

Η γλωσσική αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα 1989, 1999/2003 και 2011 του νηπιαγωγείου

*Ελένη Γκαντιά
Κώστας Ντίνας*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναμφίβολα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που αποτελούν την «επαγγελματική πυξίδα» του εκπαιδευτικού (Βρεττός- Καψάλης, 1994:13) και τον πυρήνα της παιδευτικής διαδικασίας.

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έχουν καταρτιστεί έξι αναλυτικά προγράμματα για τη λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης. Το πρώτο επίσημο πρόγραμμα νηπιαγωγείων της Ελλάδας εκπονήθηκε με το ιδρυτικό των νηπιαγωγείων Διάταγμα του 1896 και ακολουθούν τα προγράμματα σπουδών του 1962, 1980, 1989, 1999/2003 και του 2011, που εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το έτος 2011-2012.

Η γλωσσική αγωγή αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας δεν περιορίζεται στα όρια του γλωσσικού μαθήματος αλλά διαπερνά το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος, γεγονός που αφορά ιδιαίτερα τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου συχνά, στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης, ενδείκνυται ο σχεδιασμός της γλωσσικής αγωγής να διαπερνά ως κατευθυντήριο άξονας το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια σύγκριση μεταξύ των προγραμμάτων γλωσσικής αγωγής του 1989, του 1999/2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο προβάλλοντας τις απόψεις που επικρατούν σε κάθε δεκαετία σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και δίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε Α.Π.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Α) Ως προς την τυπολογία, όλα τα προγράμματα έχουν τη μορφή curriculum,

με το παλαιότερο πρόγραμμα να αποτελεί το πρώτο που συντάσσεται με τη συγκεκριμένη μορφή και να συγκαταλέγεται στα κλειστά *curriculum*. Από την άλλη πλευρά, τα νεότερα προγράμματα σπουδών εντάσσονται στην κατηγορία των *Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου Curriculum*, ενώ ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συνιστούν «ανοιχτά» *curricula*, καθώς περιέχουν γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους και αναθέτουν την ευθύνη για τη διατύπωση ειδικών στόχων στον εκπαιδευτικό (Βρεττός-Καψάλης, 1994:13). Στο Α.Π. του 2011 δίνονται πιο ξεκάθαρες μεθοδολογικές υποδείξεις που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων (4^η στήλη της δομής του προγράμματος σπουδών), ενώ στο προηγούμενο πρόγραμμα είναι ενταγμένες στην κατηγορία *ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες* (2^η στήλη). Τόσο, λοιπόν, στο πρόγραμμα του 1999/2003 όσο και στο Α.Π. του 1989 δεν ορίζονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές οδηγίες, αλλά τίθεται ένα ευρύ πλαίσιο διδακτικών αρχών (Χατζησαββίδης, 2002:41).

Β) Στο πρόγραμμα του 1989 δεν προτείνεται διαθεματική προσέγγιση, ενώ στα άλλα δύο Α.Π. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται διάφοροι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας: τον *κατακόρυφο (κάθετο ή ενιαίο)* και τον *Οριζόντιο-Διαθεματικό άξονα (Cross-Thematic Integration)*. Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια οργανωμένη, προγραμματισμένη από τον εκπαιδευτικό εμπειρία μάθησης, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν μια ενοποιημένη άποψη της γνώσης που συνδέεται με ένα συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή μια *ολιστική αντίληψη της γνώσης*. Στα δύο τελευταία προγράμματα η διαθεματικότητα υλοποιείται με τη *θεματική προσέγγιση* και την *εφαρμογή σχεδίων εργασίας (project)*, αλλά το Α.Π. του 1999/2003 περιλαμβάνει σε ξεχωριστή στήλη και τη *χρήση διαθεματικών εννοιών* (π.χ. ομοιότητα-διαφορά, διάσταση [χρόνος]). Η καινοτομία του Α.Π. του 2011 έγκειται στο γεγονός πως διευκρινίζεται η *σύνδεση των μαθησιακών περιοχών μεταξύ τους στο εισαγωγικό κείμενο για κάθε μαθησιακή περιοχή, π.χ. στην περίπτωση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης τονίζεται πως για τη «γλωσσική ανάπτυξη προϋπόθεση είναι η επιθυμία για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους».*

Γ) Στο πρόγραμμα του 1989 η γλωσσική αγωγή, της οποίας οι στόχοι δεν εξειδικεύονται, δεν αποτελεί ξεχωριστό κεφάλαιο αλλά πραγματώνεται στο πλαίσιο του νοητικού τομέα αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, του τομέα δεξιοτήτων και του αισθητικού τομέα.

Στο Α.Π. του 1999/2003 η γλώσσα εμπλέκεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς είναι απαραίτητη σε όλες τις μορφές της προκειμένου να επιτευχθεί επικοινωνία. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «η γλώσσα έχει εξορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται» (ΦΕΚ 303/ ,2003:590), ενώ, όσον αφορά στις δραστηριότητες που προτείνονται, είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση νέας τεχνολογίας, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (ΦΕΚ 303/ ,2003:590).

Στο πρόγραμμα του 2011 τονίζεται πως «τόσο στους στόχους όσο και στις προτεινόμενες δραστηριότητες η γλώσσα διατρέχει το πρόγραμμα» καθώς και πως «οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού υλοποιούνται στο πλαίσιο όλων των μαθησιακών περιοχών» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2011:65). Η έμφαση στη συνεργατική μάθηση είναι ένα από τα στοιχεία που παραμένουν ίδια σε σχέση με το προηγούμενο πρόγραμμα· επιπλέον δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία με την οικογένεια και τη σύνδεση με την κοινότητα για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών, ενώ οι Τ.Π.Ε. εντάσσονται και διατρέχουν όλο το πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2011: 7-8).

Δ) Και τα τρία προγράμματα είναι στοχοκεντρικά, δηλαδή επικεντρώνονται στην επίτευξη στόχων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Δενδρινού-Ξωχέλλης). Το πρόγραμμα του 1989 δίνει έμφαση στο σύστημα της γλώσσας [γλωσσική επίγνωση (Μπουτουλούση)], π.χ. «να προϋδαστούν στη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό, αντιστοιχίζοντας μία προς μία τις λέξεις με τη γραπτή μορφή τους», αλλά και στις διαδραστικές συμπεριφορές, π.χ. «να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται σ' αυτά από οργανωμένες καταστάσεις».

Το πρόγραμμα του 1999/2003 εμπλέκει στόχους από τρεις διαφορετικές κατηγορίες: α) γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, «να παροτρύνονται να δίνουν εξηγήσεις για διάφορες επιλογές και προτιμήσεις τους και να αιτιολογούν απόψεις και πράξεις τους», β) διαδραστικές συμπεριφορές, «να μαθαίνουν να ακούν τους συνομιλητές τους χωρίς να τους διακόπτουν και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί», γ) μεταγλωσσικές δεξιότητες, που αφορούν την ανάλυση διαφόρων γλωσσικών φαινομένων με έμφαση στην ανάπτυξη της «φωνολογικής επίγνωσης» (Aidinis- Nunes, 2001:145-177), «ασκούνται στο να κατανοούν απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων» και «ασκούνται στο να οργανώνουν το

λόγο τους συνδέοντας τις απλές προτάσεις μεταξύ τους με τις κατάλληλες λέξεις π.χ. και, για, αλλά, επειδή κ.λ.π.» (Ντίνας, 2003: 168-169).

Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα του 2011 οι στόχοι αναφέρονται στις εξής τρεις κατηγορίες: α) την ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, «(τα νήπια να μάθουν) ν' αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με το συνομιλητή τους στην τάξη», [κατανόηση προφορικών κειμένων], β) την εμπέδωση διαδραστικών συμπεριφορών, «(τα νήπια πρέπει να μπορούν) να συμμετέχουν σε συζητήσεις στο νηπιαγωγείο για θέματα των ενδιαφερόντων τους» [παραγωγή προφορικών κειμένων], γ) την απόκτηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την ανάλυση διαφόρων γλωσσικών φαινομένων εστιάζοντας στη «φωνολογική επίγνωση», «να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή ενός ήχου (φωνήματος) στη λέξη αλλάζει και τη σημασία της λέξης», «να κατακτούν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική», «ν' αναγνωρίζουν σε πρώτο επίπεδο τη διάκριση κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου», αλλά πλέον **και** με έμφαση σε επίπεδο συλλαβών «να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις απαρτίζονται από μικρότερα κομμάτια, τις συλλαβές και τα φωνήματα», «ν' αναζητούν λέξεις που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή με μια λέξη μοντέλο π.χ. καμπάνα / καπέλο» [κατανόηση προφορικών κειμένων].

Ε) Δραστηριότητες επικοινωνιακής πρόθεσης λείπουν από το πρόγραμμα του 1989, ενώ στο επόμενο Α.Π αν και προσδιορίζονται λειτουργικές μορφές της ομιλίας (περιγραφή, αφήγηση, συζήτηση), παραγνωρίζεται η σημασία των περιορισμών που επιβάλλει ο χαρακτήρας της περιστασης επικοινωνίας. Στο νεότερο πρόγραμμα η επικοινωνία ανάγεται σε μία από τις βασικές ικανότητες που προωθείται εντάσσοντας: ποικίλους τύπους κειμένων, μεθοδολογικές υποδείξεις, π.χ. «οδηγούν τα παιδιά σε δημιουργία υποθέσεων σχετικά με τον ρόλο των διαφορετικών επικοινωνιακών παραμέτρων μέσω ερωτήσεων “ποιος μιλά”, “σε ποιον” κ.τ.λ.», που αντιστοιχούν στους μαθησιακούς στόχους οι οποίοι εμπλέκουν διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, «αξιοποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο για να κάνουν υποθέσεις για το θέμα του προφορικού κειμένου» [κατανόηση προφορικών κειμένων], «επιλέγουν το είδος του λόγου ή τύπο κειμένου που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίπτωση» [παραγωγή προφορικών κειμένων], «αναγνωρίζουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία και διακρίνουν τον τόνο της φωνής και τον ερμηνεύουν ανάλογα» [κατανόηση προφορικών κειμένων], καλλιεργώντας ικανότητες όπως της γνώσης συμβόλων και κατανόησης των συμβάσεων διαφόρων μέσων επικοινωνίας, της κατασκευής, μεταφοράς και κατανόησης νοήμα-

τος, της επιλογής κατάλληλων μέσων επικοινωνίας ανάλογα με την περίπτωση, της προσαρμογής της επικοινωνίας στις αντιδράσεις των παραληπτών.

ΣΤ) Στο πρόγραμμα του 1989 γίνονται επιγραμματικά μόνο αναφορές στον φωνητικό τομέα και προτείνονται ειδικές ασκήσεις, ώστε τα νήπια ν' αντιληφθούν «τη σημασιολογική, συντακτική και μορφοφωνολογική πλευρά της γλώσσας». Η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί στόχο του Α.Π. 1999/2003, όπου αναφέρεται πως δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά μέσα από τραγούδια, λαχνίσματα και ρίμες να συνειδητοποιήσουν σταδιακά τον φωνητικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά των λέξεων αλλά και στην κατανόηση της εσωτερικής δομής της γλώσσας ξεπερνώντας την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, το νεότερο πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης εντάσσοντας και δραστηριότητες που εστιάζουν σε επίπεδο συλλαβών.

Ζ) Στο πρόγραμμα του 1989 δίνεται έμφαση στην *αναγνωστική ετοιμότητα*, στο Α.Π. του 1999/2003 γίνεται λόγος για τον *αναδυόμενο γραμματισμό* (Teale-Sulzby, 1986), με τη δημιουργία ενός «εγγράμματος» περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, ενώ το νεότερο πρόγραμμα στηρίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού*, ο οποίος επιχειρεί ν' αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο γλωσσικά στοιχεία και γλωσσικές χρήσεις προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες, τις οποίες οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται (Fairclough, 1992:7). Δηλαδή ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών του 1999/2003 η γλωσσική αγωγή αποβλέπει τόσο στην καλλιέργεια της γλωσσικής όσο και της *επικοινωνιακής ικανότητας* (Βοσνιάδου, 1992: 17), το νεότερο Α.Π. προχωρά ακόμη περισσότερο, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της *κριτικής σκέψης* σε σχέση με τις διάφορες μορφές γραμματισμού, επισημαίνοντας την ιδεολογική πλευρά αυτών των πρακτικών, καθώς διαμορφώνουν και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Μητσοικοπούλου).

Η) Το πρόγραμμα του 1989 δεν ασχολείται με κείμενα, σε αντίθεση με τα νεότερα προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ενασχόληση των νηπίων με κείμενα που έχουν νόημα. Μάλιστα στο Α.Π. του 2011 η έμφαση

στα κείμενα γίνεται αντιληπτή και από την ίδια τη δομή του προγράμματος, καθώς εντάσσονται στην 1^η στήλη, όπου μαζί με τα *Βασικά Θέματα* αποτελούν το *Περιεχόμενο*. Συνεπώς, προτείνονται διάφοροι τύποι κειμένων, όπως κειμενικά είδη τηλεοπτικού και ραδιοφωνικού λόγου, διαφημίσεις, οδηγίες, αλλά και *πολυτροπικά κείμενα* (Χοντολίδου), που εμφανίζονται πρώτα στο πρόγραμμα του 1999/2003. Πλέον ο *παραδοσιακός γραμματισμός* (Μητσοικοπούλου) του προγράμματος του 1989, ο οποίος περιοριζόταν στον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή, αντικαθίσταται από τον όρο *πολυγραμματισμός* των δύο νεότερων προγραμμάτων, όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Στο Α.Π. του 2001, όμως, οι διδασκόμενοι αναπτύσσουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis – Core), αντιμετωπίζοντας τα κείμενα στην τάξη *«ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης»*.

Θ) Στο πρώτο υπό εξέταση πρόγραμμα προτείνεται συγκεκριμένη μεθοδολογία για την εισαγωγή των νηπίων στον γραπτό λόγο, όπως *«να οικοδομήσουν το αντιληπτικοκινητικό σχήμα των διαδρομών με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματος»*, η οποία απορρίπτεται από τα νεότερα προγράμματα, τα οποία αναφέρονται μόνο στην *απόκτηση ικανοτήτων που υποστηρίζουν τη γραφή και μαθαίνουν την ορθή στάση του σώματος κατά τη γραφή*. Σ' όλα τα προγράμματα δίνεται έμφαση στην κατανόηση από το παιδί της σχέσης του προφορικού με τον γραπτό λόγο. Συνεπώς, και στο Α.Π. του 2011 συναντώνται στόχοι, ώστε τα παιδιά να *«συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος είναι η αναπαράσταση του προφορικού και διακρίνουν την εικόνα μιας λέξης από τη γραπτή απόδοσή της»*. Επίσης, κοινό στοιχείο όλων των προγραμμάτων εντοπίζεται σε σχέση με την κατανόηση της δομής της γλώσσας, καθώς δε θεωρείται χωριστός τομέας αλλά γίνονται νύξεις σε άλλους τομείς και κυρίως στον τομέα της καλλιέργειας του προφορικού λόγου. Όσον αφορά στο νεότερο Α.Π., εντάσσει στόχους όπως *ν' αντιλαμβάνονται τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου, χρησιμοποιώντας εκφράσεις (π.χ. έπειτα, αλλά, όμως κ.τ.λ.) για να ενώσουν τα διαφορετικά σημεία μιας ιστορίας, αλλά και στόχους για την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης*, οι οποίοι συναντώνται και στο πρόγραμμα του 1999/2003.

Ι) Στο πρόγραμμα του 1989 γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον τομέα της λογοτεχνίας, επισημαίνοντας πως συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική καλλιέργεια και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νηπίων, αλλά και προτείνοντας μια συγκεκριμένη πορεία για τη διδασκαλία της (Χατζησαββίδης, 2002:35). Εν αντιθέσει, στα νεότερα προγράμματα γίνονται περιορισμένες νύξεις, χρησιμοποιώντας τα λογοτεχνικά έργα ως υλικό για τη γλωσσική καλλιέργεια, με το Α.Π. του 2011 να τα περιλαμβάνει στην κατηγορία του *Περιεχομένου*, ως βασικούς τύπους κειμένων.

Κ) Όλα τα προγράμματα είναι προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση των βιωματικών, μαθητοκεντρικών παιδαγωγικών αρχών, με το πρόγραμμα σπουδών του 2011 να καινοτομεί, καθώς το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το παιδί που «ανακαλύπτει» τη γνώση μόνο του στην κοινότητα της τάξης και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης. Προωθείται ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού, παιδιού και συμμαθητών ως μια από τις πιο σημαντικές διδακτικές στρατηγικές και τονίζεται ο υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, δίνοντας στον/την νηπιαγωγό πιο ενεργητικό ρόλο.

Λ) Σχετικά με την αξιολόγηση, επισημαίνεται η ελλιπής αναφορά σ' αυτήν του παλαιότερου προγράμματος, δεδομένου ότι το Βιβλίο Δραστηριοτήτων αναφέρεται στις περιπτώσεις δημιουργικότητας και κατασκευών (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991:191, 354-355), ενώ για τις υπόλοιπες δραστηριότητες παραπέμπει τον αναγνώστη στο ανύπαρκτο κεφάλαιο «Παρατήρηση- Αξιολόγηση» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991:317-319). Τα νεότερα Α.Π. λαμβάνουν υπ' όψιν τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, θεωρώντας πως πρόκειται για μια διαδικασία που είναι διαρκής. Επομένως, γίνεται λόγος για Διαγνωστική, Διαμορφωτική και Τελική Αξιολόγηση, ενώ προτείνονται *άτυπες και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης*, όπως η *συστηματική παρατήρηση* και ο *φάκελος αξιολόγησης (portfolio)*. Το νεότερο πρόγραμμα περιλαμβάνει και κάποιες καινοτομίες στην αξιολόγηση με τον ρόλο του νηπίου να γίνεται πιο ενεργητικός, όπως στην περίπτωση της *αυτοαξιολόγησης* και του *διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού*. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο παλαιότερο πρόγραμμα, ενώ η παρουσία γενικών διδακτικών στόχων στο Α.Π. 1999/2003 όπως «*βελτίωσης κι εμπλουτισμού του προφορικού λόγου*» δυσχεραίνουν τον καθορισμό τύπων αξιολογικών ενδείξεων που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν εάν τα νήπια έχουν πραγματικά αναπτύξει τις

αναγκαίες ικανότητες. Στο Α.Π. του 2011 γίνεται πιο συγκεκριμένος ο στόχος και τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και τονίζεται πως θα ήταν σημαντικό να «διερευνά το βαθμό αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις αλλά και τις διεργασίες που χρησιμοποιούν τα νήπια (δημιουργία υποθέσεων, επαγωγική σκέψη κ.τ.λ.) κατά τη συμμετοχή τους σε επικοινωνιακά συμβάντα».

Μ) Στο παλιότερο πρόγραμμα η γλωσσική αγωγή στοχεύει στην κατάρτιση των «ορθών γλωσσικών προτύπων» ασκώντας ρυθμιστικό ρόλο στην παραγωγή εκφωνημάτων από τα παιδιά, ενώ τον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών κατέχει η νηπιαγωγός. Μάλιστα το εν λόγω πρόγραμμα δεν κάνει καμία αναφορά στην αντιμετώπιση του λάθους. Στα Α.Π. 1999/2003 και 2011 λαμβάνονται ιδιαίτερα υπ' όψιν τα νήπια που προέρχονται από μη προνομιούχα γλωσσικά και κοινωνικά στρώματα, παρέχεται η δυνατότητα στη νηπιαγωγό να είναι «συνομιλητής» στο πλαίσιο της επικοινωνίας, ενώ τα λάθη των νηπίων δε θεωρούνται κολάσιμα αλλά έκφραση των προσπαθειών τους για την κατάκτηση της γλώσσας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Α.Π. του 1989, παρόλο που καταρτίζεται την περίοδο που η γλωσσολογική έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη του επικοινωνιακού και λειτουργικού της χαρακτήρα, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση της *επικοινωνιακής προσέγγισης*, δεν ικανοποίησε τις προσδοκίες στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς δεν κάλυπτε και την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Έπειτα, επικρατούν οι μετά την *επικοινωνιακή προσέγγιση* προσεγγίσεις (κειμενοκεντρικές, γραμματισμικές, πολυγραμματισμικές κ.τ.λ.), στις οποίες εμφανίζεται πιστό το Α.Π. του 1999/2003, καθώς διαπιστώνεται μία στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας προς την επικοινωνιακή προσέγγιση, φέρνοντας στο επίκεντρο τις έννοιες του *γραμματισμού*, των *ειδών λόγου* αλλά και των *πολυγραμματισμών* που καθιστούν ως εκπαιδευτικό σκοπό την επαφή των παιδιών με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής.

Ολοκληρώνοντας, το Α.Π. του 2011 στηρίζεται στις επικρατούσες αρχές του κριτικού γραμματισμού, καθώς δίνει έμφαση στην εμπλοκή των παιδιών με ποικίλες κειμενικές πρακτικές και προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων όπου διερευνώνται οι ιδεολογικές σχέσεις που μεταδίδουν, τι υπονοούν κ.τ.λ. στοχεύοντας στη διαμόρφωση των παιδιών σε κριτικά υποκεί-

μενα, αλλά και προωθεί τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που τους αφορούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aidinis Athanasios - Nunes Terezinha, (2001) The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek, *Reading and Writing*, 14, 145-177.
- Βοσνιάδου Στέλλα, (1992), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*, (επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός Ιωάννης - Καψάλης Αχιλλέας, (1994), *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Δενδρινού Βασιλική - Ξωχέλλης Παναγιώτης, «Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι», <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/ksohelis/3.htm>.
- Fairclough Norman, (1992) Discourse and Text: Linguistics and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), 7.
- Kalantzis Mary –Cope Bill, «Πολυγραμματισμοί», (μετ. Ν. Γεωργίου), http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Μητσικοπούλου Βασιλική, «Γραμματισμός», http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf.
- Μπουτουλούση Ελένη, «Γλωσσική επίγνωση», http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html
- Ντίνας Κώστας- Χατζησαββίδης Σωφρόνιος- Κυρίδης Αργύρης- Τσακίριδου Ελένη- Ζωγράφου Μαρία- Αγγελάκη Χριστίνα, (2003), Οι Νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος διδασκαλίας για το ελληνικό νηπιαγωγείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, Αθήνα: Ατραπός.
- Π.Ι., ΔΕΠΠΣ(Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο), ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003, τευχ. Β΄, τ. Α΄-Β΄.
- Teale William - Sulzby Elizabeth, (1986), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (1991) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο-βιβλίο νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΦΕΚ 208/τ. Α΄ (26-9-1989).

Χατζησαββίδης Σωφρόνιος, (2002) *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χοντολίδου Ελένη, «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», <http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html>.

ABSTRACT

This paper attempts to make a comparative presentation of linguistic education in the last three curricula (applied in Greek schools) -from 1989, from 1999 as well as the latest, applied as a pilot project during the 2011-2012 academic year- by presenting the views that have prevailed in every decade regarding the linguistic education of children in preschool age, while also providing information regarding the specific characteristics of each curriculum. Particular emphasis is given to the 2011 curriculum which is based on the principles of critical literacy and is connected with multiliteracies, aiming to foster both the linguistic and the communicative competences, as well as to critically address the various forms of literacy.

Ελένη Γκαντιά

*Νηπιαγωγός-Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Μ. Αλεξάνδρου 113, 52100, Καστοριά
2467022323 και 6974470123
gantiaeleni@gmail.com*

Κωνσταντίνος Ντίνας

*Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης
53100, Φλώρινα
23850-55091
kdinas@uowm.gr*