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως πρέπει να λάβει κανείς υπόψη το περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου του μαθήματος. Στην Αυστραλία αντίθετα δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο. Κάθε χρόνο (από τα μέσα της προηγούμενης χρονιάς) δημοσιεύεται, ένας κατάλογος προεπιλεγμένων έργων (list of prescribed texts) ο οποίος περιλαμβάνει 58 κείμενα ή ανθολογίες. Ως προς την εθνική προέλευση των δημιουργών άλλοι είναι Αυστραλοί και άλλοι διαφόρων εθνικοτήτων όπως Νεοζηλανδοί, Βρετανοί, Αμερικανοί, Ιρλανδοί Καναδοί κλπ.

Από αυτόν τον κατάλογο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα περισσότερα κείμενα που θα επεξεργαστούν με τους μαθητές και στα οποία θα αξιολογηθούν από το διδάσκοντα και από τη συμμετοχή τους σε εξωτερικές εξετάσεις, κοινές για όλα τα σχολεία της πολιτείας με εξωτερικούς βαθμολογητές. Επίσης οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν κείμενα εκτός του προαναφερθέντος καταλόγου για την ατομική τους εργασία. (ο κατάλογος για την ατομική τους εργασία περιλαμβάνει, 14 θεατρικά, 16 κινηματογραφικές ταινίες, 8 ποιητικές ανθολογίες, 20 πεζά). Οι μαθητές αγοράζουν ή

δανείζονται από τη βιβλιοθήκη το υλικό και τα βιβλία (Ludwig, C. & Holm, S., 2009).

Στην Αυστραλία τα δύο αντικείμενα (λογοτεχνία και γλώσσα) είναι συγχωνευμένα σε ένα, υπάρχει σύζευξη της διδασκαλίας της γλώσσας και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας εντάσσεται στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας. Η λογοτεχνία ορίζεται ευρύτερα και οι μαθητές επεξεργάζονται ολόκληρα έργα. Το σύστημα είναι αποκεντρωμένο, δίνει αυτονομία στο δάσκαλο και στην επιλογή εγχειριδίων. Υπάρχει γενικό πλαίσιο αρχών και στόχων, υπάρχουν προτεινόμενα κείμενα αλλά και γενικοί κανόνες προσέγγισης του μαθήματος. Δεν κυριαρχεί ο παραδοσιακός λογοτεχνικός κανόνας, αλλά αυτός με κοινωνικό και ιδεολογικό χαρακτήρα. Δεν δίνεται έμφαση στην ιστορικότητα αλλά στην επιλογή κειμένων κοντά στη ζωή και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και εξετάζονται σύγχρονα κείμενα και φιλμ. Διδάσκονται ταινίες αλλά και ξένη λογοτεχνία επίσης.

Στην Ελλάδα από την άλλη η λογοτεχνία αποτελεί αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η λογοτεχνία ορίζεται πιο παραδοσιακά και στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος υπάρχει ο ανθρωπισμός. Οι μαθητές επεξεργάζονται αποσπάσματα και πρόκειται για συγκεντρωτικό σύστημα. Υπάρχει, επίσης, υποχρεωτικό σχολικό εγχειρίδιο, με αποσπάσματα, εισαγωγικά σημειώματα, σχόλια, ερωτήσεις, εργασίες, παράρτημα με κριτικά σημειώματα και βιογραφίες. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από το υπουργείο. Επίσης, διδάσκονται αποκλειστικά γραπτά και όχι προφορικά κείμενα, η ξένη λογοτεχνία είναι περιορισμένη το ίδιο και ο κινηματογράφος.

Η ιστορία και η συγκρότηση της Αυστραλίας ως χώρας με χαρακτήρα πολυεθνικό, πολυπολιτισμικό, πολυγλωσσικό της επέτρεψε την αποδοχή της νεωτερικότητας στην εκπαίδευση, η οποία απομακρύνεται από το δυτικό λογοτεχνικό κανόνα. Για να διατηρηθεί η κοινωνική ισορροπία διδάσκονται κείμενα ιθαγενών και ξένων

συγγραφέων. Στο ελληνικό σύστημα διατηρείται η αξία της ελληνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς αλλά διδάσκονται περιορισμένα έργα ξένων συγγραφέων.

Τα Α.Π.Σ. της Ελλάδας και της Αυστραλίας για το μάθημα της γλώσσας ,επιπέδου γυμνασίου, διαπνέονται από σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες γλωσσολογίας και παιδαγωγικής, όπως η δια βίου μάθηση με έμφαση στις δεξιότητες, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, η συνεργασία, η αντιρατσιστική εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα, η διαθεματικότητα,κριτική σκέψη, η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής και της αγοράς εργασίας. Ωστόσο το Αυστραλιανό Α.Π. δίνει έμφαση στη δραματοποίηση , στην κριτική εξέταση των απόψεων του συνομιλητή, στην πολυτροπικότητα, στους παγκόσμιους πολιτισμούς, παράγοντες σύμφυτοι με το οικονομικό στόχο του κράτους, που γεινιάζει με την Ασία. Στο ελληνικό Α.Π. η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων είναι εκτενής. Ακόμη, το ελληνικό ΔΕΠΠΣ φιλοδοξεί να συγκεντρώσει τη γνώση στηριζόμενο , στην πολυτροπικότητα, στην κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή τάση.Για τους δίγλωσσους προτείνεται η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα, αλλά δε διδάσκονται παράλληλα τη μητρική τους γλώσσα.

Επίσης, το ελληνικό Α.Π. δεν αρκείται στην παράθεση των στόχων αλλά ορίζει τη διδακτέα ύλη , σχετική με τα γλωσσικά φαινόμενα και την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Η διδασκαλία δεν απαλάσσεται από τη μελέτη μεμονομένων μορφοσυντακτικών –λεξιλογικών φαινομένων, αν και οι δραστηριότητες προβλέπουν την ένταξη τους σε κειμενικά πλαίσια. Υπάρχει κοινό εγχειρίδιο, το βιβλίο χορηγείται δωρεάν από το ελληνικό κράτος. Προτείνονται διαθεματικές εργασίες που όμως είναι χρονοβόρες και αποφεύγονται (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2006).

Η ομοιότητα των δύο έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές εξοικειώνονται με διάφορα κειμενικά είδη, όπως για παράδειγμα λογοτεχνικά, γραφείου, εμπορικά, ταξιδιωτικά, κοινωνικά κλπ για να προετοιμαστούν για την μετέπειτα αποτελεσματική επικοινωνία με το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν αργότερα. Κυρίαρχη γλωσσική θεωρία είναι η επικοινωνιακή , υπάρχει γλωσσική ποικιλία και πολυτροπικότητα . Η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στην προώθηση της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας κειμένου, στην ανάπτυξη κριτικής αξιολόγησης, της έκφρασης της προσωπικής άποψης, της τεχνολογίας, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της λήψης αποφάσεων , της επίλυσης προβλημάτων και της προετοιμασίας για τη δημόσια ζωή. Τέλος και τα δύο Α.Π. δίνουν έμφαση στην προφορική επικοινωνία., παροτρύνουν τα παιδιά να οξύνουν το νου τους , ώστε να μάθουν να επιλύουν τις διαφορές τους με διαπραγματεύσεις και υπόσχονται ίσες ευκαιρίες , ανεξαρτήτου φύλου και φυλής .

Επλέον στο Αυστραλιανό Α.Π. η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέρος της πολύπλοκης σημειωτικής πραγματικότητας και όχι ως μοναδικός τρόπος νοηματοδότησης.Είναι ένας σημειωτικός πόρος που συντίθεται με άλλους πχ ήχο , εικόνα κλπ. για να παραχθεί νόημα. Σύμφωνα με τη σχολή της νέας ρητορικής η γλώσσα συσχετίζεται με το κοινωνικό σκοπό του κειμένου και το αναγνωστικό κοινό.Οι γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται από το συγκεκριμένο (πολιτισμικό και κοινοτικό, κάθε κοινότητα έχει τη δική της γλωσσική συμπεριφορά. και κάθε άτομο της, την υιοθετεί). Συγκεκριμένα μέσω του γλωσσικού μαθήματος οι μαθητές αποκτούν τη μεταγλώσσα που περιγράφει όλα τα επίπεδα της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) καθώς επίσης και γνώσεις για τη σημείωση , με έμφαση στην ανάγνωση της εικόνας. Μέσα από τη ανάλυση του Αυστραλιανού Α.Π. ,

αναδείχθηκαν οι ποικίλοι γραμματισμοί που αναπτύσσονται στο γλωσσικό μάθημα. Ως κυρίαρχος γλωσσοδιδακτικός λόγος αναδείχθηκε ο πολυγραμματισμός και η πολυτροπικότητα. Οι μαθητές αποκτούν ποικίλους γραμματισμούς πχ τον κριτικό, τον επικοινωνιακό και το δημιουργικό γραμματισμό .Αποκτούν στοιχεία και νέου γραμματισμού όπως χρήση λογισμικών για την παραγωγή λόγου (Ludwig, C. & Holm, S. ,2009).

8.3 Συζήτηση –Προτάσεις

Συζήτηση

Μελετώντας τα δυο Α.Π.Σ. παρατηρήσαμε ότι η μεγαλύτερη διαφορά τους έγκειται στην αυστηρή καθοδήγηση που ασκεί το ελληνικό Α.Π.Σ. στον εκπαιδευτικό καθώς η ύλη, ο χρόνος, οι στόχοι και η αξιολόγηση είναι αυστηρά προκαθορισμένα και δεν αφήνουν περιθώρια ευελιξίας και πρωτοβουλίας στον εκπαιδευτικό. Ενέχει βέβαια και στοιχεία αντλούμενα από τη σύγχρονη παιδαγωγική , όπως αναφορά στη διαθεματικότητα, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στο σεβασμό στη πολυπολιτισμικότητα και άλλα, αλλά όλα αυτά κινδυνεύουν να μείνουν στα χαρτιά καθώς δεν έχουν κεντρική θέση στο πρόγραμμα και αναιρούνται από τον αυστηρό καθορισμό της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα στο Αυστραλιανό πρόγραμμα επικρατεί πλήρης ελευθερία για τον εκπαιδευτικό όσον αφορά στην επιλογή του σχολικού εγχειριδίου , της ύλης, του χρόνου διεκπεραίωσης της ύλης , των στόχων, της διδακτικής μεθοδολογίας και του τρόπου αξιολόγησης. Αυτά τα στοιχεία ενέχονται και στα παλιά προγράμματα σπουδών που ήταν διαφορετικά για κάθε πολιτεία της Αυστραλίας και έχουν δοκιμαστεί ουσιαστικά στην πράξη ,αφού έχουν φέρει το Αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα στην ένατη θέση του

εκπαιδευτικού στερεώματος παγκοσμίως. Μένει τώρα που αντικαταστάθηκαν όλα τα παλιά προγράμματα με το συγκεκριμένο κοινό πρόγραμμα (το οποίο πρόκειται για μείξη των καλύτερων στοιχείων των προγραμμάτων αυτών) να αποδειχθεί αν το νέο πρόγραμμα σπουδών θα αποδώσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη στον εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας, όπως γινόταν μέχρι τώρα.

Προτάσεις

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ένα από τα χαρακτηριστικά του ελληνικού Α.Π.Σ. είναι η προκαθορισμένη στοχοθεσία που καλύπτει όλη την προαποφασισμένη και υποχρεωτική διδασκόμενη ύλη καθώς και η σύντομη αναφορά στη διαθεματική εργασία που υπάρχει μεν στο τέλος κάθε μαθήματος αλλά δεν συνοψολογίζεται στα χρονικά πλαίσια που δίνονται στο διδάσκοντα για να ολοκληρώσει την ύλη του και να τη γράψει στο βιβλίο της ύλης , το οποίο κλείνει με ευθύνη του ο καθηγητής στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς (πρόκειται για έναν άτυπο έλεγχο) . Θα μπορούσαμε να πούμε πως καλό θα ήταν το ελληνικό ΑΠΣ να παραδειγματιστεί από το αυστραλιανό και να αφήσει ελεύθερες ώρες στον εκπαιδευτικό για να τις αφιερώσει σε διαθεματικές εργασίες της επιλογής τους και της επιλογής των μαθητών , έτσι ώστε να νιώσουν και οι μαθητές ότι λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και οι καθηγητές ότι μπορούν να βάλουν την προσωπική τους πινελιά στο εκπαιδευτικό λειτούργημα που ασκούν.

Η έρευνα μας περιορίστηκε στη σύγκριση μόνο των ποιοτικών στοιχείων των δύο Α.Π.Σ. και τα συμπεράσματα μας αφορούν μόνο στοιχεία της δομής τους. Ίσως αν γινόταν και μια ποσοτική σύγκριση μεταξύ των δύο Α.Π. να μπορούσαμε να έχουμε περισσότερες πληροφορίες και στοιχεία για τα δυο αυτά Α.Π. και να μπορούσαμε να

έχουμε και συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους και τις επιδράσεις τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επίσης ένα σημείο που κίνησε το ενδιαφέρον μας και που προτείνεται για μελλοντική διερεύνηση είναι το θέμα της αξιολόγησης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και Α.Π. η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα πιεστική για τους μαθητές, καθώς αξιολογούνται καθημερινά, γραπτά και προφορικά, αλλά στη συνέχεια στην πράξη ο βαθμός τους καθορίζεται από το διαγώνισμα του τριμήνου που γράφουν οι μαθητές και από το τελικό γραπτό στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Θα έπρεπε να υπάρχει ένας φάκελος εργασιών (portfolio) όπως γίνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να εξετάζεται σφαιρικά η πρόοδος των μαθητών καθ' όλη τη σχολική χρονιά και να μην αδικούνται τα παιδιά, που ίσως δεν έγραψαν καλά στο διαγώνισμα του τριμήνου, για προσωπικούς λόγους. Αντίθετα το θέμα της αξιολόγησης είναι πιο χαλαρό στο Αυστραλιανό Πρόγραμμα Σπουδών.

Βιβλιογραφία

- ACARA, (2011). *The Shape of the Australian Curriculum-Version 2.0*.
- Anstey, M. and Bull, G (2004) .*The Literacy Labyrinth (2nd edition)*.
Australia:Pearson
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου,Ε (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*.Αθήνα:
Δαρδανός.
- Αργυροπούλου, Χ (2000). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα, Επιθεώρηση
Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα, τεύχος 7, Π.Ι. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.*
- Αργυροπούλου, Χ (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής
λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
<http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>.
- [Βαρελάς, Λ \(2007\). Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελληνική
δευτεροβάθμια εκπαίδευση \(1884-2001\). Θεσσαλονίκη:Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.](#)
- [Bernstein, B \(1996\). Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research,
critique. London: Taylor and Francis.](#)
- [Beyer, L. & Liston, D \(1996\). Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational
Agendas and Progressive School Reform. New York: Teachers College Press.](#)
- [Bobbitt, F \(1928\). How to Make a Curriculum. Boston: Houghton Mifflin.](#)
- [Βρεττός, Γ & Καψάλης, Α \(1999\). Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση –
Αναμόρφωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.](#)
- [Bull, G. and Anstey, M \(2005\). The Literacy Landscape. Australia : Pearson.](#)

Δαμανάκης, Μ (1997/2002). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δενδρινού, Β (2002). *Issues in the Didactics of Languages*. Αθήνα: Εκδόσεις του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Doecke, B., Howie, M. & Sawyer, W (2006). *English teaching, schooling and community*. Kent Town, S.A.: Wakefield Press/AATE.

Erickson, D.B., Goodman, G., Reading-Brown, W, Comte, E. & Isaacs, M (1987). *The School Psychologist as Computer and Video Specialist. Proceedings of the National School Psychologist*, US 81, 93.

Gee, J. P (1999). *An introduction to critical discourse analysis*. London: Routledge.

Καραγιάννης, Γ. & Χατζηγεωργίου, Ν. (1998). *Teaching Greek as a second language*. In *EKT Conference Proceedings NIT 1998*, pages 62-71. Athens, Greece.

Καρατζά-Σταυλιώτη, Ε (1996). *Αποτελεσματικά σχολεία, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 81-86.

Καλογήρου Τ & Βησσαράκη Ε (2005). *Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Η Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα : Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κάλφας, Α (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Τραμάκια.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κιτσαράς, Γ (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Κιτσαράς ,Γ (2004) *Προγράμματα ,Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα :έκδοση του συγγραφέα.

Κουντουρά, Ν (2006). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884 -1983): η πρόσληψη και αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Lawton, D (1996). *Beyond the National Curriculum*. London: Hodder and Stoughton, ch. 3.

Ludwig, C & Holm, S (2006). *What's Hot!: A Way in to Teaching Critical Literacies in the Middle Years Curriculum Corporation*, Carlton South, VIC.

Mac Beath, J (2005). «Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;», *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Γ. Μπαγάκης επιμέλεια, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Macken-Horarik, M. & Morgan W (2011). *Towards a Metalanguage Adequate to Linguistic Achievement in Post-structuralism and English: Reflections on Voicing in the Writing of Secondary Students*. *Linguistics and Education*. 22, (2), 133-149.

Mayring, P (2000). *Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Ανακτήθηκε 25/3/2012, από τη διεύθυνση <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.

Ματσαγγούρας, Η (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Μήτσης ,Η (2001). *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1822-1993). Παράθεση πηγών*. Αθήνα : Gutenberg.

- Μιχαλοπούλου, Κ (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπαγάκης ,Γ (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης ,Γ(2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* .Αθήνα:Μεταίχμιο
- Μπαλάσκας, Κ & Αγγελάκος, Κ (2005). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπασλής, Ι. Ν (1988). *Κοινωνική — γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*.Αθήνα: Ν.Παιδεία.
- Neagley R.L. & Evans N.D (1967) . *Handbook for Effective Curriculum Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Νικολαΐδου , Σ (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη* .Αθήνα: Κέδρος.
- Nisbet, R. (1995). *Κοινωνική αλλαγή και ιστορία*, μτφρ. Σ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P (2002) *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Πυργιωτάκης, Ι (2002) *ολοήμερο σχολείο διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*. Γλώσσα, τ. 16 (Χειμώνας 1988), σσ. 69-72.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας (τόμος Α')*. Αθήνα: έκδ. ιδίων.

Scholes, R (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου*, μτφρ. Ζ. Μπέλλα. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

Stenhouse, L (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

Τσιλιμένη, Τ (2011). *Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης: Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Φλουρής, Γ(1983) *..Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα. : Γρηγόρης.

Φράγκος , Χ (2000). *Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα : Gutenberg.

Frey, K (1998). *«Μέθοδος Project»*, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφρ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Φρυδάκη , Ε (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζησαββίδης, Σ (1988). *"5η διδακτική δοκιμή"*. Γλώσσα, τ. 17 (Άνοιξη 1988), σσ. 66-71.

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

Χρυσafiδης, Κ (2000). *Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg.

Westphalen, K (1982). *Αναμόρφωση των ΑΠ* ,μφρ, Ι.Πυργιωτάκης .Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Δικτυογραφία

<http://www.acara.edu.au/> (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)

<http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Curriculum/F-10>

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>



