

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ (Α.Π.Θ.)

Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ



ΑΦΙΕΡΩΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ

ΚΑΙΝΟΥΡΙΟ ΚΡΑΣΙ ΣΕ ΠΑΛΙΟ ΑΣΚΙ;

Έρευνα καταγραφής των μεταβολών στις γλωσσικές ασκήσεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ιωάννης Δαϊκόπουλος, Στέλλα Κασίδου, Κώστας Ντίνας

Ο Ι. Δαϊκόπουλος και η Σ. Κασίδου είναι εκπαιδευτικοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Ο Κ. Ντίνας είναι επίκουρος καθηγητής του Α.Π.Θ.

Εισαγωγή

Το περιεχόμενο, η δομή και ο τρόπος με τον οποίο είναι διατυπωμένα τα επιμέρους στοιχεία ενός γλωσσικού *Προγράμματος Σπουδών*—όρος που τείνει να αντικαταστήσει τον παλιότερο όρο *Αναλυτικό Πρόγραμμα*—έχουν άμεση σχέση με τις θεωρίες για τη γλώσσα και την εκμάθησή της, καθώς και με τις εκπαιδευτικές αξίες στις οποίες στηρίζονται αυτοί που το συντάσσουν και το εισηγούνται. Με την έννοια αυτή το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί έκφραση του διαφορετικού κάθε φορά παιδαγωγικού λόγου, πολιτισμικά όμως και ιδεολογικά προσδιορισμένου (Τσοπάνογλου, Α., 2002). Σύμφωνα με τις νεότερες απόψεις της γλωσσοδιδασκτικής σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να είναι όχι η προσφορά στους μαθητές γνώσεων για τη γλώσσα, τις οποίες άλλωστε με διαισθητικό τρόπο έχουν αποκτήσει πριν ακόμα έρθουν στο σχολείο, αλλά η συνειδητοποίηση και διεύρυνση αυτής της γνώσης μέσα από την πρόσφορη άσκησή τους σε πραγματικές χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζηραββίδης, Σ. 1997).

Στη λογική του προγράμματος σπουδών κατά κανόνα εντάσσονται—ή έτσι θα έπρεπε να συμβαίνει—(Σπανός, Γ. 1991, Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 1995) τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας, επομένως και οι γλωσσικές ασκήσεις που τα βιβλία αυτά περιλαμβάνουν. Οι ασκήσεις αυτές αποτελούν αφενός εργαλεία δουλειάς που καλούνται να υποστηρίξουν τους διδάσκοντες στην υλοποίηση των στόχων του εκάστοτε Προγράμματος Σπουδών κι αφετέρου εργαλεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου—ως τέτοια βοηθούν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η προβληματική γύρω από τις γλωσσικές ασκήσεις και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αξιολόγηση του μαθητή και κατ' επέ-

κταση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από αυτές, τη μεθοδολογία και τους τύπους τους, είναι ενδιαφέροντα, πολυσυζητημένα και πολλές φορές ακανθώδη ζητήματα, ξεφεύγουν όμως από τους στόχους της δικής μας ανακοίνωσης. Εμείς θελήσαμε να ασχοληθούμε με τις γλωσσικές ασκήσεις των βιβλίων «Η γλώσσα μου» για το Δημοτικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα με τις μεταβολές που επήλθαν σ' αυτές μετά τις «Συμπληρωματικές Οδηγίες» (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2001) που εκδόθηκαν το 2000 από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ιστορικά δεδομένα

Πριν προχωρήσουμε όμως, ας κάνουμε μια μικρή χρήσιμη ιστορική αναδρομή.

Μετά την καθιέρωση το 1976 –χροιά ορόσημο για τα γλωσσικά πράγματα στην Ελλάδα–(Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997) της νέας ελληνικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους και της εκπαίδευσης, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 δημοσιεύτηκαν τρία νέα Αναλυτικά Προγράμματα¹ για την υλοποίηση των οποίων αρχίζουν να χρησιμοποιούνται καινούργια διδακτικά εγχειρίδια. Τα εγχειρίδια αυτά, με τα οποία για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία διδάσκεται η μητρική γλώσσα με τόσο συστηματικό και πλήρη τρόπο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Χαραλαμπόπουλος, Α. 1996), έλαβαν υπόψη τους τις ανάγκες της εποχής και τη διεθνή εμπειρία (Τσολάκης, Χ. 1985, Βουγιούκας, Α. 1994, Τριλιανός, Θ. 1995).

Το 1999 τίθεται σε κυκλοφορία ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο, (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999) το οποίο εντάσσεται στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Υπ.Ε.Π.Θ. 1998) που εκπονήθηκε την ίδια χρονιά. Το πρόγραμμα αυτό σε επίπεδο διακηρύξεων και στοχοθεσίας διαφοροποιείται αισθητά από το προηγούμενο του 1982-84 υιοθετώντας τις νεότερες απόψεις περί επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999). Μέχρι την έκδοση νέων βιβλίων, τα οποία θα στοιχούσαν στη στοχοθεσία του, κρίθηκε σκόπιμο να εξακολουθήσουν να χρησιμοποιούνται τα «παλιά» βιβλία της μεταρρύθμισης του 1982-4 με προσαρμογή της διδασκαλίας τους στο πιο «επικοινωνιακό» πνεύμα του νέου Προγράμματος Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας.

Η προσαρμογή αυτή επιχειρήθηκε με την έκδοση «Συμπληρωματικών

1. Π.Δ. 449/83

Οδηγιών» για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο» (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001), οι οποίες εκδόθηκαν από το ΥπεΠΘ και ίσχυσαν για τα σχολικά έτη 2000-2001 και 2001-2002. Στο εισαγωγικό τους σημείωμα τονίζεται η αναγκαιότητα εξορθολογισμού της υπερδιογκωμένης διδασκόμενης ύλης και επισημαίνονται τα δύο βασικά κριτήρια με τα οποία συντάχθηκαν: η καλύτερη κατανόηση των διδασκόμενων εννοιών και η ελαχιστοποίηση των επικαλύψεων που παρατηρούνταν. Απώτερος γενικός στόχος αυτής της προσπάθειας ήταν η ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής με την απαραίτητη προσαρμογή της διαδικασίας της μάθησης και της παιδείας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις νοητικές ικανότητες και τις φυσικές δυνατότητες των μαθητών (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001). Ειδικότερα για την νεοελληνική γλώσσα επισημαίνεται ότι οι προτάσεις συντάσσονται με βάση τον τελικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, ο οποίος δεν είναι άλλος από την παραγωγή αποτελεσματικού γραπτού και προφορικού λόγου, τη δόμηση κειμένου, την κατανόηση και την επεξεργασία του (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999). Επαναλαμβάνοντας τις θέσεις του Προγράμματος Σπουδών για την Νεοελληνική Γλώσσα σχετικά με την γραμματική, θεωρούν τη γλωσσική διδασκαλία «*γραμματική σε τρία επίπεδα: γραμματική της λέξης, γραμματική της πρότασης και γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας*». Ρίχνουν το κύριο βάρος στο κείμενο και την επικοινωνία και για το λόγο αυτό προτείνουν έναν εξορθολογισμό της ύλης με κριτήριο το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο είναι συντεταγμένο με την νέα αυτή αντίληψη (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001). Την αποστολή στα σχολεία των Συμπληρωματικών Οδηγιών για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο, ακολούθησε η έκδοση εντύπου με θέμα τη διόρθωση του φυλλαδίου των Συμπληρωματικών Οδηγιών.² Η συγκεκριμένη διαταγή δεν έφτασε σχεδόν ποτέ στο σύνολο των δημοτικών σχολείων και είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις των δασκάλων, οι οποίοι την έλαβαν υπόψη και την ακολούθησαν.

Πριν προλάβουν να εκδοθούν τα από πολλού αναμενόμενα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας για το Δημοτικό Σχολείο, τέθηκε από το 2001 σε κυκλοφορία³ νέο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001). Η νέα αυτή αντίληψη προγράμματος έρχεται να ολοκληρώσει τη *διεπιστημονική προσέγγιση* που επιχειρήθηκε παλιότερα μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν μεθόδους ενεργητικής προσέγγισης της

2. Υπ.Ε.Π.Θ., Δ/νση Σπουδών Π.Ε., Τμήμα Β', Γ1/717, 6-8-01

3. Η εφαρμογή του νέου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών θα ξεκινήσει το 2003. Υπ.Ε.Π.Θ. 2001: 1

γνώσης (πβ. Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή κ.ά.) εισάγοντας τη *Διαθεματική Προσέγγιση* των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Η οριζόντια σύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών, την οποία εισηγείται, πιστεύεται ότι θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης εξασφαλίζοντας έτσι την απαραίτητη εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη του περιεχομένου των σπουδών του (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001). Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας κατά το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών είναι «να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα, δηλαδή, να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη» (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001).

Η ταυτότητα της έρευνας

Στόχος της έρευνάς μας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών που λειτουργεί στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας, δεν ήταν να κρίνουμε τα βιβλία που ακόμα χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό σχολείο από τη δεκαετία του '80 και να επαναλάβουμε όσα επαινετικά ή επικριτικά διατυπώθηκαν γι αυτά (Ανδριόπουλος Κ. 1985, Γκούδας Χ. 1985, Κοτσιπετίδης Γ. 1986, Κουτσουλέλος Ν. 1988, Τατοΐ-Σκανδάλη Ρ. 1985). Άλλωστε αυτά τα βιβλία έχουν «εκμετρήσει το ζην» τους και δε μένει παρά κάποια στιγμή να αντικατασταθούν.

Το ζητούμενο της δικής μας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η μεταβολή που προκλήθηκε με τις «*Συμπληρωματικές Οδηγίες*» στις ασκήσεις όλων των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου είναι σύμφωνη με το νέο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 1999, το οποίο τις προκάλεσε, και δη με τη Διαθεματική νεότερη εκδοχή του 2001.

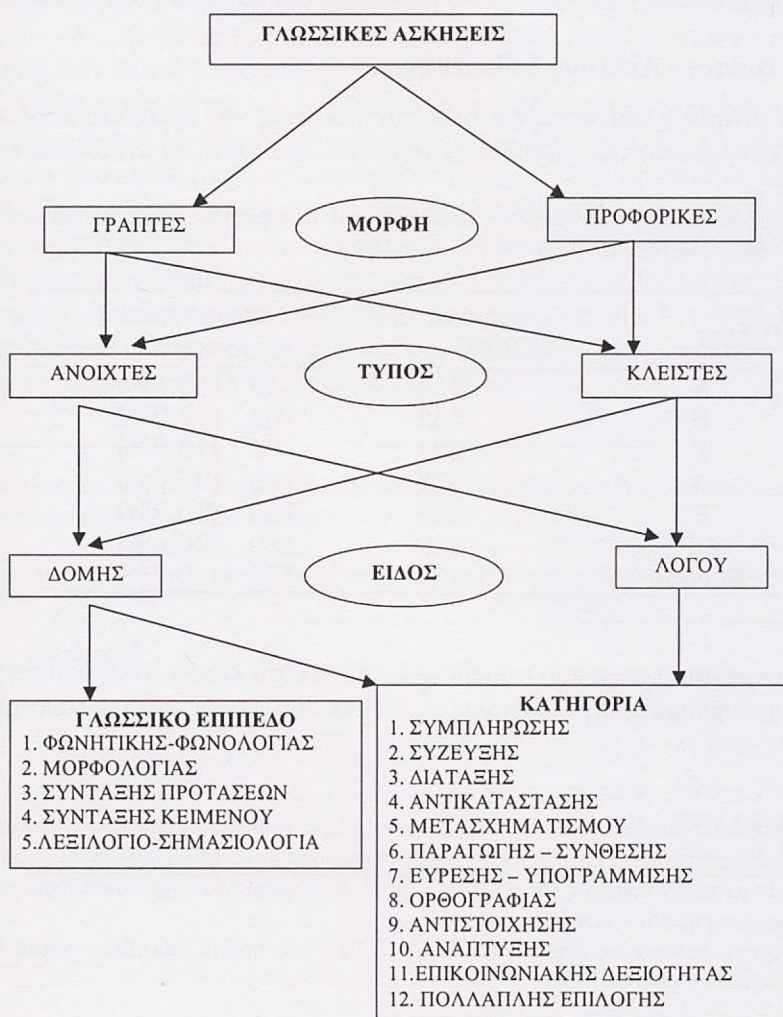
Μεθοδολογία της έρευνας

Καταγράφηκαν αρχικά όλες οι ασκήσεις (674 συνολικά)⁴ οι οποίες, σύμ-

4. Οι ασκήσεις με μία εκφώνηση οι οποίες υποδιαιρούνται με α, β, γ, ... ή 1, 2, 3, ... ή ακόμα και με το σύμβολο (•) θεωρούνται ξεχωριστές ασκήσεις, ακόμα και αν είναι ίδιες. Αντίθετα, ασκήσεις οι οποίες χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο σύμβολο (') για λόγους διευκόλυνσης των μαθητών, σε περιπτώσεις διάταξης λέξεων ή προτάσεων, θεωρούνται ως μία άσκηση. Τέλος, οι ασκήσεις με (*) καταγράφονται κανονικά.

φωνα με τις *Συμπληρωματικές Οδηγίες*, δε διδάχτηκαν από τη σχολική χρονιά 2000-2001 και έπειτα στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου και σε όλα τα (22 τον αριθμό) τεύχη του εγχειριδίου «*Η Γλώσσα μου*». Στην καταγραφή δεν συμπεριλήφθηκαν τα «Σκέφτομαι και γράφω», η λογική των οποίων διαφέρει από τις υπόλοιπες ασκήσεις, καθώς και οι λυμένες ασκήσεις - παραδείγματα.

Στη συνέχεια οι ασκήσεις ταξινομήθηκαν βάσει του μοντέλου που χρησιμοποιήθηκε στην πτυχιακή εργασία της Χατζηγεωργίου (2001:73), το οποίο κρίθηκε ότι εξυπηρετεί τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας (βλ. παρακάτω διάγραμμα).



Οι ασκήσεις ταξινομήθηκαν ως εξής:

- ανά είδος άσκησης: δομής - λόγου
- ανά μορφή άσκησης: γραπτές - προφορικές
- ανά τύπο άσκησης: ανοιχτές - κλειστές
- ανά γλωσσικό επίπεδο που εξετάζεται: φωνητικής/φωνολογίας⁵ - μορφολογίας - σύνταξης προτάσεων - σύνταξης κειμένου - λεξιλογίου/σημσιολογίας
- ανά κατηγορία άσκησης: συμπλήρωσης - σύζευξης - αντιστοίχισης - διάταξης - αντικατάστασης - μετασχηματισμού - παραγωγής/σύνθεσης/ανάλυσης - εύρεσης/υπογράμμισης - ορθογραφίας - ανάπτυξης - επικοινωνιακής δεξιότητας - πολλαπλής επιλογής (Χατζηγεωργίου, Β. 2001).

Αποτελέσματα - Ανάλυση δεδομένων

1. Στον πίνακα 1 φαίνονται συνολικά οι ασκήσεις που προτείνεται βάσει των «*Συμπληρωματικών Οδηγιών*» να παραλειφθούν κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 1⁶ Κατανομή συνολική των ασκήσεων που αφαιρούνται κατά τάξη σε σχέση με το σύνολό τους πριν το 2000

Τάξεις	Σύνολο ασκήσεων πριν το 2000	Αφαιρούμενες ασκήσεις
A	414	43 (10,4%)
B	532	102 (19,2%)
Γ	621	98 (15,8%)
Δ	575	135 (23,5%)
E	622	166 (26,7%)
ΣΤ	649	130 (20,0%)
Σύνολο	3.413	674 (19,7%)

Κινούμενοι στο πνεύμα που διακηρύσσεται στο εισαγωγικό σημείωμα των *Συμπληρωματικών Οδηγιών* (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001) οι συντάκτες τους προ-

5. Κατηγορίες ασκήσεων όπως «στίξη», «τονισμός», «συλλαβισμός» κ.λπ., ενσωματώθηκαν στην ευρύτερη κατηγορία «φωνητική-φωνολογία», προκειμένου να υπάρχει συμφωνία με τις κατηγορίες της εργασίας της Β. Χατζηγεωργίου και δυνατότητα σύγκρισης των ευρημάτων των δύο εργασιών.

6. Οι στρογγυλοποιήσεις έγιναν από το SPSS.10.5 στο πρώτο δεκαδικό ψηφίο και είναι δυνατόν να είναι $\approx 100,0$

τείνουν την αφαίρεση 674 ασκήσεων από ένα σύνολο 3.413 ασκήσεων (και των 22 τευχών), ποσοστό 19,7%. Τα ποσοστά των ασκήσεων που προτείνεται να μη διδαχθούν παρουσιάζουν κατά τάξη μεγάλες διακυμάνσεις: αρκετά πάνω από αυτόν τον μέσο όρο κινούνται οι αφαιρούμενες ασκήσεις της Ε΄ τάξης (26,7%), ενώ υπολείπονται κατά πολύ (10,4%) οι αφαιρούμενες ασκήσεις της Α΄ τάξης. Ίσως πρέπει να μας προβληματίσουν αυτές οι αποκλίσεις, αν ληφθεί μάλιστα υπόψη ότι η πρόταση κινείται στο πλαίσιο ενός απαραίτητου «εξορθολογισμού» της διδασκόμενης ύλης, αφού θεωρήθηκε ότι το πρόγραμμα των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι υπερφορτωμένο. Κυρίως αυτή η παρατήρηση ισχύει για την Α΄ τάξη, η οποία, παρότι έχει μόνο δύο τεύχη έναντι τεσσάρων που έχουν όλες οι άλλες τάξεις, εμφανίζει συνολικά μεγάλο όγκο γλωσσικών ασκήσεων (Χατζηγεωργίου, Β. 2001).

2. Στους πίνακες 2 και 3 φαίνονται οι ασκήσεις κατανεμημένες με βάση τη μορφή τους (γραπτές, προφορικές και συνδυασμού, δηλαδή αυτές που συνδυάζουν και γραπτή και προφορική μορφή). Οι προφορικές ασκήσεις ενισχύουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου επιτρέποντας την άμεση ενίσχυση των μαθητών και παρέχοντας τη δυνατότητα ταχείας ανατροφοδότησης του μαθήματος. Οι γραπτές απ' την άλλη συμπληρώνουν τις προφορικές, αξιολογούν στόχους που είναι δύσκολο να αξιολογηθούν προφορικά, όπως π.χ. η ορθογραφία, και εξασφαλίζουν πιο αντικειμενικές συνθήκες αξιολόγησης (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1998).

Πίνακας 2 Κατανομή ανά μορφή των ασκήσεων που αφαιρούνται σε σχέση με το σύνολο των ασκήσεων πριν το 2000

Μορφή	Ασκήσεις	
	πριν το 2000	Αφαιρούνται
Γραπτές	3.282	618 (18,8%)
Προφορικές	111	43 (38,7%)
Συνδυασμού	20	13 (65,0%)
Σύνολο	3.413	674 (19,7%)

Πίνακας 3 Ποσοστιαία συγκριτική κατανομή ανά μορφή των ασκήσεων πριν και μετά το 2000

Μορφή	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Γραπτές	96,2	97,3
Προφορικές	3,3	2,5
Συνδυασμού	0,6	0,3
Σύνολο	100	100

Σε σύνολο 3413 ασκήσεων στα βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου ένα συντριπτικά μεγάλο ποσοστό (96,2%) ήταν γραπτές, παρόλο που το Αναλυτικό Πρόγραμμα διακήρυσσε ότι ο προφορικός λόγος «*ως ομιλία και ακρόαση πρέπει να έχει κεντρική θέση στη διδασκαλία, όπως έχει και στη ζωή*».⁷ Το γεγονός αυτό δείχνει μια κραυγαλέα αντίφαση μεταξύ των διακηρύξεων του προγράμματος και της εφαρμογής τους μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Θα περίμενε λοιπόν κανείς είκοσι χρόνια περίπου αργότερα και με σαφέστατη την αναγωγή του προφορικού λόγου σε ισότιμο εταίρο του γραπτού στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 για τη γλωσσική διδασκαλία (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999) και στο Διαθεματικό αντίστοιχο του 2001 (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001) οι «*Συμπληρωματικές Οδηγίες*» να διορθώνουν στο μέτρο του δυνατού αυτή την ανισομέρεια. Αντ' αυτού όμως η κατάσταση φαίνεται ότι επιδεινώνεται, αν ρίξει κανείς μια ματιά στους πίνακες: οι προφορικές ασκήσεις που προτείνεται να αφαιρεθούν είναι 38,7% ποσοστό υπερδιπλάσιο των γραπτών οι οποίες μειώνονται κατά μόλις 18,8%. Έτσι το ισοζύγιο των γραπτών έναντι των προφορικών ασκήσεων δεν εμφανίζεται καθόλου ισορροπημένο: 97,3% γραπτές έναντι μόλις 2,5% προφορικών.

3. Οι πίνακες 4 και 5 δείχνουν τις ασκήσεις κατανεμημένες με βάση τον τύπο τους (ανοιχτές, κλειστές). Ανοιχτές είναι οι ερωτήσεις των οποίων η απάντηση δεν υπάρχει έτοιμη, δεν είναι δεδομένη, αλλά ο μαθητής καλείται να την επινοήσει έχοντας την ευκαιρία να διατυπώσει ελεύθερα τις γνώσεις και τη γνώμη του για ό,τι ερωτάται· ο αξιολογητής απ' την άλλη οφείλει να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι αξιολογούμενοι έχουν κατακτήσει τη

7. Π.Δ. 449/83

γνώση και να εκτιμήσει την απάντηση ως σύνολο. Κλειστές ή «δεδομένης απάντησης» είναι οι ερωτήσεις που ελέγχουν την ικανότητα των μαθητών να ανακαλέσουν γνώσεις και η απάντησή τους είναι δεδομένη και γνωστή σε εξεταστές και εξεταζόμενους (Ματσαγγούρας, Η. 1994, Γιοκαρίνης, Κ. 1988, Κασσωτάκης, Μ. 1997). Αξιολογικά οι κλειστές ερωτήσεις, παρά τα όσα πλεονεκτήματα μπορεί να έχουν (π.χ. αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση), σαφώς και υστερούν έναντι των ανοικτών, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας, αφού δε δίνουν τη δυνατότητα ελεύθερης γλωσσικής έκφρασης και δεν προκαλούν την παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών, αλλά τους υποτάσσουν στη σχολική γλωσσική νόρμα (Χατζηγεωργίου, Β. 2001).

Πίνακας 4 Κατανομή ανά τύπο των ασκήσεων που αφαιρούνται σε σχέση με το σύνολο των ασκήσεων πριν το 2000

Τύπος	Ασκήσεις	
	Πριν το 2000	Αφαιρούνται
Ανοιχτές	97	46 (47,4%)
Κλειστές	3.316	628 (18,9%)
Σύνολο	3.413	674 (19,7%)

Πίνακας 5 Ποσοστιαία συγκριτική κατανομή ανά τύπο των ασκήσεων πριν και μετά το 2000

Τύπος	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Ανοιχτές	2,8	1,9
Κλειστές	97,2	98,1
Σύνολο	100	100

Οι κλειστές ερωτήσεις στο σύνολο των 3413 ερωτήσεων αντιπροσωπεύουν το 97,2% αφήνοντας ένα ποσοστό μόλις 2,8% για τις ανοικτές. Μετά την έκδοση των *Συμπληρωματικών Οδηγιών* η σχέση αυτή επιδει-

νώνεται αφού αφαιρείται το 47,4% των ήδη πολύ λίγων (97 στις 3413) ανοικτών ερωτήσεων και μόλις το 18,9% των ανοικτών με αποτέλεσμα το ισοζύγιο ανοικτών-κλειστών ερωτήσεων να διαμορφώνεται πλέον σε 98,1% κλειστές προς μόλις 1,8% ανοικτές.

4. Στους πίνακες 6 και 7 παρουσιάζεται η κατανομή των ασκήσεων κατά είδος (δομής - λόγου). Στις ασκήσεις δομής εντάσσονται όσες ελέγχουν την κατάκτηση της δομής της γλώσσας από τον μαθητή, δηλαδή τους γραμματικοσυντακτικούς της κανόνες. Ασκήσεις λόγου είναι εκείνες που βοηθούν τον μαθητή να παράγει αυθεντικό προφορικό ή γραπτό λόγο.

Πίνακας 6 Κατανομή ανά είδος των ασκήσεων που αφαιρούνται σε σχέση με το σύνολο των ασκήσεων πριν το 2000

Είδος	Ασκήσεις	
	Πριν το 2000	Αφαιρούνται
Δομής	3.219	601 (18,7%)
Λόγου	194	73 (37,6%)
Σύνολο	3.413	674 (19,7%)

Πίνακας 7 Ποσοστιαία συγκριτική κατανομή ανά είδος των ασκήσεων πριν και μετά το 2000

Είδος	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Δομής	94,3	95,6
Λόγου	5,7	4,4
Σύνολο	100	100

Παρά τις προγραμματικές διακηρύξεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1983 για γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας και σπουδή της γλώσσας πάνω στη χρήση,⁸ τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να μην τις ακολουθούν, αφού οι δομικού τύπου ασκήσεις υπερτερούν συντριπτικά (ποσοστό 94,3%) έναντι των ασκήσεων λόγου (5,7%) κι αυτό παρά την κριτι-

8. Π.Δ. 449/83

κή που ασκήθηκε αρχικά στα βιβλία αυτά ότι εξοβέλισαν τη διδασκαλία της γραμματικής από το Δημοτικό σχολείο. Η προσκόλληση αυτή στο δομικό μοντέλο διδασκαλίας μάς παραπέμπει σε παλιές εποχές, όταν η αποκάλυψη στους μαθητές της δομής της γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία της γραμματικής και η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος θεωρούνταν ικανή και αναγκαία προϋπόθεση για τη σωστή χρήση της γλώσσας και κάθε γλωσσική ανεπάρκεια χρεώνονταν στην έλλειψη στέρεης γραμματικής υποδομής (Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 αλλά με πιο κατηγορηματικό τρόπο στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001), τονίζεται ότι η διδασκαλία της γραμματικής έχει ως σκοπό της να εξυπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας και όχι την εκμάθηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων αποκομμένων από το φυσικό πλαίσιο χρήσης τους. Η έκδοση των *Συμπληρωματικών Οδηγιών* όμως, δεν έρχεται να επιβεβαιώσει στην πράξη αυτές τις διακηρύξεις για επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, αφού προτείνεται η παράλειψη του 37,6% των ήδη κατά πολύ λιγότερων ασκήσεων λόγου έναντι 18,7% των ασκήσεων δομής. Με τον τρόπο αυτό σε επίπεδο ποσοστών αυξάνεται η υπεροχή των ασκήσεων δομής σε σχέση με τις ασκήσεις που σκοπό έχουν την παραγωγή αυθεντικού λόγου από τους μαθητές (95,6% δομής έναντι μόλις 4,4% λόγου).

5. Οι πίνακες 8 και 9 παρουσιάζουν την κατανομή των ασκήσεων κατά γλωσσικό πεδίο το οποίο ελέγχουν. Έτσι έχουμε ασκήσεις:

- φωνητικής-φωνολογίας, οι οποίες αφορούν τα σημεία της στίξης, τον τονισμό, το συλλαβισμό, τις διφθόγγους κ.λπ.
- μορφολογίας, οι οποίες ελέγχουν την γραμματική πλευράς της γλώσσας
- σύνταξης προτάσεων, που περιλαμβάνουν ασκήσεις διάταξης λέξεων σε ομάδες ή συντάγματα, σε προτάσεις ή φράσεις,
- λεξιλογίου-σημασιολογίας, που ασχολούνται με τις οικογένειες λέξεων, τις «λέξεις της καρτέλας», το «Γράφω και μαθαίνω» κ.λπ.
- σύνταξης κειμένου, οι οποίες δεν ασχολούνται με τη μικροδομή της γλώσσας όπως οι προηγούμενες, αλλά αφορούν στη μακροδομή της γλώσσας, π.χ. τη δόμηση ενός κειμένου σε παραγράφους με βάση τη χρονική και λογική ακολουθία (Χατζηγεωργίου, Β. 2001).

Πίνακας 8 Κατανομή ανά γλωσσικό επίπεδο των ασκήσεων που αφαιρούνται σε σχέση με το σύνολο των ασκήσεων πριν το 2000⁹

Γλωσσικό επίπεδο	Ασκήσεις	
	πριν το 2000	Αφαιρούνται
Φωνητική-Φωνολογία	301	36 (12,0%)
Μορφολογία	796	393 (49,5%)
Σύνταξη προτάσεων	463	91 (19,5%)
Σύνταξη κειμένων	20	15 (75,0%)
Λεξιλόγιο-Σημασιολογία	1434	139 (9,7%)
Σύνολο	3.014	674 (22,3%)

Πίνακας 9 Ποσοστιαία συγκριτική κατανομή ανά γλωσσικό επίπεδο των ασκήσεων πριν και μετά το 2000

Γλωσσικό επίπεδο	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Φωνητική-Φωνολογία	10,0	11,3
Μορφολογία	26,4	17,2
Σύνταξη προτάσεων	15,4	15,9
Σύνταξη κειμένων	0,7	0,2
Λεξιλόγιο-Σημασιολογία	47,6	55,3
Σύνολο	100	100

Από τη μελέτη των πινάκων 8 και 9 φαίνεται σαφώς ότι περίπου οι μισές ασκήσεις (47,6%) αφορούν το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία, στοιχείο το οποίο και θεωρητικώς υποστηρίζουν οι συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος το 1982-84⁹ η μικρότερη συγκριτικά ποσοστιαία μείωση

9. Στην εργασία της Χατζηγεωργίου (2001:73) εμφανίζονται περισσότερες κατηγορίες ασκήσεων ανά γλωσσικό επίπεδο, οι οποίες αποτελούν συνδυασμό των βασικών κατηγοριοποιήσεων που εμφανίζονται στον πίνακα 8. Κατά την εκπόνηση της εργασίας θεωρήσαμε ότι εξυπηρετούνται καλύτερα οι στόχοι της έρευνας αν παραμείνουμε στην αρχική ταξινόμηση των ασκήσεων, όπως αυτή παρουσιάστηκε νωρίτερα στο σχεδιάγραμμα Μοντέλο Ταξινόμησης Γλωσσικών Ασκήσεων.

αυτών των ασκήσεων με τις «*Συμπληρωματικές Οδηγίες*» και η αύξηση του ποσοστού τους με τον τρόπο αυτό (55,3%) έρχεται να συμφωνήσει απόλυτα με τις διακηρύξεις και των συντακτών του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών* για τη σημασία του στη γλωσσική διδασκαλία (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001).

Τα σημαντικά ποσοστά που συγκεντρώνουν αθροιστικά η μορφολογία και η σύνταξη προτάσεων επιβεβαιώνουν την παρατήρηση που κάναμε και πιο πάνω ότι, παρόλα όσα είχαν ειπωθεί «επικριτικά» για την κατάργηση της γραμματικής σ' αυτά τα βιβλία, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται από τα αριθμητικά δεδομένα. Η δραστηκή μείωση των μορφολογικών ασκήσεων μετά το 2000 (κατά 49,5%) εξισορροπεί αρκετά την κατάσταση κατεβάζοντας το άθροισμα των δύο κατηγοριών σε 33,1% από 41,8% πριν το 2000.

Εντύπωση βέβαια προκαλεί το πολύ μικρό ποσοστό (0,7%) των ασκήσεων σύνταξης κειμένου, ποσοστό το οποίο απομειώθηκε δραματικά (κατά 75%) με την πρόταση των Συμπληρωματικών Οδηγιών και μηδένισε σχεδόν (0,2%) το ενδιαφέρον των βιβλίων αυτών για την μακροδομή της γλώσσας. Ενδεικτικό είναι ότι απέμειναν 5 μόνο τέτοιες ασκήσεις, οι οποίες κατανέμονται μία σε κάθε τάξη, εκτός της Ε' τάξης για την οποία δεν υπάρχει καμία! Κι αυτό ενώ έχει τονιστεί ότι οι μαθητές σε τελική ανάλυση υστερούν στη σύνταξη κειμένων και όχι στην επίλυση ασκήσεων που αφορούν αποσπασματικές προτάσεις ή φράσεις (Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997). Η γνώση της μικροδομής μιας γλώσσας, παρότι σημαντική, δεν αρκεί αν δεν συνδυάζεται με την εφαρμογή των κανόνων αυτών στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Η «γνώση» πρέπει πάντοτε, σύμφωνα και με τις διακηρύξεις των Προγραμμάτων Σπουδών (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001), να υπηρετεί την «εφαρμογή» και τη «χρήση» κι όχι να τις επικαλύπτει.

6. Οι τελευταίοι δύο πίνακες, 10 και 11, εμφανίζουν την κατανομή των ασκήσεων κατά κατηγορία:

- συμπλήρωσης: ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει ένα κενό που υπάρχει με μια φράση, μια λέξη ή μια ολόκληρη πρόταση, να συμπληρώσει γράμματα, συλλαβές ή την κατάληξη μιας λέξης,
- σύζευξης: ο μαθητής ζευγαρώνει μεταξύ τους δεδομένα από δύο στήλες ή σειρές,
- αντιστοίχισης: εδώ η μια στήλη ή σειρά έχει μεγαλύτερο αριθμό στοιχείων από την άλλη και ο μαθητής έχει περισσότερες από μία επιλογές κάθε φορά,
- διάταξης: ο μαθητής πρέπει να κατατάξει τα δεδομένα με βάση κάποια κριτήρια,
- αντικατάστασης: ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αλλάξει λέξεις, φρά-

- σεις ή και ολόκληρες προτάσεις με άλλες οι οποίες έχουν την ίδια σημασία,
- μετασχηματισμού: ο μαθητής ασκείται στη δημιουργία νέων δομών από άλλες που του δίδονται,
 - παραγωγής-σύνθεσης-ανάλυσης: π.χ. παραγωγής ρημάτων από ουσιαστικά ή μετατροπής επιθέτων σε ουσιαστικά, δημιουργίας σύνθετων λέξεων κ.λπ.,
 - εύρεσης-υπογράμμισης: ζητείται η εύρεση κάποιων λέξεων ή φράσεων ή προτάσεων είτε σε διδαγμένο κείμενο είτε σε μια στήλη ή σειρά,
 - ορθογραφίας,
 - ανάπτυξης: ασκούν τους μαθητές στο «μεγάλωμα» μιας πρότασης ή μιας φράσης με τη χρήση διαφόρων προσδιορισμών, και
 - επικοινωνιακής δεξιότητας: συμβάλλουν στην καλλιέργεια και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας (Χατζηγεωργίου, Β. 2001).

Πίνακας 10 Κατανομή ανά κατηγορία των ασκήσεων που αφαιρούνται σε σχέση με το σύνολο των ασκήσεων πριν το 2000¹⁰

Κατηγορίες	Ασκήσεις	
	πριν το 2000	Αφαιρούνται
Συμπλήρωση	427	131 (30,7%)
Σύζευξη	88	30 (34,1%)
Διάταξη	181	81 (44,8%)
Αντικατάσταση	72	13 (18,0%)
Μετασχηματισμού	432	93 (21,5%)
Παραγωγή-Σύνθεση-Ανάλυση	143	48 (33,6%)
Εύρεση - Υπογράμμιση	132	42 (31,8%)
Ορθογραφία	1.019	141 (13,8%)
Αντιστοίχιση	27	23 (85,2%)
Ανάπτυξη	10	2 (20,0%)
Επικοινωνιακή δεξιότητα	21	7 (33,3%)
Σύνολο	2.552	611 (24,9%)

10. Στον πίνακα περιέχονται μόνο οι κατηγορίες των ασκήσεων που αφαιρούνται σύμφωνα με τις Συμπληρωματικές Οδηγίες. Η Χατζηγεωργίου (2001:93) έχει καταγράψει περισσότερες κατηγορίες.

Πίνακας 11 Ποσοστιαία συγκριτική κατανομή των ασκήσεων ανά κατηγορία πριν και μετά το 2000

Κατηγορίες	<u>Ποσοστό %</u>	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Συμπλήρωση	16,7	15,2
Σύζευξη	3,4	3,0
Διάταξη	7,1	5,2
Αντικατάσταση	2,8	3,0
Μετασχηματισμού	17,0	17,5
Παραγωγή-Σύνθεση- Ανάλυση	5,6	4,9
Εύρεση Υπογράμμιση	5,2	4,6
Ορθογραφία	39,9	45,2
Αντιστοίχιση	1,1	0,2
Ανάπτυξη	0,4	0,4
Επικοινωνιακή δεξιότητα	0,8	0,7
Σύνολο	100	100

Το σημαντικότερο κατά την άποψή μας εύρημα αυτών των πινάκων είναι ότι υπάρχουν μόλις 21 ασκήσεις (ποσοστό 0,8%) που αφορούν την επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών. Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει για άλλη μια φορά την αντίφαση μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων. Το πιο εντυπωσιακό όμως είναι ότι κι από τις λίγες αυτές ασκήσεις αφαιρείται η μία στις τρεις (ποσοστό 33,3%), παρά τη διακήρυξη του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών* ότι σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι: *να χρησιμοποιεί ο μαθητής τη γλώσσα, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές και πνευματικές του ανάγκες καθώς και να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας* (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001).

Συμπέρασμα - επίλογος

Μετά τα όσα αναλυτικά παρουσιάσαμε στο σχολιασμό των πινάκων της

έρευνάς μας νομίζουμε ότι προκύπτει αβίαστα ότι υπάρχει φανερή αναντιστοιχία μεταξύ όσων διακηρύσσονται από τους συντάκτες και των Αναλυτικών Προγραμμάτων της δεκαετίας του 1980 για τη γλωσσική διδασκαλία και των βιβλίων «Η γλώσσα μου», που καλούνται να τα υλοποιήσουν. η προσκόλληση σε παλιές αντιλήψεις για τη γλωσσική διδασκαλία είναι σαφής. Το πιο εντυπωσιακό και ανησυχητικό εύρημα όμως είναι ότι οι συντάκτες των «Συμπληρωματικών Οδηγιών» του 2000 δεν έκαναν κάποια προσπάθεια εκσυγχρονισμού –στο μέτρο του δυνατού– της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά τουναντίον σε μερικές περιπτώσεις επιδείνωσαν την ήδη κακή κατάσταση.

Και για να δικαιώσουμε τον τίτλο αυτής της ανακοίνωσης, αν «*Ου βάλουσιν οίνον νέον εις ασκούς παλαιούς*» επειδή «*ρήγγυνται οι ασκοί και ο οίνος εκχέεται και οι ασκοί απολούνται*» (κατά Ματθαίον 9,17) πόσο μάλλον δεν είναι δυνατόν να εφαρμόσει κανείς νέες μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας με παλιά εγχειρίδια, πολύ περισσότερο αν δεν φροντίσει να καθαρίσει αυτούς τους ασκούς επιδιώκοντας οι προτάσεις του να κινούνται προς μια εκσυγχρονιστική κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριόπουλος Κ. 1985. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του δημοτικού σχολείου. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 33, σσ. 30-34 & 83-86
- Βουγιούκας, Α. 1994. Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Γιοκαρίνης, Κ. 1988. Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση. Δράμα: Μέλισσα.
- Γκούδας Χ. 1985. Ολέθρια λάθη σε σχολικά βιβλία με τον τίτλο η «Η γλώσσα μου». *Γλώσσα*, τ. 26, σσ. 33-39
- Κασσωτάκης, Μ. 1997. Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 1995. Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.
- Κοτσιπετίδης Γ. 1986. Διδακτική εμπειρία από τα νέα βιβλία της Ε΄ τάξης δημοτικού. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 34, σσ. 80-91
- Κουτσουλέλος Ν. 1988. *Γλώσσα και παιδεία. Διαπιστώσεις – προβληματισμοί – αναζητήσεις*. Αθήνα: Βασιλόπουλος
- Ματσαγγούρας, Η. 1994. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στη κριτική σκέψη. Τόμος β΄. Αθήνα
- Σπανός, Γ. 1991. Η σχέση του διδακτικού βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προσδιορίζει τη Διδακτική του μαθήματος. Χάρης: Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη. Αθήνα: Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήματος Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Τατοή-Σκανδάλη Ρ. 1985. Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και τα νέα βιβλία. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 33, σσ. 70-75 & 125-128
- Τριλιανός, Θ. 1995. Η Διδακτική Διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Σχολικών Βιβλίων της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Βιβλία στη Γενική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων».
- Τσολάκης, Χ. 1985. Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική. Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. 1985. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ε.Φ.
- Τσοπάνογλου, Α. 2002. Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/tsopanoglou/index.htm>
- Υπ.Ε.Π.Θ. 1998. Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1998. *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999. Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο

Δημοτικό Σχολείο. Στο *Προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γλώσσα – Ιστορία*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2001. *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Σχολικό Έτος 2000 – 2001. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ. 1994. *Νεοελληνική γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου. Στ' τάξη*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Υπ.Ε.Π.Θ. 2001. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Αρ. Φύλλου 1376. Τεύχος Β'*, (18/10/2001). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Χαραλαμπάκης Χ. 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Γενάδειος Σχολή. σσ. 17 – 23
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. 1996. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα. Στο Υπ.Ε.Π.Θ. 1996. *Η ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.
- Χατζηγεωργίου, Β. 2001. *Οι γλωσσικές ασκήσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Ταξινόμηση γλωσσικών ασκήσεων των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου»*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. 1998. *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.