



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

**Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α΄
Λυκείου (2011) και η Τράπεζα Θεμάτων (2014) : συνύπαρξη ή
αλληλοαναίρεση;**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Μουτσιούνα Χριστίνα

Επόπτης καθηγητής : Ντίνας Κωνσταντίνος

Φλώρινα 2016



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

**Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α΄
Λυκείου (2011) και η Τράπεζα Θεμάτων (2014) : συνύπαρξη ή
αλληλοαναίρεση;**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Μουτσιούνα Χριστίνα

Τριμελής επιτροπή :

Ντίνας Κωνσταντίνος

Στάμου Αναστασία

Γρίβα Ελένη

Φλώρινα 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	6
«Νέο Σχολείο».....	10
<u>Κεφάλαιο 1^ο</u> : Πρόγραμμα Σπουδών	
1.1 Διασαφήνιση όρου.....	17
1.2 Εξέλιξη στον χρόνο.....	19
1.3 Κατηγοριοποίηση.....	20
<u>Κεφάλαιο 2^ο</u> : Νέο Πρόγραμμα Σπουδών	
2.1 Νομικό πλαίσιο - Γενικές πληροφορίες.....	23
2.2 Γενικές αρχές.....	25
<u>Κεφάλαιο 3^ο</u> : Αξιολόγηση	
3.1 Διασαφήνιση όρου.....	35
3.2 Εξέλιξη στον χρόνο.....	36
3.3 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	37
<u>Κεφάλαιο 4^ο</u> : Τράπεζα Θεμάτων	
4.1 Νομικό πλαίσιο - Γενικές πληροφορίες.....	41
4.2 Ορισμός της Τράπεζας Θεμάτων.....	45
4.3 Τα 100 πρώτα διαγωνίσματα της Τράπεζας Θεμάτων.....	48
<u>Κεφάλαιο 5^ο</u> : Πρόγραμμα Σπουδών - Τράπεζα Θεμάτων	
5.1 Αξιολόγηση.....	65
5.2 Σκοπός.....	77
5.3 Στόχοι.....	84
5.4 Περιεχόμενο.....	95
5.5 Μεθοδολογία.....	129
<u>Κεφάλαιο 6^ο</u> : Η πρώτη χρονιά εφαρμογής της Τράπεζας Θεμάτων	
6.1 Θετικές και αρνητικές απόψεις.....	139

6.2 Εξετάσεις και τα αποτελέσματα.....	152
6.3 Νέα δεδομένα.....	157
Συμπεράσματα.....	162
Προτάσεις.....	168
Αντί επιλόγου.....	170
Βιβλιογραφία.....	171

Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό των δύο τελευταίων δεκαετιών αποτελούν οι μεγάλες και συνεχείς κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, οι οποίες μεταβάλλουν συνεχώς και με γρήγορους ρυθμούς τις συνθήκες ζωής, με αποτέλεσμα να απαιτείται από τον σύγχρονο άνθρωπο όλο και περισσότερη ενημέρωση, γνώση και ειδίκευση, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Τις αλλαγές αυτές καλείται να ακολουθήσει με τη σειρά της και η εκπαίδευση, που αποκτά όλο και πιο καθοριστική σημασία, καθώς όλο και περισσότεροι υποστηρίζουν ότι μπορεί να αποτελέσει το σημαντικότερο εφόδιο για κάθε άνθρωπο που επιθυμεί να έχει δυναμικό ρόλο στις νέες εξελίξεις. Και αυτό, γιατί μόνο μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να προσαρμόζεται και να ανταπεξέρχεται με επιτυχία στα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα.

Με βάση αυτά τα νέα δεδομένα δημιουργήθηκαν διάφοροι προβληματισμοί σχετικά με το είδος της γνώσης, την ποιότητα και τον τρόπο με τον οποίο προσφέρονται από την εκπαίδευση. Αυτοί με τη σειρά τους οδήγησαν στην παραδοχή ότι χρειάζεται να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών, γιατί, όπως τόνισε και ο Eisner (2003, όπ. αναφ. στο Κορρέ 2014), το σχολείο του σήμερα πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά έτσι, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν δυναμικά και δημιουργικά στις ανάγκες του σήμερα, γιατί μόνο τότε θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις άγνωστες ανάγκες που θα προκύψουν στο μέλλον.

Αναμενόμενο είναι σε αυτά τα πλαίσια και η κάθε χώρα με τη σειρά της να στραφεί και να μεριμνήσει για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού της συστήματος, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις παγκόσμιες πλέον και συνεχείς κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές. Άλλωστε, σε τέτοιες περιπτώσεις, οι μεταρρυθμίσεις και οι προσαρμογές επιβάλλονται, εκτός των άλλων, και από τον γενικότερο ανταγωνισμό των διαφόρων χωρών.

Την τάση αυτή ακολούθησε και η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια μιας γενικότερης προσπάθειας για διαμόρφωση μιας πιο ανταγωνιστικής ευρωπαϊκής οικονομίας. Επιδιώχθηκε δηλαδή μία νέα εκπαιδευτική πολιτική από τα κράτη μέλη της, με στόχο τη δημιουργία αποδοτικότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, που με τη σειρά τους θα συνέβαλλαν καθοριστικά στη συνολική οικονομική αναβάθμιση. Και αυτό, γιατί αναγνωρίζεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Ρουσσάκης & Πασιάς 2006, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:25).

Ειδικότερα, η Έκτακτη Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας σηματοδοτεί τη φάση κατά την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Για τον σκοπό αυτό, λήφθηκαν μέτρα που αφορούσαν τη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, την ενίσχυση της δια βίου μάθησης και την διευκόλυνση της πρόσβασης μεγαλύτερου αριθμού πολιτών στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Βαβουράκη κ.α. 2008, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:25).

Η στάση αυτή μαρτυρά ότι υπάρχει, σε ένα πρώτο στάδιο, μία άτυπη συμφωνία ορισμένων βασικών αξιών που γίνονται αντιληπτές ως τυπικά χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου, γνωρίσματα που παράλληλα αποτελούν και κύριες επιδιώξεις για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από αυτές : η απόκτηση ενός συνόλου γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που θα προετοιμάσουν τους νέους, ώστε να ζήσουν στη σημερινή κοινωνία, η ανάγκη ύπαρξης ενός δημοκρατικού και δίκαιου σχολείου, η ανάπτυξη του αισθήματος της προσωπικής αξιοσύνης των μαθητών, η προσφορά της απαιτούμενης βοήθειας, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν την προσωπική τους αυτονομία, και η κατάλληλη προετοιμασία για την ενασχόλησή τους με την πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας (Aspin & Charman 1997, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:23).

Σε ένα δεύτερο στάδιο όμως γίνεται φανερό ότι μεμονωμένα κάθε κοινωνία, ανάλογα με τις επιδιώξεις και τις ανάγκες που έχει, θέτει κάποιους επιμέρους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, οι οποίοι ουσιαστικά αποτελούν και τα θεμέλια του εκπαιδευτικού της συστήματος και ορίζουν τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί. Είναι αυτοί που καθορίζουν όλα όσα σχετίζονται με την εκπαίδευση, από τον αρχικό σχεδιασμό και το θεωρητικό κομμάτι μέχρι την πρακτική εφαρμογή. Δηλαδή, σύμφωνα με αυτούς συντάσσονται τα Προγράμματα Σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, η διδακτέα ύλη, το υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα και ο τρόπος αξιολόγησης όλων αυτών που πιστοποιεί αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν.

Βέβαια βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή όλων των παραπάνω είναι η κατάρτηση της γλώσσας, αρχικά της μητρικής και αργότερα και άλλων, ως βασικού οργάνου επικοινωνίας. Για τον λόγο αυτό άλλωστε δίνεται ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα από την πλευρά της εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, που, αν και αποτελεί το μοναδικό διδασκόμενο αντικείμενο το οποίο το παιδί γνωρίζει από τη γέννησή του με φυσικό τρόπο, μέσα από την έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον, διδάσκεται σε όλες τις τάξεις και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η γλώσσα αποτελεί και τη βασική πηγή μάθησης και το κυριότερο μέσο διδασκαλίας, αφού «μέσω της γλώσσας το παιδί

μαθαίνει πράγματα μέσα και έξω από το σχολείο. Γιατί η γλώσσα, αυτό που ο Pierre Bourdieu (1991) αποκαλεί "συμβολικό αγαθό", είναι το σπουδαιότερο ίσως μέσο πρόσβασης στη γνώση που αποκτούμε όλοι οι άνθρωποι, παιδιά και ενήλικες» (Δενδρινού 1999). Στην πραγματικότητα, μέσα από τη γλώσσα οι μαθητές «αποκτούν μια νέα προφορική γλώσσα και νέες πρακτικές γραμματισμού, μέσω των οποίων αποκτούν γνώσεις σε όλα τα κρίσιμα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης». Γιατί μέσα από το κάθε αντικείμενο που διδάσκονται καθοδηγούνται προς τη χρήση μίας νέας γλώσσας ή προς τη χρήση της εμποδωμένης γλώσσας με καινούργιους τρόπους. Με την έννοια αυτή, έμμεσα, μέσα από όλα τα διδασκόμενα αντικείμενα διδάσκεται η γλώσσα και κατά συνέπεια όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι «δάσκαλοι γλώσσας» (Christie 1999).

Πέρα όμως από το σχολικό περιβάλλον η γλώσσα κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο και στο κοινωνικό. Σύμφωνα με τον Halliday (1978, όπ. αναφ. στο Christie 1999), είναι μια «κοινωνική σημειωτική», που υπαισέρχεται κατά καίριο τρόπο στην κοινωνική δόμηση της εμπειρίας, αφού με τη γλώσσα και μέσω της γλώσσας διαμορφώνουμε, σε μεγάλο βαθμό, την ταυτότητά μας, τις αντιλήψεις μας για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μας, τη γνώση και τις ιδέες μας.

Για τους λόγους αυτούς κύριο μέλημα και επιδίωξη της εκπαίδευσης γίνεται πλέον η συστηματική γλωσσική διδασκαλία, που από τη μία ενισχύει την προϋπάρχουσα γλωσσική ικανότητα του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα του προσφέρει την ικανότητα να χειρίζεται δημιουργικά τη γλώσσα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επικοινωνιακές του ανάγκες, προσαρμόζοντας τον λόγο του στο περιβάλλον και στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Γιατί δεν αρκεί πλέον ένας μαθητής να είναι γνώστης της γλώσσας. Θα πρέπει να είναι επαρκής χρήστης της γλώσσας (ομιλητής και ακροατής). Δηλαδή θα πρέπει να γνωρίζει και το σύστημα της γλώσσας αλλά και να είναι σε θέση να το χρησιμοποιεί κατάλληλα.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό η έντονη ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλώσσα και ειδικότερα για τη διδασκαλία και διδακτική της γλώσσας. Ουσιαστικά για αναθεώρηση της επικρατούσας αντίληψης για τη γλώσσα. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, σε αυτή οδήγησαν αρχικά οι σύγχρονες ανάγκες που προέκυψαν, αλλά και οι εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο, κυρίως της γλωσσολογίας, και ιδιαίτερα οι έρευνες στους χώρους της κοινωνιογλωσσολογίας, της πραγματολογίας, της εθνογραφίας της επικοινωνίας, της ανάλυσης συνεχούς λόγου και της κειμενικής γλωσσολογίας, αλλά και άλλων επιστημών, όπως της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της φιλοσοφίας.

Όλες οι παραπάνω θέσεις επηρέασαν, συνυπολογίστηκαν και διαμόρφωσαν τελικά μία νέα εκπαιδευτική πολιτική στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Άλλωστε, είναι φανερό η έμφαση που δίνεται στη γλωσσική αγωγή στα κράτη μέλη της, καθώς σε αυτή «ο παιδαγωγικός λόγος και οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή έχουν μια σχέση αλληλεξάρτησης με πολιτικές πρακτικές που

αφορμώνται από την αναζήτηση μιας νέας, ενιαίας πολιτικής και πολιτισμικής ταυτότητας» (Δενδρινού 1999).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ισχύουν και για την ελληνική εκπαίδευση. Αντιλαμβανόμενο τις νέες συνθήκες και αναγνωρίζοντας τη σοβαρότητα της όλης κατάστασης, μετά από πολυετή διάλογο, το Υπουργείο Παιδείας προέβη σε κινήσεις που είχαν στόχο την αναβάθμιση των σπουδών στη χώρα μας. Όλες αυτές οι αλλαγές / μεταρρυθμίσεις εντάσσονται στο γενικότερο σχεδιασμό «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου Αιώνα».

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τα νέα δεδομένα που προέκυψαν για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου, εξετάζοντας δύο από αυτές τις αλλαγές / μεταρρυθμίσεις. Η πρώτη αφορά τη δημιουργία νέου Προγράμματος Σπουδών και η δεύτερη έναν νέο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών μέσα από Τράπεζα Θεμάτων. Ουσιαστικά θα γίνει μία προσπάθεια μελέτης των δύο αυτών μεταρρυθμίσεων, για να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο μπορούν να συνυπάρξουν.

«Νέο Σχολείο»

«Νέο Σχολείο» ονομάστηκε το εγχείρημα της ελληνικής κυβέρνησης και συγκεκριμένα του Υπουργείου Παιδείας για τον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης Παιδείας έτσι, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα. Το εγχείρημα εντάσσεται σε μία γενικότερη ευρωπαϊκή τάση για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού χώρου και υλοποιήθηκε με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Σε αυτό προτείνονται μία σειρά από μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, που θέτουν στο επίκεντρο όλων τους ίδιους τους μαθητές, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του επιπέδου σπουδών και της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Όπως δήλωσε η τότε Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου, το «Νέο Σχολείο» αποτελεί ένα *«σχέδιο δράσης για την εκ βάθρων αναστήλωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, για την αναβάθμιση της παιδείας μας»*, ειδικότερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ουσιαστικά πρόκειται για μία νέα μεταρρύθμιση, που σε αντίθεση με το παρελθόν, ξεκινάει από τη βάση, από το νηπιαγωγείο και φτάνει μέχρι το Λύκειο, για να προετοιμάσει μία πραγματική αλλαγή στην ανώτατη εκπαίδευση (*«Το Νέο Σχολείο : Πρώτα ο Μαθητής»*¹). Είναι μία πρόταση που *«έχει ενσωματώσει τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21^ο Αιώνα (Ιούλιος 2008) και έχει λάβει υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2009), αλλά και τις μελέτες αξιολόγησης που έγιναν σε ένα βαθμό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο»* (*«Νέο Σχολείο»*²).

Στόχος είναι η δημιουργία ενός «Νέου Σχολείου» στα πλαίσια ενός *«δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού κλίματος, που όχι μόνο επιδέχεται, αλλά και δημιουργεί καινοτομία, αξιοποιεί σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών»*. Ενός σχολείου που θα είναι *«ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον, για μαθητές που είναι η επένδυση του μέλλοντος, ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο»*. Στο σχολείο αυτό πρωταγωνιστής θα είναι ο κάθε μαθητής *«χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες με τη συμμετοχή του μαχόμενου εκπαιδευτικού στην τάξη»* (*«Ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση"»* 13/04/2010).

¹ <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf>

² <http://www.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=1>

Ας δούμε σχηματικά τι είναι το «Νέο Σχολείο³» :

ΣΧΗΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



ΤΙ ΑΛΛΑΖΕΙ ΣΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΙΑ	⇒	ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΙΣ ΤΟΙΧΟΥΣ
ΑΠΟ ΤΟ ΚΛΕΙΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	⇒	ΣΤΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ «ΑΓΓΑΡΕΙΑ»	⇒	ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΨΥΧΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ	⇒	ΣΤΟ ΠΡΑΣΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΠΟ ΤΟ ΕΝΑ ΒΙΒΛΙΟ	⇒	ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΠΟ ΤΗΝ «ΠΑΠΑΓΑΛΙΑ»	⇒	ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΕΛΑΣΤΙΚΟ ΩΡΑΡΙΟ	⇒	ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΠΟ ΤΟ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ»	⇒	ΣΤΗΝ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΑΠΟ ΤΟ ΧΑΡΤΙ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ	⇒	ΣΤΟΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΣΗΚΟΤΗ ΤΣΑΝΤΑ	⇒	ΣΤΟ «Η ΤΣΑΝΤΑ ΜΕΝΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»
ΑΠΟ ΤΑ «ΕΠΕΡΑΣΜΕΝΑ»	⇒	ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΙΡΙΑ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ ΤΟΥ 1895	⇒	ΣΕ ΠΙΟ ΣΥΓΧΡΟΝΑ, ΟΜΟΡΦΑ ΚΑΙ ΦΙΛΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΙΡΙΑ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞΑΙΡΕΣΗ	⇒	ΣΤΗΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΕΠΑΡΚΗ ΓΝΩΣΗ	⇒	ΣΤΗΝ ΕΥΧΕΡΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΑ ΑΕΙ
ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ	⇒	ΣΤΟ ΛΥΡΙΟ!

³ <http://www.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=1>

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα σταθούμε και θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε δύο μέρη του «Νέου Σχολείου». Αρχικά στις βασικές του επιδιώξεις και στη συνέχεια στα όσα προτείνει για την αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), των διδακτικών μεθόδων και την εφαρμογή της Τράπεζας Θεμάτων (Τ.Θ.)⁴.

Το «Νέο Σχολείο» έχει 9 βασικά σημεία - άξονες :

- Πρώτα ο μαθητής : Στο επίκεντρο όλων των αλλαγών βρίσκεται ο ίδιος ο μαθητής και απώτερος σκοπός είναι η συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω : Το «Νέο Σχολείο» απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες. Είναι αυτό που θα προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια σε όλους, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις μελλοντικές προκλήσεις και να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα.
- Ανασχεδιασμός σε βάθος : Απαιτούνται νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες διδακτικές μέθοδοι, καινοτόμες δράσεις, συμπόρευση με την πολιτιστική ζωή και χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων.
- Ένα σχολείο χωρίς τοίχους : Ανοικτό σε ιδέες, στην κοινωνία, στη γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο (διαδραστικό πίνακα, ηλεκτρονικό βιβλίο, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, προσωπικό μαθητικό υπολογιστή). Και όλα αυτά γιατί :
 - διευρύνουν τους ορίζοντες κάθε μαθητή και μαθήτριας,
 - καταργούν τα σύνορα της γνώσης,
 - διευκολύνουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό,
 - συνδράμουν στο να ολοκληρώνεται η μαθητική διαδικασία στο σχολείο, ώστε «η τσάντα να μένει στο σχολείο»,
 - εμπλουτίζουν τον μαθητικό βίο με δραστηριότητες εκπαιδευτικού παιχνιδιού και δημιουργικές εργασίες.
- Τα θεμέλια ξεκινούν από το νηπιαγωγείο και το Δημοτικό : Δίνεται έμφαση στην πραγματική μαθητική ζωή, έτσι όπως αυτή ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και συνεχίζεται μέχρι το Λύκειο. Ζητούμενο δεν είναι οι εισαγωγικές εξετάσεις. Όλη η προσοχή δίνεται στις βάσεις της μάθησης με σκέψεις για δημιουργία νέου τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ.
- Ο μαχόμενος εκπαιδευτικός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο : Ισχυροποιείται ο ρόλος του, καθώς του δίνεται το ελεύθερο για πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας.

⁴ Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας <http://www.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=1>

- Πράσινο σχολείο : Καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση στον μαθητή. Μαθαίνει να σέβεται και να προστατεύει το περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα και να το αξιοποιεί σωστά.
- Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία : Το σχολείο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και σε αυτό έχουν θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο όλοι (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση).
- Δημόσια, Δωρεάν και υψηλής ποιότητας Παιδεία για όλους : Η εκπαίδευση παραμένει προτεραιότητα καθώς θεωρείται ότι το κλειδί για την αναπτυξιακή προοπτική, την συνολική και ατομική πρόοδο είναι η παιδεία.

Και, αφού εξασφαλιστούν όλα τα παραπάνω, ο απώτερος στόχος του «Νέου Σχολείου» είναι η προετοιμασία των νέων γενιών, ώστε να μπορούν:

- να πατούν στέρεα πάνω σε αξίες και αρχές που κάνουν κάθε νέο «πάνω απ' όλα ΑΝΘΡΩΠΟ»,
- να συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου,
- να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου,
- να ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου πολίτη,
- να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή.

Το «Νέο Σχολείο» δηλαδή επιδιώκει να δημιουργήσει μαθητές που θα είναι σε θέση να αναπτύσσουν ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα και περιβαλλοντική συνείδηση και έτσι θα έχουμε έναν μαθητή που θα μπορεί να χαρακτηριστεί :

- «μικρός διανοούμενος», με μεγαλύτερη ικανότητα και άνεση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (προφορικά και γραπτά), ενώ ταυτόχρονα έρχεται σε επαφή με τη λογοτεχνία, το θέατρο, τη μουσική, την ιστορία και τον πολιτισμό γενικότερα.
- «μικρός Επιστήμονας», που κατακτά γνώσεις και δεξιότητες των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας, τις οποίες μαθαίνει να εφαρμόζει στην καθημερινή ζωή, με παράλληλη ανάπτυξη της μαθηματικής λογικής και της αφαιρετικής ικανότητας.
- «μικρός ερευνητής», με ποιότητα και ταχύτητα στην ανάλυση και στη σκέψη. Χρησιμοποιεί την τεχνολογία με κριτικό τρόπο και είναι σε θέση να επιλέξει μέσα από την πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που έχει στη διάθεση του.
- «γλωσσομαθής», με την επαρκή χρήση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας, που τον εξοικειώνει με άλλες κουλτούρες, ευνοεί την ευρωπαϊκή και διεθνή επικοινωνία, και αποτελεί εφόδιο επαγγελματικής σταδιοδρομίας.
- κατακτά το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», και δίνεται τέλος στο «μαθαίνω απ' έξω», με νέες διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικά υλικά και ψηφιακά εργαλεία.

- συνειδητός Έλληνας Πολίτης - Πολίτης του κόσμου, με ενδυνάμωση της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, τον σεβασμό και αναγνώριση των άλλων. Με γνώση και υπερηφάνεια για την ιστορία και τον πολιτισμό μας, μαθαίνει να ζει και προοδεύει μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα και έξω από την χώρα.

Πέρα όμως από όλα αυτά, στο «Νέο Σχολείο» γίνεται μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας, η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα προωθείται και η ενεργητική συμμετοχή του στις δραστηριότητες μάθησης αντί της παθητικής παρακολούθησης.

Από όλα αυτά γίνεται κατανοητό ότι και στην Ελλάδα ακολουθούνται πλέον τα ευρωπαϊκά πρότυπα, καθώς στο «Νέο Σχολείο» υπηρετούνται εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινός σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως:

- η προώθηση της διαβίου μάθησης,
- βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος.

Οι στρατηγικοί αυτοί στόχοι στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» υποστηρίζονται με:

- Διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και αύξηση της συμμετοχής από την ηλικία των 4 ετών.
- Διασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Μείωση του ποσοστού μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες.
- Μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από τη υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας και χρήσης Η/Υ.
- Δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία.

Βασικός παράγοντας για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων θεωρείται και η δημιουργία νέου Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.). Προτείνεται, λοιπόν, η δημιουργία ενός Προγράμματος που θα είναι :

- Ανοικτό και ευέλικτο, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και στη μέθοδο διδασκαλίας.
- Στοχοκεντρικό, περιγράφοντας με σαφήνεια τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την επιλογή των περιεχομένων, τη διάρθρωση της ύλης, τις μεθόδους διδασκαλίας και την αξιολόγηση.

- Ενιαίο και συνεκτικό, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης και μεταξύ των μαθημάτων της ίδιας τάξης αλλά και από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.
- Συνοπτικό, ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, με περιορισμένη ύλη και ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης.
- Διαθεματικό, προωθώντας και καλλιεργώντας τις βασικές δεξιότητες - ικανότητες καθώς και την ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων.
- Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο, για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη τυποποιημένη διαδικασία.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής, ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα, να προωθεί νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης και να χειραφετεί τους μαθητές, αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο.

Όμως, μαζί με την αλλαγή των Π.Σ. θα πρέπει να υπάρξει αναβάθμιση και των διδακτικών μεθόδων. Θα πρέπει να προωθηθούν μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, που θα αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και της κάθε σχολικής τάξης. Θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο θα κυριαρχεί η βιωματική μάθηση, με ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στο σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Έτσι, στο πλαίσιο αυτό προτείνονται οι παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά περίπτωση και σε συνδυασμό μεταξύ τους:

- Η διαθεματική προσέγγιση, ώστε να αλληλοτροφοδοτείται η γνώση.
- Τα σχέδια εργασίας, από το «αποστηθίζω» να περάσουμε στο «ερευνώ».
- Η διδασκαλία σε ομάδες, με στόχο το συλλογικό πνεύμα.
- Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, που αφορά τις ανάγκες του μαθητή και όχι γενικά της τάξης.
- Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, που αποτελεί βασικό συντελεστή της νέας πραγματικότητας που είναι το ψηφιακό σχολείο.

Η αρχή για αυτό το «Νέο Σχολείο» έγινε με τη δημιουργία νέων Π.Σ. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε ότι τα νέα Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο) θα έπρεπε να έχουν συνταχθεί μέχρι τον Ιούνιο 2011. Στη συνέχεια, κατά το σχολικό έτος 2011-12, θα γινόταν πειραματική

εφαρμογή σε πειραματικά - υποδειγματικά σχολεία, με συνεχή ανατροφοδότηση. Θα ακολουθούσε η τελική αξιολόγηση - έρευνα και μετά από τις ενδεχόμενες διορθώσεις και τροποποιήσεις θα ακολουθούσε η εφαρμογή από όλα τα σχολεία της χώρας.

Το ίδιο θα ίσχυε και για τη Λυκειακή βαθμίδα, με τις αλλαγές και σε αυτή να είναι οργανικά ενταγμένες στις συνολικές αλλαγές για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα Π.Σ. θα ακολουθούσαν την πορεία αυτών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα θα εξετάζονταν και ο τρόπος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με πλήρη αναδιοργάνωση της Β΄ και Γ΄ τάξης. Συγκεκριμένα, υπήρχε η άποψη ότι «οι εισαγωγικές εξετάσεις θα διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο κεντρικά, αλλά πλέον τα θέματα θα επιλέγονται από σχετική τράπεζα, στην οποία περιλαμβάνεται πληθώρα θεμάτων σταθμισμένης δυσκολίας. Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ορίζουν τους όρους που λαμβάνονται υπόψη για την εισαγωγή φοιτητών στα τμήματά τους» («Νέο Σχολείο»)⁵.

⁵ <http://www.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=1>

Πρόγραμμα Σπουδών

Λιασαφήνιση όρου

Κάνοντας μία βιβλιογραφική αναζήτηση διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ονομασίες και ορισμοί για αυτό που οι περισσότεροι συνηθίζουμε να αποκαλούμε Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.). Κάτι τέτοιο βέβαια είναι αναμενόμενο, καθώς είναι ιδιαίτερα δύσκολο να υπάρξει ομοφωνία για τον εννοιολογικό προσδιορισμό αντικειμένων που βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη.

Οι όροι λοιπόν που συναντάμε κυρίως είναι : Πρόγραμμα Σπουδών, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Πρόγραμμα Διδασκαλίας ή Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο σύνολό τους χρησιμοποιούνται «για να περιγράψουν ένα διάγραμμα ή έναν κατάλογο από επιδιώξεις (σκοπούς) της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης κατά εκπαιδευτική βαθμίδα ή σχολικό τύπο, τάξη και γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Δηλαδή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και γενικά ορίζει έμμεσα ή άμεσα αφενός το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας (διδασκαλίας και μάθησης) και αφετέρου τις ανατροφοδοτικές διαδικασίες (αξιολόγηση του αποτελέσματος διδασκαλίας και μάθησης). Πρόκειται στην ουσία για το πρόγραμμα ενός γνωστικού αντικειμένου, το οποίο σε πρακτικό επίπεδο απαντά στα ερωτήματα ποια ύλη, για ποιο σκοπό, σε ποια τάξη και με ποια σειρά πρέπει να διδαχθεί ή ποιες γνώσεις πρέπει να μεταδοθούν στους μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (π.χ. δημοτικό σχολείο ή γυμνάσιο) ή ενός συγκεκριμένου σχολικού τύπου (π.χ. γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο)» (Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999).

Γενικότερα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το Π.Σ. αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της κοινωνίας, αφού μέσα σε αυτό εξειδικεύονται οι σκοποί της αγωγής και καθορίζονται τα περιεχόμενα με τα οποία θα επιτευχθούν. Ουσιαστικά έχουμε να κάνουμε με ένα πρόγραμμα το οποίο έχει σχεδιαστεί έτσι, ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό (Χατζηγεωργίου 2004:101).

Κατά συνέπεια καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα Π.Σ. αποτελούν και τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο κινείται η φιλοσοφία όλης της διδακτικής πράξης, συμπεριλαμβανομένων όλων των μέσων που εμπλέκονται σε αυτή (πχ. οργάνωση, μεθοδολογία, εγχειρίδια, πρόσθετο υλικό), αφού το Π.Σ. είναι αυτό που προσδιορίζει τους επιμέρους σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος, σύμφωνα με τους οποίους οργανώνεται το εκπαιδευτικό υλικό μέσα από το οποίο προωθείται η διδακτική πράξη.

Για τον λόγο αυτό άλλωστε και τα Π.Σ. θεωρούνται ένα από τα δομικά και λειτουργικά μέρη της εκπαίδευσης και αποτελούν βασική παράμετρο της

εκπαιδευτικής πρακτικής. Αυτά είναι που καθορίζουν «τα πλαίσια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στα σχολεία» (Φλουρής 1983:9). Σχεδιάζονται και αναπτύσσονται με βάση τους σκοπούς και τους στόχους που το ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας έχει θέσει και «στην ουσία, διαμορφώνουν την ταυτότητα των πολιτών του μέλλοντος, σύμφωνα με τις επιταγές και τα κυρίαρχα κοινωνικά ρεύματα» (Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το Π.Σ. αποτελεί έναν απαραίτητο και καθημερινό σχολικό σύμβουλο για την οργάνωση και διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης. Είναι ένα «εργαλείο που διευκολύνει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον καταγράφει τους τομείς δράσης κάθε σχολικής βαθμίδας, καθώς και την έκταση διαπραγμάτευσης των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων» (Χρυσafiδης 2004, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:26). Πρόκειται για το μέσο το οποίο βοηθά το σχολείο να φέρει σε πέρας τους σκοπούς του (Μελάς 1977, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1993:205). Δεν είναι μόνο η ύλη των μαθημάτων και η μεθοδολογία τους, αλλά και ο,τιδήποτε έχει επίδραση πάνω στο μαθητή (Τσιμούκης 1977, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1993:205). Είναι όλες οι προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης (Saylor & Alexander 1966, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1993:205), ένα σχέδιο για μάθηση.

Σε πρώτη φάση λοιπόν παρατηρούμε ότι, όπως και τα Π.Σ. των άλλων μαθημάτων, έτσι και τα Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος περιγράφουν πώς θα επιτευχθεί πιο σωστά η εκμάθηση της γλώσσας, μέσα από το «τι πρέπει να διδαχτούν ή να μάθουν οι μαθητές και γιατί», και «πώς πρέπει να το διδαχτούν ή να το μάθουν και γιατί». Ουσιαστικά δίνουν το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να κινηθεί η διδασκαλία, για να επιτευχθεί σωστά η εκμάθηση της γλώσσας. Αν όμως τα εξετάσουμε καλύτερα, ανακαλύπτουμε ότι σε ένα δεύτερο επίπεδο παίζουν έναν ακόμα πιο σημαντικό ρόλο. «Αποτελούν αποτύπωση συγκεκριμένων απόψεων για τη γλώσσα, για τον κοινωνικο-πολιτικό της ρόλο» (Δενδρινού 1999). Άρα εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας περνάνε έμμεσα μέσα από αυτή μηνύματα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της άποψης των μαθητών για τον κόσμο.

Αν θα θέλαμε ειδικότερα να δώσουμε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τα Π.Σ. στο μάθημα της γλώσσας, θα μπορούσαμε να παραθέσουμε όσα υποστηρίζει ο Βουγιούκας (1994:49). Όπως αναφέρει, τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης είναι ένα είδος καταστατικού χάρτη με δομικά στοιχεία και διάρθρωση σε μεγάλο βαθμό κοινά στα προγράμματα όλων των μαθημάτων. Σε γενικές γραμμές και με διάφορες παραλλαγές είναι τα εξής :

- Προσδιορισμός του μαθήματος στα θεμελιακά του γνωρίσματα.
- Γενικοί και ειδικοί σκοποί του μαθήματος.
- Οργάνωση του μαθήματος σε μαθησιακές ενότητες με βασικές επιδιώξεις και στόχους και με αντίστοιχες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες.

- Πρόβλεψη για αξιολόγηση του μαθησιακού έργου στην καθημερινή ανέλιξή του ως οργανικό στοιχείο ανατροφοδότησης, καθώς και για διαδικασίες αξιολόγησης του Π.Σ. στα καθέκαστα και στο σύνολό του.

Σε κάθε Π.Σ., λοιπόν, εκτός των άλλων, προσδιορίζονται και οι βασικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Φαινομενικά μπορεί να δίνουν την εντύπωση ότι αποτελούν αυτόνομα μέρη, αλλά στην πραγματικότητα όλα τα μέρη του Π.Σ. είναι αλληλοεξαρτώμενα, αφού δεν μπορεί κανένα από αυτά να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα. Εξάλλου δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι μέσα από την αξιολόγηση μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας, και κατ' επέκταση και του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος, και για το αν και κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι σκοποί και οι στόχοι που αναφέρονται στο Π.Σ. κάθε μαθήματος. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να υπάρχει πάντοτε συνοχή μεταξύ αυτών των τριών στοιχείων, για να μπορούμε να μιλήσουμε και για αντιστοιχία.

Μετά από όλα αυτά γίνεται προφανής η σημασία των Π.Σ. και ο λόγος για τον οποίο θεωρείται ότι αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναμενόμενο είναι να βρίσκονται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και στον πυρήνα κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής ή μεταρρύθμισης, γιατί η ποιότητά τους προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αντίστοιχη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βρεττός & Καψάλης 2008, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:24).

Τέλος, αυτό που δε θα πρέπει ποτέ να ξεχνάμε είναι ότι το κάθε Π.Σ. μπορεί κάποιος να το δει *«ως έναν οδηγό που αναφέρει τι πρέπει να συμβεί στο σχολείο, αλλά επίσης και σαν αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό»* (Stenhouse 1975, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2004:106).

Εξέλιξη στον χρόνο

Τα πρώτα προγράμματα διδασκαλίας, με την ευρεία σημασία του όρου, τα συναντάμε ήδη στην κλασική αρχαιότητα (π.χ. στο έργο του Πλάτωνα). Σχηματοποιήθηκαν στην ελληνιστική και αργότερα στη βυζαντινή περίοδο για την «εγκύκλια παιδεία» (trivium και quatrivium ή τριτύς και τετρακτύς ή «επτά ελεύθερες τέχνες», δηλαδή Γραμματική, Ρητορική, Φιλοσοφία, Αριθμητική, Γεωμετρία, Αστρονομία και Μουσική). Τη σημερινή μορφή τους την πήραν κυρίως από τον 18ο αιώνα και μετά με αποκορύφωμα την Ερβαρτιανή Σχολή κατά το δεύτερο μισό του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα (Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999).

Από τη δεκαετία του 1960 βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων που αναφέρονται τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Στην Ελλάδα η συζήτηση για την εκπόνησή τους φαίνεται να ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60 (Πετρίδης 1966, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2004:99), αλλά μετά το 1980 άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο ρόλο τους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ξωχέλλης 1981, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2004:99).

Με την πάροδο του χρόνου, όμως, εκφράστηκαν προβληματισμοί για αυτά τα προγράμματα και κυρίως για το λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος 1996, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2004:99) και για τις δυσαρμονίες και αναντιστοιχίες που παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε σκοπούς, περιεχόμενα, μεθόδους κ.α. (Φλουρής 1995, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2004:99). Σε μία προσπάθεια για βελτίωση όλων των παραπάνω ξεκίνησε μία σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας όλων των βαθμίδων, η οποία φαίνεται πως οφείλεται αφενός στην κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά» προγράμματα και αφετέρου στην πρόταση για σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική των curriculum. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλλε και η έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων (Ξωχέλλης 1981· Westphalen 1982· Φλουρής 1983· Φλουρής 1984· Ξωχέλλης 1989, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:22).

Κατηγοριοποίηση

Αν θα θέλαμε να κατηγοριοποιήσουμε κατά κάποιον τρόπο τα Π.Σ., θα μπορούσαμε να πούμε ότι συναντάμε τρεις βασικές κατηγορίες. Από τη μία έχουμε τα συμβατικά / παραδοσιακά προγράμματα, τα οποία περιλαμβάνουν μία λίστα από «μορφωτικά αγαθά» για την αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης και τους πολύ γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος. Αποτελούν κατά βάση καταλόγους, που περιέχουν συνοπτικά διαγράμματα των περιεχομένων διδασκαλίας, τοποθετημένων στη σειρά με την οποία έπρεπε να διδαχθούν. Σε αυτά οι σκοποί είναι γενικοί και αόριστοι και η ανάλυσή τους ή ακόμη και ο προσδιορισμός των στόχων αφήνεται στη διάθεση του εκπαιδευτικού (Παπής 1987:104).

Ουσιαστικά στα προγράμματα αυτού του είδους το περιεχόμενο αποτελεί τον κύριο πυρήνα τους, με δεσμευτικό για τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Ελάχιστες είναι οι μεθοδολογικές υποδείξεις, οι υποδείξεις διαχείρισης της τάξης, οι τρόποι ή οι μέθοδοι αξιολόγησης που περιέχουν και προτείνουν. Επομένως, περιέχουν το «τι» της διδασκαλίας, ενώ το «πώς» ανήκει στην ελεύθερη κρίση του εκπαιδευτικού (Βρεττός & Καψάλης 2009:55-56). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή πρέπει να διδάξει τα περιεχόμενα του προγράμματος σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους σχολικούς τύπους

και τάξεις, αλλά έχει την ελευθερία να το διδάξει όπως αυτός θέλει (Βρεττός & Καψάλης 1999:29-30).

Με την πάροδο όμως των ετών προέκυψε η ανάγκη για αναθεώρηση των παραδοσιακών προγραμμάτων. Μία ανάγκη που υπαγόρευσαν οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν από την υπερπληθώρα και υπερπροσφορά νέων γνώσεων μετά την τεράστια επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο. Σε αυτά τα νέα πλαίσια πρόβαλλε η απαίτηση από τους γενικούς αόριστους σκοπούς της διδασκαλίας των παραδοσιακών προγραμμάτων να περάσουμε στους συγκεκριμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι θα μπορούν να πραγματοποιηθούν και να αξιολογηθούν (Γιαννούλης 1993:257). Κατά συνέπεια, σημειώθηκε στροφή προς σύγχρονα προγράμματα, τα προγράμματα στόχων.

Σύμφωνα με αυτά, κυρίαρχο ρόλο στο έργο του εκπαιδευτικού αποτελούν οι στόχοι που πρέπει να εκπληρώσει το σχολείο, ενώ η ύλη έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Δεν ενδιαφέρει πια «τι πρέπει να διδαχτεί», αλλά κυρίως «γιατί πρέπει να διδαχτεί» (Westphalen 1982:82). Στα προγράμματα αυτού του είδους, τα γνωστά ως «Curricula», ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους. Παραθέτουν συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης, την κατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας και υποδεικνύουν και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελεγχθεί η επιτυχία των στόχων μάθησης (Westphalen 1982:53).

Στα προγράμματα αυτά, όμως, εντοπίστηκε ένα σοβαρό μειονέκτημα, αυτό της αυστηρής καθοδήγησης και του περιορισμού των περιθωρίων ελευθερίας και παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης 2009:75). Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα τρίτο μοντέλο προγράμματος, το «Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή Curriculum». Είναι μία ενδιάμεση λύση, η χρυσή τομή, των δύο προηγούμενων. Συνδυάζει δηλαδή «το πλεονέκτημα του παλιού Αναλυτικού Προγράμματος (ελευθερία δράσης για το δάσκαλο), με το πλεονέκτημα του Curriculum (βοήθεια στη διδασκαλία και παροχή συγκεκριμένων υποδείξεων)» (Westphalen 1982:84), αποφεύγοντας ταυτόχρονα το κύριο μειονέκτημά του, τον δεσμευτικό του χαρακτήρα.

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης), με μία διαφορετική μορφή. Διαγράφει απλώς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός, αποφεύγοντας τις λεπτομερειακές και δεσμευτικές υποδείξεις. Με τον τρόπο αυτό κατευθύνει εν μέρει τον εκπαιδευτικό δίνοντάς του ταυτόχρονα μεγάλα περιθώρια ελευθερίας (Βρεττός & Καψάλης 2009:76).

Πιο συγκεκριμένα, οι γενικοί σκοποί του προγράμματος, που διατυπώνονται με κάποιο αφηρημένο τρόπο, συγκεκριμενοποιούνται και αναλύονται με τη μετατροπή τους σε άμεσους στόχους μάθησης. Οι στόχοι αυτοί είναι συγκεκριμένοι και σαφώς καθορισμένοι και πρέπει να τους επιτύχουν οι μαθητές με τη βοήθεια του

εκπαιδευτικού. Τα περιεχόμενα που επιλέγονται για την επίτευξη αυτών των στόχων δεν επιλέγονται απόλυτα ως μορφωτικά αγαθά, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. Οι μεθοδολογικές υποδείξεις που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση των στόχων αφορούν ενδεικτικές εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός, με δυνατότητα συμπλήρωσης και προσαρμογής. Τέλος, βασικό συστατικό του είναι η αξιολόγηση, ο έλεγχος δηλαδή της επίτευξης των στόχων, ο οποίος αποτελεί προϋπόθεση της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του (Westphalen 1982:78-79· Βρεττός & Κανάλης 1999:27).

Ολοκληρώνοντας αυτή την περιγραφή, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι συμβατικά / παραδοσιακά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν στη χώρα μας με τη διαπίστωση ότι ίσχυσαν επί πολλά χρόνια χωρίς συχνή αναθεώρηση. Για τα προγράμματα με μορφή *curriculum*, ως μια εναλλακτική μορφή προς τα συμβατικά, άρχισε να γίνεται λόγος μετά τη μεταπολίτευση, ενώ τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή *Curriculum*. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για την Α΄ Λυκείου, που θα μελετήσουμε διεξοδικά στη συνέχεια.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Νομικό πλαίσιο - Γενικές πληροφορίες

Η εκπόνηση νέων Π.Σ. αποτέλεσε κοινή επιθυμία των κρατών-μελών της Ε.Ε. για εναρμόνιση με τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης σε θέματα Π.Σ. Μετά από πρόταση του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) και σημερινού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), εντάχθηκε το 2010 στο ΕΣΠΑ στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» και ειδικότερα στην Πράξη «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1 : «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό - Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» («*Εισαγωγικό Σημείωμα*»)⁶.

Στην «*Ανοιχτή πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων*» δίνονται οι κατάλληλες κατευθύνσεις για τη σύνταξη των νέων Π.Σ. προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα πάντα με τις αρχές του «*Νέου Σχολείου*». Στο συγκεκριμένο θέμα, όπως φαίνεται, δόθηκε μεγάλη βαρύτητα και προσοχή, δεδομένου ότι τα Π.Σ. θεωρούνται η αφετηρία για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αρχικά, διασαφηνίζεται ο ρόλος των Π.Σ. και τονίζεται ότι «*το Π.Σ. αποτελεί ένα συνολικό πλαίσιο εκπαιδευτικών στόχων, πρακτικών και εμπειριών που αποσκοπούν στην καλλιέργεια χαρακτηριστικών και ικανοτήτων τα οποία δίνουν στους νέους τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις πολλαπλές απαιτήσεις και ρόλους της ενήλικης ζωής, να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, να συνεχίσουν να μαθαίνουν διαβίου και να συμμετέχουν πλήρως ως ενεργοί πολίτες της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινωνίας*» («*Ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση"*» 13/04/2010).

Για να έχουμε όμως αυτά τα αποτελέσματα, το Πρόγραμμα θα πρέπει να είναι «*ανοικτό και ευέλικτο, δίνοντας δυνατότητες τοπικών εφαρμογών και βαθμούς ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, στοχοκεντρικό, ενιαίο, συνεκτικό, συνοπτικό, διαθεματικό, βιωματικό και παιδαγωγικά διαφοροποιημένο, καλλιεργώντας συνεργατικούς, αυτοκατευθυνόμενους και άλλους τρόπους μάθησης*» («*Ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση"*» 13/04/2010).

Σε ένα τέτοιο Πρόγραμμα φαίνεται ότι ενισχύεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός. Και αυτό γιατί γίνεται «*σαφής*

⁶ http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Eisagwgiko_shmeiwma_NPS.pdf

διάκριση μεταξύ της μετάδοσης πληροφορίας και της καλλιέργειας βαθύτερης γνώσης» και ταυτόχρονα τονίζεται ότι στόχος του Προγράμματος είναι «ο κάθε εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο», έχοντας ο ίδιος τη «μεγαλύτερη ευθύνη στην επιλογή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικών» («Ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση"» 13/04/2010).

Τα Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση συντάχθηκαν σύμφωνα με τους παραπάνω όρους και ακολούθησαν τον αρχικό προγραμματισμό. Κατά το σχολικό έτος 2011-12 εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 188 πιλοτικές σχολικές μονάδες (21 νηπιαγωγεία, 99 δημοτικά, 68 γυμνάσια) και από το επόμενο έτος επρόκειτο να γίνει γενικευμένη εφαρμογή τους σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Και για τη βαθμίδα του Λυκείου συντάχθηκαν νέα Π.Σ., με τη διαφορά ότι περιορίστηκαν μόνο στην Α΄ τάξη. Υπήρχε όμως σχεδιασμός για επέκταση και στις άλλες δύο τάξεις. Προβλεπόταν να δημιουργηθούν σταδιακά νέα Π.Σ. και για τη Β΄ και Γ΄ τάξη, που θα κινούνταν στα ίδια πλαίσια και την ίδια φιλοσοφία. Με βάση αυτόν τον προγραμματισμό, οι μαθητές που θα φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-13 στην Α΄ Λυκείου θα ήταν οι πρώτοι που θα ερχόταν διαδοχικά σε επαφή με τα νέα Π.Σ. σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Η υλοποίηση όμως του σχεδιασμού αυτού δεν ολοκληρώθηκε, καθώς δεν υπήρξαν νέα Π.Σ. για στις δύο επόμενες τάξεις. Έτσι, ακόμα και σήμερα στην Α΄ Λυκείου ακολουθούνται τα νέα Π.Σ., ενώ στις δύο επόμενες τάξεις ισχύουν ακόμα τα παλιά.

Αν θα θέλαμε να σταθούμε λίγο περισσότερο στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου, θα μπορούσαμε να δώσουμε κάποιες γενικές πληροφορίες για το Π.Σ. και τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία».

Το Π.Σ. για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας δημοσιεύτηκε μαζί με τα Π.Σ. για τα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στις 27 Ιουνίου 2011, στο ΦΕΚ 1562/2011. Είναι ένα ολιγοσέλιδο κείμενο, 17 σελίδων, το οποίο περιλαμβάνει 6 επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο είναι ένα εισαγωγικό - θεωρητικό κεφάλαιο με το πλαίσιο των αρχών που ακολουθήθηκαν και τις γενικές επιδιώξεις του Προγράμματος. Στο δεύτερο αναφέρεται σε γενικές γραμμές ο σκοπός της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Ακολουθούν, με αναλυτική παρουσίαση, οι επιδιωκόμενοι στόχοι, το περιεχόμενο, γύρω από το οποίο θα κινηθεί η διδασκαλία, και η διδακτική μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθηθεί. Ιδιαίτερη ανάλυση γίνεται στο τέταρτο κομμάτι, στο Περιεχόμενο, που καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος του Π.Σ., περίπου 14 σελίδες. Η μεγάλη έκταση του κεφαλαίου οφείλεται στους ενδεικτικούς πίνακες που παρουσιάζουν το προτεινόμενο πλαίσιο του μαθήματος. Αποτελούνται από τρεις στήλες, στις οποίες παρουσιάζονται οι γνώσεις που θα πρέπει να αποκομίσουν οι μαθητές, μία στήλη που προτείνονται ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές και μία στήλη που παρουσιάζει τα προσδοκώμενα μαθησιακά

αποτελέσματα, αυτά δηλαδή που θα πρέπει να προκύψουν από την αξιολόγηση των μαθητών, που περιγράφεται στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του Π.Σ.

Συμπληρωματικά με το Π.Σ. λειτουργούν οι «Οδηγίες για τη διδασκαλία». Είναι και αυτές ένα ολιγοσέλιδο κείμενο, 32 σελίδων, και χωρίζονται σε πέντε επιμέρους κεφάλαια (Νέο Π.Σ. : Προϋποθέσεις και περιορισμοί, Σκοποί και στόχοι του μαθήματος, Μεθοδολογικές οδηγίες, Το Π.Σ. μέσω ενός παραδείγματος, Αξιολόγηση). Παρουσιάζονται με συντομία όσα αναφέρονται στο Π.Σ., αλλά δίνονται και κάποιες επιπλέον πληροφορίες και διευκρινίσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το τρίτο κεφάλαιο, με τις Μεθοδολογικές οδηγίες, όπου οι κατευθύνσεις δίνονται μέσα από την απάντηση κομβικών ερωτήσεων, που ενδεχομένως θα είχε ο κάθε εκπαιδευτικός που θα καλούνταν να εφαρμόσει το νέο Πρόγραμμα. Εξίσου σημαντικό όμως είναι και το επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο δίνεται ένα παράδειγμα, με τρία σχέδια εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων, που εφαρμόζει όλα όσα αναφέρθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο⁷.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι σε όλον αυτόν τον σχεδιασμό δεν υπήρχε πρόβλεψη για συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων, με την έννοια ότι τα υπάρχοντα ήταν σχετικά πρόσφατα, αφού η συγγραφή τους είχε ολοκληρωθεί το 2005.

Γενικές αρχές

Το νέο Π.Σ. για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί μία μεταρρύθμιση και μία σημαντική εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης. Συντάχθηκε σύμφωνα με τις αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω, *«μέσα στο πλαίσιο ορισμένων προϋποθέσεων που δημιούργησαν αφενός οι κοινωνικές και γλωσσολογικές αλλαγές και αφετέρου η πρόθεση να υπάρξουν αλλαγές στη λυκειακή βαθμίδα»* («Οδηγίες για τη διδασκαλία»).

Αξιοποιήθηκαν δηλαδή τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και οι νεότερες εξελίξεις της γλωσσικής επιστήμης, καθώς οι αλλαγές αυτές (στην κοινωνία και στα κείμενα) *«ανέδειξαν και άλλες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις, στο πλαίσιο των οποίων δημιουργήθηκαν νέες πραγματικότητες, νέες θεάσεις του αντικειμένου "Γλωσσική εκπαίδευση"»* («Οδηγίες για τη διδασκαλία»). Ταυτόχρονα βέβαια αξιοποιήθηκαν και τα νέα δεδομένα που προέκυψαν σε γλωσσικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια, τα οποία επέφεραν οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές, με κυριότερη τη

⁷ Το Π.Σ. και οι «Οδηγίες διδασκαλίας» είναι διαθέσιμα στη διεύθυνση <http://dschool.edu.gr>.

δημιουργία νέων ειδών γραπτών, προφορικών και ψηφιακών κειμένων, με τα οποία ερχόμαστε όλοι καθημερινά αντιμέτωποι.

Στα νέα αυτά πλαίσια, αναγνωρίστηκε η πρώτιστη σημασία της γλώσσας και κατ' επέκταση της επικοινωνίας, καθώς κυριάρχησε η άποψη ότι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους σε ένα νέο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από συχνές αλλαγές όχι μόνο στο κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε επιστημονικό. Βασική επιδίωξη λοιπόν του Προγράμματος είναι να ακολουθήσει τους ρυθμούς της σύγχρονης πραγματικότητας και να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις νέες και συνεχώς αυξανόμενες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Για τον λόγο αυτό δημιουργεί ένα νέο λειτουργικό πλαίσιο διδασκαλίας.

Ήδη από την Εισαγωγή του δίνεται το στίγμα και το νέο πλαίσιο στο οποίο αυτό κινείται. Γίνεται αμέσως εμφανής η προσπάθεια ανανέωσης των μέχρι τώρα καθιερωμένων σταθερών. Πλέον η καθαρά γλωσσική διδασκαλία δεν είναι αυτοσκοπός. Η τάση των προηγούμενων χρόνων κατά την οποία η διδασκαλία της γλώσσας επικεντρωνόταν κυρίως στην τυποποιημένη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας, με τις γραμματικοκεντρικές μορφές και τους μορφοσυντακτικούς κανόνες να μονοπωλούν το ενδιαφέρον όλων, χωρίς να αφήνει κανένα περιθώριο για τη μελέτη της γλώσσας αυτής καθ' αυτήν και των μηνυμάτων που μεταφέρει, παραμερίζεται. Και αυτό, γιατί τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διδασκαλίας δεν ήταν τα προσδοκώμενα, αφού χάθηκε η ουσιαστική και πρωταρχικής σημασίας ενασχόληση με τη γλώσσα σαν σύνολο και το μόνο που έμεινε ήταν η στείρα αποστήθιση απλών φαινομένων και κανόνων.

Το γεγονός αυτό έγινε αντιληπτό και σε συνδυασμό με τις νέες ανάγκες που συνεχώς προκύπτουν έκανε αναγκαίες τις μεταρρυθμίσεις, με προτεραιότητα πλέον τη στροφή του μαθήματος προς την ολιστική προσέγγιση απέναντι στη γλώσσα. Σύμφωνα με αυτή, η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα ενιαίο σύνολο, πράγμα που συνεπάγεται ότι θα πρέπει να διδάσκεται με όλα τα συστήματά της (σημασιολογία, σύνταξη, γραφοφωνητική) ανέπαφα και σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι ο τύπος, δηλαδή η γραμματική, η ορθογραφία και η σύνταξη της γλώσσας αγνοείται ή παραμελείται. Απλώς δίνεται μία προτεραιότητα, μία ενθάρρυνση και μία ελευθερία στον μαθητή να εκφράσει και να μεταδώσει τις ιδέες του χωρίς να αποθαρρύνεται από επιφανειακές διορθώσεις της τυπολογίας της γλώσσας. Έτσι ο τύπος της γλώσσας διδάσκεται παράλληλα και συστηματικά, συνήθως ως μέρος του συνόλου (Μητακίδου & Manna 1994:21-22).

Στον επαναπροσδιορισμό αυτό της στάσης του σχολείου απέναντι στη γλώσσα ιδιαίτερα καθοριστική υπήρξε η συμβολή των D. Hymes και M.A.K. Halliday. Ο Hymes (1972, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1999), με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που ανέπτυξε, αποσαφήνισε τις παραμέτρους που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και προσδιόρισε τον τρόπο με τον οποίο αυτές

επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας. Τόνισε ότι η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και ότι πιο σημαντική είναι η προσαρμογή της χρήσης της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό συνέβαλε στο να αντιστραφούν οι προτεραιότητες στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και να δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας και όχι στη σπουδή της γλωσσικής δομής και μάλιστα με τον τυπολατρικό τρόπο που γινόταν έως τότε.

Για τον M.A.K. Halliday (1978, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1999) γλώσσα και κοινωνία είναι αδιαχώριστες έννοιες. *«Κανένα από αυτά δεν υπάρχει χωρίς το άλλο : δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο»*. Πιστεύει ότι δουλειά του σχολείου είναι να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία.

Στο ίδιο ρεύμα σκέψης κινείται και η R. Legrand-Gelber (1980, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1999), η οποία τονίζει ότι *«αυτό που προέχει είναι αυτός / ή που μιλάει να κατέχει έναν ικανοποιητικό αριθμό γλωσσικών επιπέδων ύφους, για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ποικίλες συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας. [...] Η καλή χρήση της γλώσσας δεν μπορεί σε τελευταία ανάλυση να αναζητείται αλλού παρά μόνο στην ευελιξία προσαρμογής του κώδικα στην ποικιλία των κοινωνικών σχέσεων και επομένως στην κυμαινόμενη και διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας»*.

Αξιοποιώντας απόψεις όπως οι παραπάνω, το ενδιαφέρον στρέφεται πλέον και προς τη λειτουργική - επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, η οποία θέτει ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας *«να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της»* (Χαραλαμπίδης 1999). Η νέα αυτή αντίληψη έχει γίνει γνωστή ως «επικοινωνιακή προσέγγιση» και σηματοδοτεί τη στροφή προς μία πραγματολογική διδασκαλία της γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη χρηστικών δεξιοτήτων και κυρίως επικοινωνιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «επικοινωνιακή προσέγγιση» στο πλαίσιο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος, αν και έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς για διάφορους λόγους και με διάφορες σημασίες, σε γενικές γραμμές χρησιμοποιείται, για να δηλώσει ένα από τα εξής δύο πράγματα ή και τα δύο μαζί:

- Διδάσκω τη γλώσσα ξεκινώντας από τη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και όχι ως μουσειακό είδος, ως «νεκρό σώμα» αποσπασμένο από το εξωγλωσσικό περιβάλλον του.
- Διδάσκω για το φαινόμενο της επικοινωνίας (τι είναι επικοινωνία, πώς λειτουργεί, ποια είναι τα είδη της κλπ.), με στόχο τη διαμόρφωση ενός επιθυμητού επιπέδου επικοινωνιακής επάρκειας στους μαθητές (Γκότοβος 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία και αποδοχή κάθε μαθησιακής δραστηριότητας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αυτό βέβαια προϋποθέτει αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία της τάξης. Η μάθηση πλέον θεωρείται μία δημιουργική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές καλούνται να έχουν τον κύριο ρόλο με άμεση εμπλοκή σε δραστηριότητες πραγματικής επικοινωνίας. Για αυτό θα πρέπει να επικρατεί ένα κλίμα συνεργασίας, το οποίο θα ενθαρρύνει τους μαθητές να λειτουργήσουν αυτόνομα και να επικοινωνήσουν αυθόρμητα και ελεύθερα μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό καθοριστικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η θέση του δεν είναι απέναντι από το μαθητή αλλά δίπλα του. Δεν λειτουργεί πια ως αυθεντία και ως κάτοχος της γνώσης, που το καθήκον του είναι να τη μεταδώσει στους μαθητές. Πλέον θεωρείται ισότιμο μέλος της τάξης και καθήκον του είναι να συμβουλευεί και να βοηθά τους μαθητές, να τους εμπνεύσει, να τους ενθαρρύνει και να δημιουργεί συνεχώς νέα κίνητρα για αυτούς.

Μέσα από όλα αυτά, γίνεται φανερό ότι έχουμε μία στροφή «από την παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας ως σύστημα με στόχο τη μεταγλωσσική μάθηση (αναγνώριση των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος, γλωσσική ανάλυση σε διάφορα επίπεδα) προς μια πραγματολογική διδασκαλία της γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη χρηστικών για την επιτυχή συμμετοχή του υποκειμένου στο επικοινωνιακό γίγνεσθαι δεξιοτήτων» (Γκότοβος 1999). Το ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτή στέφεται στη μελέτη της χρήσης της γλώσσας, στην καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της χρήσης της και στη λειτουργική της διαφοροποίηση, χωρίς φυσικά να παραγνωρίζεται η σημασία της γλωσσικής ικανότητας. Και αυτό, γιατί δεν αρκεί μόνο η γλωσσική ικανότητα για μία αποτελεσματική επικοινωνία. Απαιτείται και επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή γνώσεις που επιτρέπουν την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Για να κατακτήσουν όμως οι μαθητές την επικοινωνιακή ικανότητα θα πρέπει να εμπλέκονται σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Γιατί «η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις» (Halliday 1964, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδης 1999). Ο μοναδικός τρόπος για να το καταφέρουν αυτό είναι να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά κείμενα - αυθεντικό λόγο. Και αυτό γιατί «με την ανάλυση συνεχούς λόγου [discourse analysis] και την κειμενική γλωσσολογία έγινε σαφές ότι η επικοινωνία γίνεται με κείμενα, προφορικά και γραπτά, και ότι τα γλωσσικά στοιχεία ασκούν τη λειτουργία τους σ' αυτά τα ευρύτερα κειμενικά πλαίσια, στα οποία και πρέπει να εξετάζονται» (Χαραλαμπίδης 1999).

Στο σημείο αυτό όμως θα ήταν χρήσιμη μία παρατήρηση σχετικά με τα κείμενα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα τελευταία χρόνια υπήρξε ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας με συνεπακόλουθη ανατροπή όλων των σταθερών της καθημερινότητας. Η τεχνολογική αυτή εξέλιξη επηρέασε και συνεχίζει να επηρεάζει και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με τη γλώσσα. Έτσι, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι συμπεριλαμβάνεται σε αυτή και ένα κομμάτι αμιγώς γλωσσικό,

ένα είδος «γλωσσική τεχνολογία». Γιατί η εξέλιξη της τεχνολογίας έφερε και την εξέλιξη της ίδιας της γλώσσας και κατ' επέκταση της χρήσης της, καθώς δημιουργεί και δίνει νέες έννοιες στην ίδια τη γλώσσα και στα κείμενα που αυτή παράγει, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί και νέους τρόπους και μορφές έκφρασης και επικοινωνίας και νέα «εργαλεία» για την ίδια τη γλώσσα, που καλύπτουν όλες τις ανάγκες που συνδέονται με αυτή.

Στα πλαίσια αυτά, προέκυψαν πολλά νέα δεδομένα σε γλωσσικό επίπεδο, με κυριότερη τη δημιουργία νέων κειμενικών ειδών. Πλέον τα κείμενα παίρνουν άλλη μορφή και δημιουργούνται νέα είδη γραπτών, προφορικών και ψηφιακών κειμένων, που εξελίσσονται ολοένα και σε πιο πολυτροπικά. Και μιας και είναι πλέον αποδεκτό από όλους ότι η επικοινωνία γίνεται μέσα από τα κείμενα, ουσιαστικά ανοίγει και ένας νέος δρόμος για την επικοινωνία, με ανατροπή όλων των γνωστών μέχρι πρόσφατα κανόνων. Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι η σημαντικότερη προσφορά της τεχνολογίας είναι οι αλλαγές στο επίπεδο της επικοινωνίας, αλλά και η εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, στην πληροφορία που μπορεί κάποιος να ζητήσει, να προσφέρει ή να προκύψει τυχαία από την αλληλεπίδραση.

Έτσι ο μαθητής και κατ' επέκταση ο σύγχρονος άνθρωπος γίνεται καθημερινά δέκτης μίας τεράστιας ποσότητας κειμένων, με τη μεγάλη όμως διαφορά ότι συνήθως αυτά δεν είναι τα κλασικά παραδοσιακά κείμενα. Ο έντυπος λόγος, έτσι όπως τον συναντούσαμε τα προηγούμενα χρόνια, δεν είναι πια ο μοναδικός τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας. Έρχεται και συμπληρώνεται από τον προφορικό, κυρίως μέσα από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, αλλά και από άλλες μορφές γραπτού λόγου, που τις προσφέρει το διαδίκτυο, τα έντυπα και το κινητό τηλέφωνο. Στις περισσότερες όμως από αυτές τις περιπτώσεις έχουμε και συνδυασμό ήχου, εικόνας, σκίτσου και άλλων μορφών εικονιστικής αναπαράστασης, με ή χωρίς συνδυασμό λόγου. Δημιουργούνται δηλαδή ακόμα πιο περίπλοκα είδη κειμένων, τα πολυτροπικά.

Άρα, ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται σε επαφή με ένα πλήθος κειμένων προφορικών, γραπτών, υβριδικών, πολυτροπικών και νέους τρόπους επικοινωνίας μέσα από τον ήχο, την εικόνα και την εικονιστική αναπαράσταση. Όλα αυτά όμως έχουν δημιουργήσει *«νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από εκείνες που είχαν οι άνθρωποι όχι μόνο στο απώτερο, αλλά και στο πρόσφατο παρελθόν. Η νέα αντίληψη συμπαρασύρει αναγκαστικά και τους τρόπους πρόσληψης με τους οποίους προσεγγίζει το νέο άτομο όχι μόνο το λόγο, αλλά και όλες τις μορφές πολιτισμικής και πολιτιστικής έκφρασης»* (Αναστασιάδη κ.ά. 2011).

Αναμενόμενο είναι και η διδασκαλία να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση και να θέτει στο επίκεντρό της αυθεντικά κείμενα, με στόχο την κατανόηση της παραγωγής και της λειτουργίας τους. Περνάμε δηλαδή σε μία κειμενοκεντρική προσέγγιση, που *«απομακρύνεται από την απλή κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου και εστιάζει πλέον στην κειμενική δομή, συνδεδεμένη με το αντίστοιχο κειμενικό είδος και το ανάλογο επικοινωνιακό πλαίσιο»* (Γκουλιάμα 2014:138).

Θα πρέπει ωστόσο να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι το κείμενο αποτελεί μία «κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική κατασκευή» (Κουτσογιάννης 2010). Για αυτό και δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα «στατικό προϊόν με δοσμένα και αδιαπραγμάτευτα νοήματα αλλά ως μια γλωσσική ενότητα με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή, που φέρει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού του όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες» (Χατζησαββίδης χ.χ. β). Ουσιαστικά αποτελεί το «γέννημα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής πραγματικότητας, η οποία εγγράφεται πάντα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Με αυτή την έννοια εμπεριέχει πάντα ιδεολογία και προϋποθέτει συγκεκριμένου τύπου εγγράμματα ταυτότητες για την πραγμάτωσή του, οι οποίες με τη σειρά τους δεν γίνονται κατανοητές εκτός του συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου» (Κουτσογιάννης 2010).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι πλέον δεν είναι αρκετή μόνο η ικανότητα να διαβάξει και να κατανοεί κάποιος ένα κείμενο. Είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα πλήθος ικανοτήτων που θα του προσφέρουν τη δυνατότητα «να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα» (Χατζησαββίδης χ.χ. α).

Άρα και η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτά τα δεδομένα και να στραφεί στη μελέτη και προσέγγιση, με ιδιαίτερο τρόπο, ποικίλων κειμενικών ειδών, τα οποία εκλαμβάνονται ως προϊόντα κοινωνικών διεργασιών και όχι ως σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες (Hyland 2002, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδη κ.ά. 2011) και ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας (Κουτσογιάννης 2014). Ο απώτερος στόχος της θα πρέπει να είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς «να αντιληφθούν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών» (Αναστασιάδη κ.ά. 2011). Συνάμα όμως θα πρέπει και να τους οδηγήσει στην ουσιαστική και βαθύτερη κατανόηση των κειμένων και στην εκμάθηση μιας μεταγλώσσας, με την οποία «μεταφράζονται» από τους ειδικούς τα διάφορα κείμενα, και στην ταυτόχρονη βίωση, επικοινωνία, παραγωγή και χρήση των διαφορετικών, πρωτίστως, χρηστικών και αισθητικά επεξεργασμένων (λογοτεχνικών) κειμένων και στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού που τα συνοδεύει και τα καθορίζει μορφοσυντακτικά και νοηματικά (Χατζησαββίδης χ.χ. α).

Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν αφενός την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας και αφετέρου την εξίσου σημαντική και απαραίτητη κατάκτηση της κριτικής ικανότητας και κριτικής σκέψης και αντιμετώπισης των κειμένων, ώστε να γίνει κατανοητή η λειτουργία της γλώσσας μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια και συμφραζόμενα. Δίνεται μάλιστα ιδιαίτερη βαρύτητα στο κριτικό μέρος, καθώς είναι γεγονός ότι «η σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική πραγματικότητα στις κοινωνίες δυτικού τύπου απαιτεί όλο και περισσότερο ανθρώπους

οι οποίοι θα διαθέτουν αναπτυγμένες ικανότητες λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού (κριτικής εγγραμματοσύνης)» (ΦΕΚ 1562/2011).

Για όλους αυτούς τους λόγους το συγκεκριμένο Π.Σ. στηρίζεται και στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο «κάθε πολιτισμικό προϊόν προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών σε άμεσο συσχετισμό με την κοινωνική ζωή» (Αναστασιάδη κ.ά. 2014). Στα πλαίσια αυτά δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει σε πρώτη φάση να κατακτήσουν τους απαραίτητους γραμματισμούς, «το σύνολο δεξιοτήτων και πρακτικών χρήσης ποικίλων κειμένων που επιτρέπουν στο άτομο να διαχειρίζεται την κοινωνική του ζωή μέσα από τη συμμετοχή του σε τομείς κοινωνικής δραστηριότητας» («Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό» 2011:211). Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα πρέπει να κατακτήσουν δεξιότητες λειτουργικού γραμματισμού, δηλαδή «τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας» (Μητσικοπούλου 2001, όπ. αναφ. στο Κουτσιμπέλη 2014:208), και δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, δηλαδή δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν τα γεγονότα με μία «προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάδειξη και κατανόηση του ρόλου που παίζει η γλώσσα στην κατασκευή, αναπαραγωγή και επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας» («Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό» 2011:211).

Συνοπτικά, αν θα θέλαμε να δώσουμε κάποια επιπλέον στοιχεία, θα μπορούμε να πούμε ότι ο γλωσσικός γραμματισμός, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (χ.χ. α), είναι :

- η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και
- η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων και
- η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων και
- η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο και
- η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, και
- η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, και
- η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χαρακτηρίζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Ο γραμματισμός όμως σιγά σιγά εξελίχθηκε και επεκτάθηκε και παραπέρα, δημιουργώντας μία νέα έννοια την Παιδαγωγική του γραμματισμού, που επικεντρώνεται στα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή, τα κείμενα θα πρέπει να έχουν σχέση με τη ζωή που ζουν και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές, να είναι κείμενα μέσα στα οποία θα βρίσκουν νόημα και ενδιαφέρον. Και αυτό, γιατί αυτός θεωρείται ο καταλληλότερος τρόπος, «ώστε οι

μαθητές να μη μάθουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας» (Χατζησαββίδης χ.χ. α). Βέβαια ακολουθώντας τις γενικότερες εξελίξεις ο γραμματισμός έκανε ένα ακόμα βήμα και προχώρησε στην έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης χ.χ. α).

Για την εφαρμογή βέβαια όλων των παραπάνω βασική προϋπόθεση είναι η πραγματική γνώση. Για να μπορέσουν οι μαθητές να μιλήσουν για τις νέες αυτές συνθήκες, να ανταλλάξουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, θα πρέπει να προηγηθεί η επιμέρους ενασχόληση και μελέτη των παραγόντων που τις διαμορφώνουν. Θα πρέπει να είναι πραγματικοί γνώστες των γεγονότων, ώστε να είναι σε θέση να εκφράσουν γνώμη για αυτά και να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν κατάλληλα τις πληροφορίες που δέχονται για αυτά.

Ταυτόχρονα, βέβαια, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε μία συγκεκριμένη περιοχή και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται μέσα από τη γλώσσα. Για να το καταφέρουν αυτό, θα πρέπει πρώτα να έρθουν σε επαφή με τους παράγοντες αυτούς και να τους μελετήσουν διεξοδικά, ώστε να μπορέσει να γίνει εμφανής και κατανοητός ο ρόλος που έπαιξε ο καθένας τους στη διαμόρφωση της όλης κατάστασης και ο λόγος για τον οποίο παρουσιάζονται με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι όλες αυτές οι εξελίξεις διαμορφώνουν νέες συνθήκες με αυξημένες απαιτήσεις. Για να μπορέσει όμως ο κάθε μαθητής και κατ' επέκταση μελλοντικός πολίτης να αντεπεξέλθει στις νέες αυτές συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας, είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα εύρος δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα του προσφέρουν «διαχειριστικές» ικανότητες και θα του επιτρέψουν να κινηθεί με ευελιξία στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής, οικογενειακής και γενικότερα κοινωνικής ζωής. Ταυτόχρονα θα του εξασφαλίσουν και «κριτικές αρετές» με βασικότερη την κριτική ικανότητα ανάγνωσης των ραγδαίων αυτών μεταβολών. Προαπαιτούμενο όμως για όλα αυτά είναι οι επικοινωνιακές αρετές, η επικοινωνιακή και γλωσσική του επάρκεια, δηλαδή «η δαισθητική (ή και συνειδητή) γνώση των επικοινωνιακών συμβάσεων μιας γλώσσας που κατέχουν οι ομιλητές και οι ομιλήτριές της. Οι συμβάσεις αυτές τους επιτρέπουν να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις εκάστοτε συνθήκες και περιστάσεις επικοινωνίας» («Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό» 2011:212). Και αυτό, γιατί η κατάκτηση αυτής της ικανότητας θα «επιτρέπει [στον μαθητή] να λειτουργεί αποτελεσματικά ως μελλοντικός πολίτης σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας (στον

επαγγελματικό χώρο, στο καθημερινό κοινωνικό και πολιτικό πεδίο, στον χώρο του πολιτισμού κλπ.) προς όφελος δικό του και της κοινωνίας» (ΦΕΚ 1562/2011).

Το Πρόγραμμα αυτό, έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, έρχεται να καλύψει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών και να τους προετοιμάσει και για όλα αυτά, σε ένα κομβικό και μεταίχμιακό σημείο της μαθητικής ζωής τους. Μπορεί να έχουν ολοκληρώσει μεν την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά τα χρόνια του Λυκείου είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για αυτούς, αφού θα πρέπει να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις που ίσως θα καθορίσουν την πορεία που θα ακολουθήσουν στη ζωή τους και γενικότερα το μέλλον τους.

Για να έχουν φτάσει όμως μέχρι αυτό το σημείο, θεωρείται βέβαιο ότι *«γλωσσικά βρίσκονται σε ένα επαρκές επικοινωνιακό επίπεδο, αφού έχουν κατακτήσει σύνθετες και απαιτητικές δομές της μητρικής τους γλώσσας και αρκετά κειμενικά είδη, έχουν κατακτήσει σε σημαντικό βαθμό γραμματισμούς που έχουν σχέση με τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική κ.λπ.), έχουν αντιληφθεί τη λειτουργία της λογοτεχνίας και κάποιοι και κάποιες από αυτούς κι αυτές έχουν διαμορφώσει ορισμένες κλίσεις και τάσεις προς κοινωνικές / πολιτισμικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να συνδέονται είτε με τον κόσμο του αθλητισμού είτε με τον κόσμο της Τέχνης (ζωγραφική, μουσική, κινηματογράφος κ.λπ.) είτε και με τον κόσμο της Τεχνικής (αυτοκίνητα, μηχανές κ.λπ.). Μέσα από τις κλίσεις τους έχουν ενταχθεί σε κάποια (ή κάποιες) κειμενική κοινότητα, που τους και τις κάνει ικανούς και ικανές να κινούνται με κάποια σχετική άνεση στο πλαίσιο αυτής της κειμενικής κοινότητας (π.χ. ο νεολογιστικός λόγος, ο λόγος περί αθλητισμού, ο λόγος περί Τέχνης και Τεχνικής κ.λπ.)» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Αν αποδεχτούμε την προηγούμενη άποψη, δεχόμαστε και θεωρούμε βέβαιο ότι οι μαθητές βρίσκονται πλέον σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, αφού διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις για την ίδια τη γλώσσα και έχουν κατακτήσει και όλους τους απαραίτητους για αυτές τις δραστηριότητες γραμματισμούς. Από εδώ και πέρα αυτό που θα πρέπει να επιδιωχθεί είναι η περαιτέρω καλλιέργεια όλων όσων έχουν αποκτήσει, με μία κριτική και αναστοχαστική ματιά, για να μπορέσουν οι μαθητές *«να συμμετέχουν με επάρκεια στην πιο απαιτητική σχολική / γλωσσική καθημερινότητα, αυτήν του Λυκείου, αλλά και στη βαθύτερη κατανόηση της καθημερινής εξωσχολικής - εν πολλοίς επικοινωνιακής - πραγματικότητας από μια σκοπιά κριτική και αναστοχαστική» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Με βάση και γνώμονα όλες αυτές τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις που προκύπτουν, το νέο Π.Σ. επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν επάξια σε όλες αυτές τις προκλήσεις. Για τον λόγο αυτό προτείνει ένα πλαίσιο διδασκαλίας *«το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση ενός νέου σχολείου, που θα στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην κατάκτηση γνώσεων με τρόπο πρόσφορο για τις μαθητικές κοινότητες στις οποίες απευθύνεται, αλλά κυρίως με τρόπο που να καλλιεργεί και να υποστηρίζει τη γλωσσική δημιουργικότητα, την πραξιακή αλλά και ακαδημαϊκή γνώση» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Ουσιαστικά το Πρόγραμμα δεν επιδιώκει την απλή μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα. Προσπαθεί αρχικά να συνδέσει τη γνώση αυτή με την καθημερινότητα και τη χρηστική της λειτουργία και σε ένα δεύτερο στάδιο να την προεκτείνει και να την φτάσει μέχρι το ανώτερο επίπεδο, το ακαδημαϊκό. Για να μπορέσει όμως αυτό να επιτευχθεί και να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, θα πρέπει να γίνει με ένα ξεχωριστό τρόπο. Με έναν τρόπο που θα κάνει επίκεντρο όλων των δραστηριοτήτων τον ίδιο το μαθητή, δίνοντάς του τα κατάλληλα ερεθίσματα, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον του και βοηθώντας τον να καλλιεργήσει τις κλίσεις, που ήδη έχει ανακαλύψει. Και όλα αυτά με απώτερο στόχο να τον ωθήσει προς μία καθαρά δημιουργική κατεύθυνση, πάντα με βάση τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες, αξιοποιώντας όλα τα νέα μέσα και βοηθώντας τον να σταθεί κριτικά απέναντι σε όλα αυτά.

Και αν όλα τα παραπάνω αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σημερινό σχολείο, σε πρακτικό επίπεδο οι σημαντικότερες αρχές που θα πρέπει να ακολουθούνται, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (χ.χ. α), είναι οι εξής :

- σκοπός της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την προφορική και γραπτή μορφή της ελληνικής γλώσσας, ο καθένας σύμφωνα με τις προσωπικές του δυνατότητες,
- θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους δεξιοτήτων γραμματισμού,
- οι κειμενικές ενότητες με τις οποίες θα ασχολούνται θα πρέπει να είναι με νόημα και να ανήκουν σε διάφορα είδη λόγου,
- θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στο σχολείο να γίνεται «ανάδυση γραμματισμού» των εκπαιδευομένων,
- το λάθος που πιθανόν κάνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δε θα πρέπει να θεωρείται κολάσιμο,
- το περιβάλλον στο χώρο όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια, ώστε να είναι ένα περιβάλλον πλούσιο σε γραπτά ερεθίσματα,
- θα πρέπει να δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία, ει δυνατόν, πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας,
- οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ασχολούνται και με πολυτροπικά κείμενα, ώστε να εξοικειωθούν με τους νέους τρόπους παρουσίασης του γραπτού λόγου μαζικής επικοινωνίας.

Αξιολόγηση

Λιασαφήνιση όρου

Ο όρος αξιολόγηση είναι γνωστός σε όλους μας έστω και εμπειρικά, καθώς πολλές φορές, ακόμα και ασυναίσθητα, έχουμε εκφράσει την άποψη ή την κρίση μας, δηλαδή έχουμε έμμεσα αξιολογήσει ακόμα και τα πιο ασήμαντα καθημερινά πράγματα. Επίσης δεν είναι λίγες οι φορές που έχουμε κληθεί να αποτιμήσουμε, άρα και πάλι να αξιολογήσουμε, δραστηριότητες δικές μας ή άλλων, την αξία προσφερόμενων υπηρεσιών και προϊόντων, ή ακόμα και να επαναπροσδιορίσουμε την πορεία μας, προσεγγίζοντας κριτικά τις ενέργειές μας. Υπό αυτή την έννοια λοιπόν δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι η αξιολόγηση είναι μία καθημερινή και οικεία διαδικασία για όλους μας, ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, που είτε τη δεχόμαστε οι ίδιοι, είτε υποβάλλουμε τους γύρω μας σε αυτή.

Όπως συμβαίνει με τους περισσότερους όρους, έτσι και σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει ομοφωνία, καθώς ο όρος αξιολόγηση είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος και συχνά συγγέεται με διάφορους παρεμφερείς, όπως εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολογία, επιλογή, εξέταση κ.α. Αν θα θέλαμε να ορίσουμε με κάποιον τρόπο το περιεχόμενό της, σε μία πρώτη προσπάθεια θα μπορούσαμε να εξετάσουμε την ετοιμολογία της λέξης (αξία + λέγω). Από αυτή γίνεται φανερό ότι ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα, για να περιγράψει την προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προσώπου, ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Scriven 1967· Cuba & Lincoln 1981· Δημητρόπουλος 1999· Davidson 2005, όπ. αναφ. στο Καραγιώργη κ.α. 2013:4).

Και μιας και κάνουμε λόγο για την αξία, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ως όρος αναφέρεται συνήθως στην απόδοση μιας ορισμένης, θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτού που αξιολογείται με άλλα ομοειδή αντικείμενα, πράγματα, πρόσωπα ή καταστάσεις από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηρισμού και στον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένου αρχικού στόχου (Κασσωτάκης 2010, όπ. αναφ. στο Βασιλείου & Μιχαηλίδης 2012). Υπό αυτή την έννοια ο όρος αξία έχει εδώ περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια (Κασσωτάκης 1989, όπ. αναφ. στο Γούτσος κ.α. χ.χ.:4), αφού είναι το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας κρίσης, η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης (Suchman 1967, όπ. αναφ. στο Βεντούρης 2006:22).

Βέβαια η αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος και, εκτός από τον προσδιορισμό της αξίας, εμπεριέχει και όλες τις διαδικασίες που προηγούνται αυτής, αλλά και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Με τον τρόπο αυτό συμπεριλαμβάνει και τη συνεχή διαδικασία της σχεδίασης της συλλογής και της παροχής πληροφοριών,

οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, την κριτική εξέταση των πληροφοριών και, τέλος, τη λήψη των σωστών αποφάσεων (Stufflebeam 1974· Alkin 1969· Sax 1974· Johnstone 1978· Bachman 1990· Abma 2005, όπ. αναφ. στο Βεντούρης 2006:31).

Στην περίπτωση λοιπόν που αναφερόμαστε σε μία πιο συστηματική διαδικασία που υπακούει σε ορισμένους κανόνες, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αξιολόγηση ως μία *«διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων»* (Λεξικό της UNESCO, όπ. αναφ. στο Πανταζοπούλου 2007⁸).

Εξέλιξη στον χρόνο

Η αξιολόγηση, όπως αναφέραμε και παραπάνω, δεν είναι μία πρόσφατη τάση. Υπάρχουν μαρτυρίες για συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού ήδη από την αρχαιότητα, όπως για παράδειγμα οι εξετάσεις στις οποίες υποβάλλονταν στην αρχαία Κίνα οι νέοι (Literati) που προορίζονταν για ανώτατοι διοικητικοί και κυβερνητικοί υπάλληλοι (Μαρμαρινός 1992:18).

Η αξιολόγηση, με όποια ερμηνεία και αν της δώσουμε, ξεκίνησε να μελετάται συστηματικά και να καθιερώνεται σταδιακά στη βασική εκπαίδευση τον 18^ο και 19^ο αι. Αποτέλεσε ένα σημαντικό θεσμό στη μετεξέλιξη του φεουδαρχικού συστήματος σε αστικό πολιτικό σύστημα, το οποίο, ως τεχνοκρατικά οργανωμένο, την θεωρεί ως αξιοκρατικό σύστημα επιλογής προσώπων αλλά και ως στοιχείο ορθολογικής οργάνωσης σκόπιμων δραστηριοτήτων (Ματσαγούρας 1998, όπ. αναφ. στο Γούτσος κ.α. χ.χ.:4).

Ιστορικά, ο κυριότερος ρόλος της ήταν να ανιχνεύει και να τονίζει τις διαφορές στη μάθηση των μαθητών, με σκοπό την ταξινόμησή τους ανάλογα με την επίδοσή τους (Stiggins 2007, όπ. αναφ. στο Βασιλείου & Μιχαηλίδης 2012). Σταδιακά όμως η αντίληψη αυτή παραμερίστηκε και ταυτόχρονα διαφοροποιήθηκε και η αποστολή του σχολείου. Πλέον ο ρόλος του δεν περιορίζεται στην ταξινόμηση των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους, αλλά επεκτείνεται στο πώς να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές. Έτσι σήμερα φτάσαμε στο σημείο να μη μιλάμε μόνο για

⁸ Προϊσταμένη ΚΔΑΥΒ΄ Αθήνας

αξιολόγηση της μάθησης αλλά και για αξιολόγηση για τη μάθηση (Stiggins & Charppuis 2006, όπ. αναφ. στο Βασιλείου & Μιχαηλίδης 2012).

Αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση μιας και είναι μία τόσο γνώριμη για όλους διαδικασία δεν θα μπορούσε να λείπει και από τον χώρο της εκπαίδευσης, με το ενδιαφέρον όχι μόνο να παραμένει διαχρονικά αναλλοίωτο, αλλά με την πάροδο των χρόνων να αυξάνεται. Ιδιαίτερα μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονη ενασχόληση όλων των χωρών με το θέμα αυτό, καθώς αναγνωρίζουν την εκπαίδευση ως παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ανάπτυξή τους.

Μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα έδειξε και ο επιστημονικός χώρος και η εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς η αξιολόγηση, ταυτισμένη αρχικά μόνο με τον έλεγχο και τη βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αντιμετωπίστηκε ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρήθηκε, μάλιστα, και θεωρείται ακόμα ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο θέμα, ίσως από τα κομβικότερα της εκπαίδευσης, και γι' αυτό βρίσκεται πάντοτε στην επικαιρότητα και στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, προκαλώντας ποικίλες συζητήσεις για το αν θα πρέπει ή όχι να υποβάλλονται οι μαθητές σε αυτή τη διαδικασία και, αν ναι, ποιος θα πρέπει να είναι ο τρόπος.

Σε αυτό το κλίμα κινήθηκε και η χώρα μας. Από το 1965 περίπου άρχισαν έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ παιδαγωγών, συνδικαλιστών και Υπουργείου, για τον σκοπό, τους φορείς, τα μέσα, τους τομείς και τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κοσσυβάκη 1997, όπ. αναφ. στο Γούτσος κ.α. χ.χ.:4). Το ενδιαφέρον όλων των εμπλεκόμενων συνεχίζει να παραμένει αμείωτο μέχρι και σήμερα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αμέτρητες και ατελείωτες τοποθετήσεις και διαφωνίες και αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις.

Σταδιακά όμως η έννοια άρχισε να αποδεσμεύεται από την καθοδήγηση, την πειθαρχία, τον έλεγχο, τη βαθμολόγηση και την επιβολή κυρώσεων στους μαθητές και να αναπτύσσεται σχετικά πρόσφατα στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ως όρος της παιδαγωγικής επιστήμης. Πλέον η αξιολόγηση αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων όλων των όψεων και παραμέτρων της. Έτσι η αξιολόγηση των μαθητών θεωρείται πλέον ένα κομμάτι μίας ευρύτερης κατηγορίας, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό βέβαια σε καμία περίπτωση δεν παραμερίζει τη σημασία που είχε διαχρονικά η αξιολόγηση των μαθητών. Αντιθέτως, ενισχύεται ο ρόλος της, καθώς θεωρείται το πρώτο βήμα της γενικότερης αξιολόγησης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ουσιαστικά ο καθρέφτης στον οποίο φαίνονται ξεκάθαρα τα αποτελέσματά της.

Στην περίπτωση που θα θέλαμε να διασαφηνίσουμε τον όρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θα έρθουμε και πάλι αντιμέτωποι με ποικίλους ορισμούς. Σύμφωνα με έναν από αυτούς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνίσταται στον προσδιορισμό της επάρκειας του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών σκοπών και των εκπαιδευτικών επιδιώξεων σε μορφωτικές συναλλαγές και τον καθορισμό της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των μορφωτικών συναλλαγών στην πραγμάτωση των σκοπών. Με τον όρο «μορφωτική συναλλαγή» εννοείται μια δυναμική δοσοληψία δασκάλων και διδασκομένων διαμέσου των γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων, προσανατολισμών και την ευκαιρία για έκφραση των μαθητών (Πολυχρονόπουλος 1980, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:47).

Υπό αυτή την έννοια μπορούμε να ορίσουμε την εκπαιδευτική αξιολόγηση και ως μία διαδικασία κατά την οποία γίνεται χρήση τεχνικών μέτρησης των επιτευγμάτων των μαθητών, αλλά και ως μία συστηματική διαδικασία η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία. Μία διαδικασία που ξεκινά με τον προσδιορισμό των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και ολοκληρώνεται με την κρίση του κατά πόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί. Γι' αυτό άλλωστε και πολλοί θεωρούν την αξιολόγηση ως μια κεντρική διαδικασία της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αφού μέσα από αυτή μπορεί να φανεί κατά πόσο οι δραστηριότητες μιας διδασκαλίας έχουν οδηγήσει σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Gronlund & Linn 1990· Wiliam 2011, όπ. αναφ. στο Βασιλείου & Μιχαηλίδης 2012).

Γίνεται έτσι φανερό ότι έχουμε να κάνουμε με μια συστηματική διαδικασία, η οποία οδηγεί στην οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων (Popham 1975, όπ. αναφ. στο Βεντούρης 2006:32). Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιείται *«ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει αν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια, το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σε εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Meigniez, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:47-48). Είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες, για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις που έχουν σχέση με επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης (Goldstein 2001, όπ. αναφ. στο Βεντούρης 2006:32).

Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι *«η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία»* (Κωνσταντίνου 2004:15). Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξετάζει το σύνολο των επιμέρους συστημάτων και των οργανωμένων διαδικασιών, που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος (Ματσαγγούρας 1988, όπ.

αναφ. στο Γούτσος κ.α. χ.χ.:4). Έχουμε δηλαδή να κάνουμε με μία «*συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα, και προκαθορισμένους σκοπούς*» (Δημητρόπουλος 1999:30).

Πιο συγκεκριμένα, είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία επιδιώκεται η διακρίβωση του βαθμού επιτυχίας των μαθητών στη σχολική εργασία, ο προσδιορισμός των αδυναμιών τους σε συγκεκριμένους τομείς, η βελτίωση των συνθηκών μάθησης και της προσφοράς του δασκάλου, η επισήμανση της καταλληλότητας των στόχων και των διδακτικών προσεγγίσεων και η ανατροφοδότηση για αναπροσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων και προσεγγίσεων. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η αξιολόγηση, εκτός από το μικροεπίπεδο της τάξης και του σχολείου, επεκτείνεται και στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης για ενδεχόμενη εκπαιδευτική αλλαγή (Hamilton 2003, όπ. αναφ. στο Βασιλείου & Μιχαλίδης 2012).

Βέβαια, σε καμιά περίπτωση η αξιολόγηση, είτε αναφέρεται στο σύνολο της εκπαίδευσης, είτε σε κάποιο μεμονωμένο τομέα, δε θα πρέπει να θεωρείται αυτοσκοπός. Ιδιαίτερα δε, όταν αυτή αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών, δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι λειτουργεί τιμωρητικά ή ελεγκτικά απέναντι στον μαθητή. Αντιθέτως, θα πρέπει να θεωρείται «βοηθός» του μαθητή και η αφετηρία μιας συνολικότερης διαδικασίας διάγνωσης των αναγκών του και ανατροφοδότησης ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Και αυτό, γιατί μέσα από την αξιολόγηση του μαθητή γίνεται φανερό αν επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι και, αν όχι, ποιοι ήταν αυτοί που επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό. Κατά συνέπεια γίνονται ορατά τα αποτελέσματα της λειτουργίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησής του.

Πέρα όμως από όσα μπορούμε να διαπιστώσουμε σε θεωρητικό επίπεδο, θα ήταν σημαντικό να δούμε και όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση. Σύμφωνα με έρευνες, τρεις είναι οι επικρατέστερες αντιλήψεις στον χώρο των εκπαιδευτικών. Η πρώτη θεωρεί ότι «*η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος να βελτιώσουν την ποιότητα μάθησης των μαθητών και την ποιότητα της διδασκαλίας*». Η δεύτερη υποστηρίζει ότι «*είναι μια μορφή απολογισμού που θα δείξει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα κάνουν σωστά τη δουλειά τους*». Και η τρίτη ότι «*είναι ένας τρόπος, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να παρακολουθούν τη δική τους πρόοδο*» (Torrance & Pryor 1998, όπ. αναφ. στο Βασιλείου & Μιχαλίδης 2012).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο διαχωρισμός του τρόπου εξέτασης από τον τρόπο μάθησης, και φυσικά από όλα όσα σχετίζονται με αυτό, είναι αδύνατος. Για τον λόγο αυτό δε θα πρέπει να θεωρούμε ότι η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία ανεξάρτητη και αποκομμένη από τα υπόλοιπα στάδια της

οργάνωσης. Θα πρέπει να εστιάζουμε στα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας και όχι στη διαδικασία αυτή καθ' αυτή. Σημασία έχουν οι πληροφορίες που μας προσφέρει και η ανατροφοδοτική τους λειτουργία. Γιατί αυτές οι πληροφορίες, με την κατάλληλη ανάλυση και ερμηνεία, συμβάλλουν όχι μόνο στη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά λαμβάνονται πάντα σοβαρά υπόψη για κάθε μελλοντικό σχεδιασμό και προγραμματισμό.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι άσχετα από τον τομέα και το επίπεδο στο οποίο αναφέρεται η αξιολόγηση, καθώς και από τα μέσα που χρησιμοποιεί, πρέπει να διέπεται, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998, όπ. αναφ. στο Γούτσος κ.α. χ.χ.:5) από τις ακόλουθες αρχές:

- Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι παιδαγωγική και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές.
- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για να εξασφαλίζεται η εγκυρότητά της.
- Τα όργανα και τις διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να τα διακρίνει η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητα.
- Η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε διαχρονικές διαδικασίες.

Τράπεζα Θεμάτων

Νομικό πλαίσιο – Γενικές πληροφορίες

Διαχρονικά το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά έχει αποτελέσει και αντικείμενο οξύτατων πολιτικών αντιθέσεων. Ιδιαίτερη σημασία όμως δίνεται, όταν πρόκειται αυτή η αξιολόγηση να καθορίσει το μέλλον των μαθητών με την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην κοινή απαίτηση όλων για αντικειμενοποίηση όλης αυτής της διαδικασίας, αλλά και γενικότερα της διαμόρφωσης της εκπαίδευσης, έγινε τα προηγούμενα χρόνια μία σοβαρή προσπάθεια, που οδήγησε στην κατάθεση σχεδίου Νόμου, με γενικό τίτλο *«Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»*.

Όπως τονίζεται και στην *«Αιτιολογική Έκθεση»* του Νόμου, με τη μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια επιχειρείται η εισαγωγή βασικών καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες που καλείται να ικανοποιήσει το σύγχρονο σχολείο, έτσι όπως αυτές αναδείχτηκαν μετά από τον τετράχρονο διάλογο για θέματα Παιδείας. Οι αλλαγές δηλαδή που προτείνονται δεν αποβλέπουν σε μία νέα εκ βάθρων μεταρρύθμιση, αλλά αποσκοπούν στον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε αυτή να μπορεί να ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες των νέων και να υπηρετεί τις δικαιολογημένες απαιτήσεις της κοινωνίας για ένα καλύτερο σχολείο με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Ο απώτερος στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου φιλικού προς τον μαθητή, ευχάριστου, ευέλικτου, αποδοτικού και αποτελεσματικού, με μορφωτική αυτοτέλεια. Ενός σχολείου που *«αποβλέπει αφενός και πρωτίστως στην παιδεία των νέων, δηλαδή στην καλλιέργεια, στη μόρφωση, στην αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, και αφετέρου στην εκπαίδευσή τους, ώστε να αποκτήσουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τις ικανότητές τους, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, να κατακτούν τις απαραίτητες γνώσεις, που θα τους είναι χρήσιμες και προαπαιτούμενες για τις σπουδές τους και την επαγγελματική τους προοπτική και εξέλιξη, να αναζητούν τη γνώση όχι μόνο μέσα στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων και -γιατί όχι;- να εξερευνούν τον χώρο της επιστήμης, να αναζητούν και να προτείνουν νέες ιδέες»*. Μέσα από όλα αυτά ουσιαστικά προωθείται ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ρόλος του σχολείου δεν θα περιορίζεται στην απλή παροχή γνώσεων αποκλειστικά και μόνο για την αντιμετώπιση των εξεταστικών αναγκών, κάτι που ευνοούσε τη φωτογραφική απομνημόνευση ολόκληρων εγχειριδίων και τον λειτουργικό αναλφαβητισμό, συνέπειες ορατές εδώ και αρκετά χρόνια στην κοινωνία μας (Αιτιολογική Έκθεση - Σχέδιο Νόμου *«Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* 27/08/2013).

Έπειτα από πολλές συζητήσεις και συναίνεση πολλών κοινωνικών φορέων, αλλά και πολλές αντιδράσεις, ψηφίστηκε τελικά ο Νόμος 4186/2013, με τον οποίο «επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι και οι διαδικασίες αξιολόγησης, προαγωγής, απόλυσης και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των μαθητών των Ημερήσιων και Εσπερινών Γενικών Λυκείων και των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.)», με «θεμελιώδη διάσταση των νέων διαδικασιών τη χρήση Τράπεζας Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, από την οποία τίθεται το 50% των θεμάτων των εξεταζομένων μαθημάτων στις προαγωγικές, τις απολυτήριες και τις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (Πράξη «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» 28/01/2014).

Το κεφάλαιο Α΄ του Νόμου αυτού αναφέρεται στο Γενικό Λύκειο και περιέχει τα ακόλουθα 4 άρθρα.

Άρθρο 1 : «Έννοια και Σκοποί του Γενικού Λυκείου».

Άρθρο 2 : «Διάρθρωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Γενικού Λυκείου».

Άρθρο 3 : «Αξιολόγηση, Προαγωγή και Απόλυση Μαθητών Γενικού Λυκείου».

Άρθρο 4 : «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γενικού Λυκείου».

Εμείς θα αναφερθούμε μόνο στα Άρθρα 3 και 4, καθώς σε αυτά στράφηκε το ενδιαφέρον όλων και προκάλεσαν τις περισσότερες αντιδράσεις. Συγκεκριμένα θα σταθούμε σε όσα αναφέρονται για την Α΄ Λυκείου, καθώς ο Νόμος αυτός ίσχυσε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2013-2014, με αρχική εφαρμογή μόνο στην Α΄ Λυκείου και σχεδιασμό να επεκταθεί την επόμενη χρονιά στη Β΄ και μετά από δύο χρόνια στη Γ΄ Λυκείου.

Συγκεκριμένα στο Άρθρο 3, «Αξιολόγηση, Προαγωγή και Απόλυση Μαθητών Γενικού Λυκείου», ορίζονται τα παρακάτω :

«1. Η αξιολόγηση στα μαθήματα και των τριών τάξεων επικεντρώνεται στην ουσιώδη κατανόηση των κεντρικών θεμάτων και θεμελιωδών εννοιών κάθε γνωστικού αντικείμενου και ταυτόχρονα στην κατάκτηση ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η κριτική και συνθετική σκέψη, η αυτοαξιολόγηση, η αξιοποίηση δεδομένων για την παραγωγή τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατά την επίλυση προβλημάτων.

Η αξιολόγηση πρωτίστως αποσκοπεί στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, είτε σε εθνικό επίπεδο (με τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων κ.ά.) είτε στο επίπεδο της καθημερινής διδακτικής πράξης, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόσει διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις προς όφελος των μαθητών του.

2. Η αξιολόγηση βασίζεται ιδίως :

α) στον προσδιορισμό της ανά μάθημα εξεταστέας ύλης με βάση τις θεματικές ενότητες,

β) στην ικανότητα διασύνδεσης ουσιαστών γνώσεων που προέρχονται από ευρύτερα τμήματα της ύλης του μαθήματος,

γ) στην κατανόηση των βασικών εννοιών ή, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, γεγονότων, διαδικασιών ή διεργασιών του κάθε γνωστικού πεδίου και

δ) στη δυνατότητα κριτικής αξιολόγησης και ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων και τεκμηρίωσης για θέματα συναφή με την ύλη.

3. Οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στην Α' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α' και Β' Εσπερινού Λυκείου διεξάγονται ενδοσχολικά και περιλαμβάνουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα εκτός των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας και της Φυσικής Αγωγής, με κοινά θέματα για όλα τα τμήματα του ίδιου σχολείου, που ορίζονται ως εξής: α) κατά ποσοστό 50% με κλήρωση, από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και β) κατά ποσοστό 50%, από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα.

Ο Μ.Ο. της προφορικής βαθμολογίας των τετραμήνων και της γραπτής εξάγεται κατά τις ισχύουσες διατάξεις. Γενικό βαθμό προαγωγής από την Α' Τάξη Ημερησίου και Α' και Β' Τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου αποτελεί το πηλίκον της διαιρέσεως διά του συνόλου των διδασκομένων μαθημάτων του αθροίσματος του μέσου όρου προφορικής ή και γραπτής, εφόσον αυτά εξετάζονται γραπτώς, επίδοσης του μαθητή σε κάθε μάθημα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή του μαθητή αποτελεί: α) η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10) και β) Μ.Ο. προφορικής και γραπτής βαθμολογίας κατά διακριτό γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων: Ελληνικής γλώσσας, Μαθηματικών τουλάχιστον δέκα (10) και τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα. Όταν μαθητής δεν πληροί τις προϋποθέσεις α' και β' του προηγούμενου εδαφίου, επαναλαμβάνει τη φοίτηση, ενώ, όταν δεν πληροί την προϋπόθεση β' του προηγούμενου εδαφίου, κατά διακριτό ή διακριτά γνωστικά αντικείμενα μαθημάτων ή στα υπόλοιπα μαθήματα, παραπέμπεται σε επανεξέταση σε αυτό ή σε αυτά και προάγεται ή επαναλαμβάνει τη φοίτηση κατά τα οριζόμενα ως άνω».

Επιπλέον στο Άρθρο 4, «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γενικού Λυκείου», ορίζονται τα ακόλουθα :

«Για τον υπολογισμό του Βαθμού Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προσμετράται και ο "Βαθμός Προαγωγής και Απόλυσης" (Β.Π.Α.).

Για την προσμέτρηση αυτή ο γενικός βαθμός προαγωγής της Α' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, ο Μ.Ο. των γενικών βαθμών προαγωγής των Α' και Β' τάξεων Εσπερινού Λυκείου, της Β' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ' τάξης Εσπερινού Λυκείου, ο γενικός βαθμός απόλυσης της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και της Δ' τάξης Εσπερινού Λυκείου, εφόσον έκαστος είναι μεγαλύτερος της μίας μονάδας σε σχέση με τον Μ.Ο. των τεσσάρων ανά Ομάδα Προσανατολισμού μαθημάτων που

εξετάζονται σε πανελλήνιες εξετάσεις, αναπροσαρμόζεται ώστε να μην απέχει περισσότερο από μία μονάδα από τον βαθμό του Μ.Ο. και στη συνέχεια ο αναπροσαρμοσμένος "προαγωγικός" βαθμός της Α' λυκείου πολλαπλασιάζεται με συντελεστή 0,4, της Β' με συντελεστή 0,7 και ο "απολυτήριος" της Γ' τάξης με συντελεστή 0,9. Το άθροισμα των τριών διαιρούμενο δια δύο αποτελεί τον Β.Π.Α.. Το εν λόγω πηλίκο (και μέχρι του τρίτου δεκαδικού) λογίζεται ως πέμπτος βαθμός για την εισαγωγή του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε περίπτωση που ο βαθμός προαγωγής ή απόλυσης είναι μεγαλύτερος μέχρι και μία μονάδα σε σχέση με τον Μ.Ο. των τεσσάρων ανά Ομάδα Προσανατολισμού μαθημάτων που εξετάζονται σε πανελλήνιες εξετάσεις, ο βαθμός αυτός δεν αναπροσαρμόζεται αλλά πολλαπλασιάζεται ως έχει με τον προβλεπόμενο ανά τάξη συντελεστή. Σε περίπτωση που ο βαθμός προαγωγής ή απόλυσης είναι μικρότερος σε σχέση με το Μ.Ο. των τεσσάρων ανά Ομάδα Προσανατολισμού μαθημάτων, ο βαθμός αυτός αναπροσαρμόζεται προς τα άνω κατά μία το πολύ μονάδα (και μέχρι του ορίου του Μ.Ο.) κατά τον υπολογισμό με τον ανά τάξη προβλεπόμενο συντελεστή» (4^η Παράγραφος).

Για την εφαρμογή όλων των παραπάνω προτάθηκε η υλοποίηση όσων προβλέπονταν να γίνει σε τρεις φάσεις, μέσα στο τρέχον και στο επόμενο σχολικό έτος (Α' Φάση : 1/2-31/5/2014, Β' Φάση : 1/6-31/10/2014, Γ' Φάση : 1/11-30/9/2015), ώστε το σύστημα να έχει λειτουργήσει πλήρως αρκετό χρόνο πριν ολοκληρωθεί το χρονοδιάγραμμα του Ν.4186/2013, το οποίο προβλέπει την σταδιακή αλλαγή του τρόπου προαγωγής, απόλυσης και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των μαθητών που φοιτούν κατά το σχολικό έτος 2013 - 2014 στην Α' Τάξη των Ημερήσιων Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ, στις Α' και Β' Τάξεις των Εσπερινών Γενικών Λυκείων και στην Α' Τάξη των Εσπερινών ΕΠΑΛ.

Για την υλοποίηση των ανωτέρω διατάξεων το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), στο πλαίσιο της Πράξης «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο – ΕΠΑΛ)», προσκάλεσε την εκπαιδευτική κοινότητα να υποβάλει προς κρίση με στόχο να ενταχτούν στην ΤΘΔΔ, θέματα για τα εξεταζόμενα μαθήματα. Σύμφωνα με την Πρόσκληση τα θέματα που θα υποβάλλονται θα πρέπει :

«(α) Να αφορούν τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη των μαθημάτων, όπως αυτή έχει προσδιοριστεί στις σχετικές εγκυκλίους του ΥΠΑΙΘ.

(β) Να ακολουθούν τις Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των εξεταζόμενων μαθημάτων, όπως έχουν διατυπωθεί στις σχετικές εγκυκλίους του ΥΠΑΙΘ.

(γ) Να είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με τις Οδηγίες και τις Προδιαγραφές ανά γνωστικό αντικείμενο που έχει εκπονήσει η Κεντρική Επιτροπή της Τράπεζας Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες βρίσκονται αναρτημένες.

(δ) Να υπηρετούν τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος, το οποίο αφορούν και να λαμβάνουν υπόψη τους τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια».

Επίσης, τα θέματα θα πρέπει «να είναι διατυπωμένα με ακρίβεια και σαφήνεια, να χρησιμοποιούν, όπου χρειάζεται, την επιστημονική ορολογία και να μην περιέχουν αδόκιμες εκφράσεις καθώς και λέξεις των οποίων τη σημασία μπορεί να αγνοούν οι μαθητές. Να είναι διατυπωμένα με τρόπο που να διευκολύνει την ταχεία κατανόηση του θέματος, να καθορίζονται με ακρίβεια τα ζητούμενα και κατ' επέκταση να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις» («Πρόσκληση για την υποβολή θεμάτων στην Τ.Θ.Δ.Δ. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» 11/04/2014).

Κάθε εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να υποβάλει θέματα, ακολουθώντας τις οδηγίες και τις διαδικασίες που αναφέρονται στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Τα θέματα αυτά, αφού αξιολογηθούν από τις Επιστημονικές Επιτροπές των Εξεταζόμενων Μαθημάτων που λειτουργούν στο ΙΕΠ και εφόσον εγκριθούν από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή, θα ενταχθούν στην Τράπεζα Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας και θα σταλεί ηλεκτρονικά Βεβαίωση στους εκπαιδευτικούς ότι θέμα ή θέματά τους θα ενταχθούν στην Τ.Θ. («Πρόσκληση για την υποβολή θεμάτων στην Τ.Θ.Δ.Δ. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» 11/04/2014).

Τέλος, με την υπ' αριθμ. 4703/7-5-2014 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας ορίστηκαν λεπτομερώς και οι διαδικασίες διενέργειας των εξετάσεων και η κλήρωση των θεμάτων από την Τ.Θ. Σύμφωνα με αυτή, «την ημέρα των εξετάσεων κατά συγκεκριμένο μάθημα και λύκειο, ο Διευθυντής και ο οικείος ή οι οικείοι διδάσκοντες με τη χρήση των κωδικών που διαθέτει το σχολείο για την είσοδο στο πληροφοριακό σύστημα myschool, θα κληρώνουν με απόλυτη τυχαιότητα, το 50% των θεμάτων που θα εξετασθούν οι μαθητές στην εξέταση του συγκεκριμένου μαθήματος που θα ακολουθήσει». «Εξαιρετικά και μόνο για το διδακτικό έτος 2013-2014, σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι θέμα ή θέματα που κληρώθηκαν δεν είχαν διδαχθεί στο συγκεκριμένο σχολείο για απόλυτα αιτιολογημένους λόγους, είναι δυνατή και δεύτερη κλήρωση θεμάτων (με εξαίρεση τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών, της Ελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας)».

Ορισμός της Τράπεζας Θεμάτων

Τι είναι όμως η Τράπεζα Θεμάτων;

Πώς θα γίνει η αξιοποίησή της καθώς και η υλοποίηση των όσων προβλέπονται στο σχετικό Νόμο;

Την απάντηση στα ερωτήματα αυτά τη δίνει η ίδια η Πολιτεία με όσα αναφέρονται στο πλαίσιο της Οριζόντιας Πράξης 466112 του προγράμματος ΕΣΠΑ, στην οποία εντάχθηκε και χρηματοδοτήθηκε η Τ.Θ., η οποία είχε ως εξής :

Μια Τ.Θ. είναι «μια προσεκτικά και συστηματικά σταθμισμένη συλλογή εξεταστικών αντικειμένων μαζί με το συνοδευτικό λογισμικό, το οποίο επιτρέπει την καταχώρηση, αποθήκευση και ανάκληση κάθε αντικειμένου με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (μεταδεδομένα) και στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση του». Στην ουσία, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο οργάνωσης και διαχείρισης της διαδικασίας αξιολόγησης, είτε πρόκειται για διαμορφωτική είτε για τελική / αθροιστική. Για τον λόγο αυτό και η αξιοποίησή της κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης φαίνεται να αποτελεί συνήθη πρακτική στο διεθνή χώρο τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1960.

Στις διάφορες χώρες που χρησιμοποιούνται Τ.Θ. θεωρείται ότι «αποτελούν τη βάση της προετοιμασίας αλλά και της διαμόρφωσης των φύλλων εξέτασης μαθησιακών αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούνται είτε ενδοσχολικά, είτε σε σχέση με τις διαδικασίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αποσκοπούν αφενός στην ενίσχυση της αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας των εξετάσεων και αφετέρου στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα. Ως εκ τούτου, οι Τ.Θ. αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις εργαλεία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

Και στη χώρα μας, όμως, για την υλοποίηση όσων προβλέπονται στο Ν.4186/2013 αναφορικά με την αλλαγή των διαδικασιών εξέτασης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία, η διαμόρφωση και η εύρυθμη λειτουργία μιας ΤΘΕΔΔ, η οποία θα πρέπει να «ανταποκρίνεται με πλήρη επάρκεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία στην κρίσιμη εκπαιδευτική αποστολή της σε ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο και σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι η Λυκειακή βαθμίδα».

Εξάλλου και η επέκταση της χρήσης της σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, όπως οι πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δημιουργεί ακόμα υψηλότερες απαιτήσεις, αφενός ασφάλειας χρήσης και αφετέρου ικανότητας αξιολόγησης. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη, εκτός των άλλων, και η ενσωμάτωση στην όλη διαδικασία τεχνολογικών εφαρμογών, οι οποίες θα αυξάνουν την ευχρηστία της και θα διασφαλίζουν το αδιάβλητο της εξεταστικής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα βέβαια θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και να ανταποκρίνεται και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις και στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την αξιολόγηση των μαθητών των διαφορετικών τύπων Λυκείων, των διαφόρων κατηγοριών μαθητών και να παρέχει δυνατότητες αντιμετώπισης έκτακτων καταστάσεων ή ιδιαίτερων συνθηκών που είναι πιθανόν να υπάρξουν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.

Όπως προαναφέρθηκε, Τ.Θ. υπήρξε και συνεχίζει να υπάρχει σε πολλές χώρες. Και στην Ελλάδα είχαν γίνει ανάλογες προτάσεις και προσπάθειες, χωρίς αποτέλεσμα. Έτσι έγινε ευρέως γνωστή στη χώρα μας μόλις το 2013 με τη

δημιουργία της να αποτελεί υλοποίηση μιας πρότασης «που είχαν διατυπώσει στο παρελθόν σημαντικοί θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης και του δημοσίου βίου. Συζητήθηκε εκτενώς στο Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της αλλαγής του συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. χαρακτηριστικά τα Πρακτικά της 3ης (9ης) Συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΠΔΕ, της 9ης Απριλίου 2009) και συμπεριλαμβάνεται στο πόρισμα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που παραδόθηκε στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας το Νοέμβριο του 2009. Επίσης, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας είχε εντάξει τη δημιουργία Τράπεζας Θεμάτων στο Έργο "Ανάπτυξη και διάδοση νέων μεθόδων αξιολόγησης στο Λύκειο", μια προσπάθεια η οποία δεν συνεχίστηκε, ούτε έτυχε γενικευμένης εφαρμογής μετά την ολοκλήρωσή της».

Το θέμα της Τ.Θ. επαναφέρθηκε, επειδή κρίθηκε ότι αυτή έχει «ουσιαστική συμβολή στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης, εφόσον αποτελεί την κατά τεκμήριο περισσότερο αποδεκτή εναλλακτική πρόταση στο υπάρχον σύστημα εξετάσεων και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Και αυτό, γιατί «η δημιουργία και η λειτουργία της ΤΘΕΔΔ είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία απαιτεί σημαντική προσπάθεια από τους συντελεστές της. Η επιτυχία της βασίζεται στη συνεπή και συνεχή μελέτη των εκπαιδευτικών δεδομένων, στην επαρκή επιστημονική της στήριξη και στην εύρωστη διαχείριση των εκπαιδευτικών, τεχνολογικών και θεσμικών ζητημάτων που σχετίζονται με αυτήν».

Άλλωστε, Τ.Θ. υπάρχουν ήδη και στη χώρα μας, χωρίς να τους έχουμε δώσει μέχρι σήμερα ιδιαίτερη σημασία, προφανώς λόγω της μη υποχρεωτικής χρήσης τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι Τ.Θ. διαθέτουν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) (http://www.iep.edu.gr/kee/html/themata_main.php) και το Ψηφιακό Σχολείο (<http://dschool.edu.gr/>), με ενδεικτικό και συμβουλευτικό μόνο χαρακτήρα, η Ελληνική Μαθηματική Εταιρία (www.hms.gr) (<http://www.hms.gr/taxonomy/term/7,79>) και η Ένωση Ελλήνων Φυσικών (<http://www.eef.gr>). Επίσης θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σχεδόν όλα τα ιδιωτικά σχολεία και τα φροντιστήρια διαθέτουν το καθένα ξεχωριστή δική του Τράπεζα Θεμάτων, ενώ μία μορφή Τράπεζας αποτελούν και τα σχολικά βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο για όλα τα μαθήματα και τα χρησιμοποιούν οι περισσότεροι μαθητές σαν ένα επιπλέον βοήθημα.

Τα 100 πρώτα διαγωνίσματα της Τράπεζας Θεμάτων

Μπαίνοντας στην επίσημη σελίδα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για το Γενικό Ημερήσιο Λύκειο (<http://exams-repo.cti.gr/category/5-a-taksh?Itemid>), παρατηρούμε ότι για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (μετά τις αλλαγές που έγιναν) υπάρχουν 302 διαφορετικά διαγωνίσματα.

Το καθένα από τα διαγωνίσματα έχει έναν μοναδικό κωδικό. Όπως μας πληροφορεί και το επισυναπτόμενο αρχείο (http://exams-repo.cti.gr/images/TTDD_6_0.pdf), η κωδική ονομασία ενός θέματος, περιλαμβάνει πληροφορία για : τον Τύπο του Λυκείου (ΓΗ, ΓΕ, ΕΗ, ΕΕ, ΓΜ), την Τάξη (Α ή Β ή Γ), το μάθημα (βλέπε "Κωδικός" στον πίνακα), το είδος του θέματος : 0 = Διαγώνισμα, 2 ή 4 = 2ο ή 4ο ερώτημα και τέλος, έναν μοναδικό ακέραιο αριθμό. Ο κωδικός λοιπόν που συναντάμε είναι ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_ ένας μοναδικός ακέραιος αριθμός για το καθένα.

Τα 302 διαγωνίσματα που υπάρχουν για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, έχουν ημερομηνία δημοσίευσης από 15 Μαΐου 2014 έως 15 Ιανουαρίου 2015 και κωδικούς ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_1904 (το πρώτο που δημοσιεύτηκε) και ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_22284 (το τελευταίο). Από αυτά μελετήθηκαν τα 100 πρώτα, με βάση την σειρά που δημοσιεύτηκαν. Ορίστηκε δηλαδή ως 1^ο το ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_1904, 2^ο το ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_1905 ... 100^ο το ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_4610.

Κείμενα

Στα 100 πρώτα διαγωνίσματα έχουμε τα εξής 45 διαφορετικά κείμενα⁹ :

- Το κωμικό και η σημασία του γέλιου (1,2,3)
Ν.Δ., από την ιστοσελίδα της εφ. *Το πρώτο βήμα*. 1ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών - Γεννάδειο, 2001-2002 (διασκευή).
- Η ψυχολογία του ντυσίματος (4,6,10)
Λ. Ψούνη, από το διαδίκτυο, *Ψυχολογία ντυσίματος*, 28. 5. 2012 (διασκευή).
- Η ενδυμασία και η σημασία της για τον άνθρωπο (5,8,9)
Οικιακή Οικονομία (2012). *Η ενδυμασία και η σημασία της για τον άνθρωπο*, 90-91. Υπ.ΠΔΒΜΘ."Διόφαντος" ΙΤΥ και Εκδ. (διασκευή).
- [Η μόδα ως κοινωνική αντίληψη] (7)
Δ. Μπενέκος. (2007). *Η Βίωση της Μετανάστευσης στη Γερμανία. Κείμενα και Άνθρωποι*, 51-54. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός (διασκευή).
- Εφηβεία : Συμβουλές για...γονείς σε απόγνωση (11,15,16)

⁹ Όλες οι παρακάτω πληροφορίες, τίτλοι κειμένων και βιβλιογραφικές παραπομπές, μεταφέρονται αυτούσιες από τα διαγωνίσματα της Τ.Θ.

- Γ. Κόκουβας, από το διαδίκτυο, *Εφηβεία: Συμβουλές για... γονείς σε απόγνωση*. 6.11.2012 (διασκευή).
- Η συμπεριφορά των γονιών και η επίπτωσή της στους εφήβους (12,17,18)
Γ. Φράντζιος, από το διαδίκτυο, *Ομιλία στον Δήμο Υμηττού*, 26.4.1991(διασκευή).
 - [Ο ελεύθερος χρόνος στην εποχή μας] (13,19,20)
Ν. Χανιωτάκης - Ι. Θωίδης. (2002). «Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 241-245 (διασκευή).
 - Σχέσεις γονέων-εφήβων (14,21,22)
Ε. Μακρή-Μπότσαρη. (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφήβων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ, από το διαδίκτυο (διασκευή).
 - (1)Αναλφάβητα 250 εκατομμύρια παιδιά λόγω κακής ποιότητας εκπαίδευσης
Από την ιστοσελίδα της εφ. *Η Καθημερινή*, 30.01.2014 (διασκευή).
(2) Αναλφαβητισμός : Στην 35η θέση παγκοσμίως η Ελλάδα. Τα στοιχεία του ΟΗΕ.
Φ. Δημολαΐδου, από την ιστοσελίδα της εφ. *Μακεδονία*, 9.9.2008(διασκευή). (23,33,49)
 - Αντιμετωπίζοντας τον αναλφαβητισμό των νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (24,34,35)
Ιστοσελίδα της Κυπριακής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 23. 8. 2012 (διασκευή).
 - [Γλώσσα και κοινωνικοποίηση] (25,36)
Ν. Μήτσης. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 39-40 (διασκευή).
 - Διάλεκτοι και Εκπαίδευση (26,37)
Τ. Μακρογιάννη, Αθ. Μιχάλης, Β. Καζούλη, από το διαδίκτυο. (2009) *Διάλεκτοι και Εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ* (διασκευή).
 - (1)Η αγγλική και οι άλλες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Χ. Παπαρίζος. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*, 208-209 Αθήνα: Gutenberg, (διασκευή).
(2) [Θετικά σχόλια για την επιλογή χρήσης της ελληνικής γλώσσας]
Από την ιστοσελίδα της Εφ. *Η Καθημερινή*, 15.01.2014 (διασκευή). (27,38)
 - Οι αναλφάβητοι, οι εγγράμματοι και ο αλφαβητισμός (28,42,43,48)
Δ. Βεργίδης. (1999). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, 185-187. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία (διασκευή).
 - (1)[Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση]
Χ. Τσολάκης. (1995). Πορίσματα του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Φιλολόγος*, 80, 85-91 (διασκευή).
(2) Χωρίς τίτλο

- Αρ. Αρχάκης. (2009). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, Αθήνα: Πατάκης, 50-55. (διασκευή). (29)
- Η Ελληνική και πάλι στο προσκήνιο (30,40,41)
Γ. Μπαμπινιώτης, εφ. *Το Βήμα*, 30.12.2012 (διασκευή).
 - [Πολιτισμός και γλώσσα] (31,44,45)
Ν. Μήτσης. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, 70-72. Αθήνα: Gutenberg (διασκευή).
 - Τα παιδιά μελετούν, αλλά δεν κατανοούν (32,46,51)
Β. Χρυσοστομίδου, από την ιστοσελίδα της εφ. *Η Καθημερινή*, 23.02.2013 (διασκευή).
 - [Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση] (39,50)
Χ. Τσολάκης. (1995). Πορίσματα του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Φιλολόγος*, 80, 85-91 (διασκευή).
 - Υπάρχει ιδανικός ομιλητής της γλώσσας; (47,52)
Γ. Μπαμπινιώτης, από την ιστοσελίδα της εφ. *Το Βήμα*, 1.3.2014 (διασκευή).
 - [Η σημασία της γλώσσας] (53,54)
M.W. Eysenck. (2010). *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*. (Μετάφραση Μ. Κουλεντιανού), 309-310. Αθήνα: Gutenberg (διασκευή).
 - (1) Η αγγλική και οι άλλες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Χ. Παπαρίζος. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*, 208-209. Αθήνα: Gutenberg (διασκευή).
 - (2) [Γλωσσική επικοινωνία των Ευρωπαίων]
Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αριθμ. C 295/31 – 295/32. 7.10.96 (διασκευή). (55,56,57,76)
 - Το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (58)
Μ. Παπαματθαίου, από την ιστοσελίδα της εφ. *Το Βήμα*, 20. 2. 2014 (διασκευή).
 - (1) [Η φιλία]
G.J. Craig, D. Baucum. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. (Επιμέλεια μετάφρασης Α. Ιωαννίδου), τ. Α΄, 656-657. Αθήνα: Παπαζήση (διασκευή).
 - (2) [Σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους]
R.E. Slavin. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. (Επιστ. επιμέλεια Κ. Κόκκινος), 132-133. Αθήνα: Μεταίχμιο (διασκευή). (59,60,61)
 - Κοινωνικά Πρότυπα (62,63,64)
Από την ιστοσελίδα της εφ. *Ελευθερία* (Λάρισας), 30. 12. 2010 (διασκευή).
 - Γέλιο και ευφυΐα (65,66,73)
Αλ. Λουπασάκης. (2002). *Γέλιο - Η καλύτερη θεραπεία*, 123-124. Αθήνα: Κέδρος (διασκευή).
 - Προσπάθειες ορισμού του χιούμορ (67,68,75)
Έλ. Ξενή. (2008). Το χιούμορ στο γλωσσικό μάθημα. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, από το διαδίκτυο (διασκευή).

- Η σημασία του γέλιου στη ζωή μας (69,70,72)
Ερευνητική Εργασία. *Η σημασία του γέλιου στη ζωή μας*, σχολ. έτος 2012-13. Από την ιστοσελίδα του 4ου ΓΕΛ Αθηνών (διασκευή).
- (1) Η γλώσσα των νέων
Α. Φραγκουδάκη. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*, 72-73. Αθήνα: Οδυσσεάς (διασκευή).
- (2) [Γλώσσα και ηλικιωμένοι]
Μ.Α. Hogg - Gr. M. Vaughan. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*, 717-718. (μετ. Ερ. Βασιλικός, Αλ. Αρβανίτης). Αθήνα: Gutenberg (διασκευή). (71,74,77)
- [Γλώσσα, στάσεις και συμπεριφορές του εφήβου] (78,79)
Θ. Γιοβαζολιάς κ.α. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*, 29-30. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ., Γ. Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. ΙΔΕΚΕ (διασκευή).
- (1) Η σάτιρα και το κωμικοτραγικό
Αλ. Λουπασάκης. (2002). *Γέλιο - Η καλύτερη θεραπεία*, 100-101. Αθήνα: Κέδρος (διασκευή).
- (2) Όταν οι πολίτες γελούν με την <<πόλιν>> τους...
Αλ. Λουπασάκης. (2002). *Γέλιο - Η καλύτερη θεραπεία*, 125-126. Αθήνα: Κέδρος (διασκευή). (80,81,82)
- Επιπτώσεις αναλφαβητισμού (83,84,85)
Σ. Ρούσσος κ.α.(χ.χ). Έρευνα Παν. Πελοποννήσου. *Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας*, 20-21. Από το διαδίκτυο. (διασκευή).
- [Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας] (86,87,88)
Από την ιστοσελίδα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. 24.04.2014 (διασκευή).
- (1) Εφηβεία
Α. C. Diver. (1990). Εφηβεία. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.4ος, 2185-2190. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (διασκευή).
- (2) Συγκρουσιακές σχέσεις γονέων εφήβων : Μύθος ή πραγματικότητα;
Χρ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη. (2002). Συγκρουσιακές σχέσεις γονέων και εφήβων: Μύθος ή πραγματικότητα; *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, τ. Β', 208-242. Αθήνα: Ατραπός (διασκευή). (89,90,91)
- Εφηβεία (92,93,94)
Θ. Γιοβαζολιάς κ.α. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*, 27-28. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Γ. Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. ΙΔΕΚΕ (διασκευή).
- [Νέοι και πρότυπα ψυχαγωγίας] (95,96,97)
Σ. Κ. «*Εντευκτήριο*». Ιστολόγιο μαθητών Α' τάξης του 8ου Λυκείου Βόλου. Ερευνητική εργασία «*Ψυχαγωγία: πολυτέλεια ή ανάγκη*».13.1.2012 (διασκευή).
- Ο έφηβος σε σχέση με τους γονείς του (98,99,100)
Θ. Γιοβαζολιάς κ.α. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*, 30-31. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ., Γ. Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. ΙΔΕΚΕ (διασκευή).

Με μία πρώτη ματιά διαπιστώνουμε ότι όλα τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα 100 πρώτα διαγωνίσματα είναι διασκευασμένα και προέρχονται κυρίως από ηλεκτρονικές πηγές. Ο αριθμός όμως των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι περιορισμένος. Και αυτό, γιατί, ενώ παρατηρούμε ότι στα 22 από τα διαγωνίσματα δίνονται δύο κείμενα και στα υπόλοιπα 78 μόνο ένα, τελικά διαπιστώνουμε ότι επαναλαμβάνονται τα ίδια κείμενα, με αποτέλεσμα, αντί να έχουμε, στην καλύτερη περίπτωση, 122 διαφορετικά κείμενα έχουμε μόνο 45, με 3 μόνο από αυτά να εμφανίζονται μόνο μία φορά, σε τρία διαφορετικά διαγωνίσματα {[Η μόδα ως κοινωνική αντίληψη] (7), Χωρίς τίτλο (29), Το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (58)}. Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε ότι παρά τους ελέγχους που έγιναν και την αφαίρεση των θεμάτων που παρουσίασαν κάποιο «πρόβλημα» ή ομοιότητα, τα διαγωνίσματα 6 και 43 που είναι όμοια με το 10 και 48 αντίστοιχα, παρέμειναν.

Ερωτήσεις

Πρώτο θέμα :

Ερώτηση Α1. Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με την κατανόηση του κειμένου (οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζεται η πραγματικότητα, στόχοι και επιχειρήματα συγγραφέα, προβληματισμοί, απόψεις, θέσεις, ιδέες, πεποιθήσεις, αρχές κ.ά.) («Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α' τάξης Ημερησίου Λυκείου κ.λ.π.»).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι και στα 100 διαγωνίσματα που μελετήθηκαν υπάρχει μόνο μία και βασική ερώτηση στο θέμα Α1, χωρίς υποερωτήματα (Α1.α, Α1.β). Οι 87 από αυτές είναι ερωτήσεις κατανόησης - ανάπτυξης, 8 είναι και πάλι κατανόησης, αλλά εξετάζονται με τη μορφή «σωστό / λάθος», και οι υπόλοιπες 5 ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν τα επιχειρήματα που υπάρχουν στο κείμενο.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 1^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1904) :

Α1. Πώς εξηγείται, σύμφωνα με τον συγγραφέα, το γεγονός ότι το κωμικό δεν έχει μόνον ως αντικείμενο τη σάτιρα και τα αστεία θέματα, αλλά και τα πένθιμα; (60-80 λέξεις)

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 22^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1995) :

Α1. Βασιζόμενοι στο κείμενο, να χαρακτηρίσετε με Σωστό ή Λάθος τις ακόλουθες προτάσεις:

1. Ο διάλογος δεν αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ομαλής λειτουργίας της οικογένειας.

2. Ο ρόλος της μητέρας δεν είναι κυρίαρχος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου.
3. Ο θεσμός της οικογένειας με τη μορφή που τον γνωρίζαμε στο παρελθόν έχει διαφοροποιηθεί.
4. Συγκριτικά με το παρελθόν ο χρόνος που αφιερώνουν οι σημερινοί γονείς στα παιδιά τους δεν έχει μειωθεί.
5. Η εκτίμηση και ο σεβασμός μεταξύ των γονέων επηρεάζει καθοριστικά και τον σεβασμό που εκδηλώνουν οι έφηβοι προς τους γονείς.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 69^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2918) :

A1. Με ποια επιχειρήματα τεκμηριώνεται στο κείμενο η άποψη ότι το γέλιο και το χιούμορ ωφελούν την υγεία; (60-80 λέξεις)

(μονάδες 15)

Ερώτηση A2. Η ερώτηση διερευνά την οργάνωση του λόγου (διάρθρωση, δομή, διαίρεση, τίτλοι ενοτήτων, συνοχή, συνεκτικότητα, αλληλουχία, τρόποι ανάπτυξης, συλλογιστική πορεία κ.α.) («Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α΄ τάξης Ημερησίου Λυκείου κ.λ.π.»).

Σε αυτό το θέμα παρατηρούμε ότι στα 86 από τα 100 διαγωνίσματα έχουμε μόνο μία και βασική ερώτηση (A2), ενώ στα υπόλοιπα 14 έχουμε διαχωρισμό σε υποερωτήματα (A2.α και A2.β).

Στα 86 διαγωνίσματα διαπιστώνουμε ότι 32 από τις ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να δώσουν πλαγιότιτλους σε παραγράφους των κειμένων, 29 εξετάζουν τη δομή της παραγράφου ζητώντας από τους μαθητές να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία / μέρη, 7 ζητούν να εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η συνοχή των παραγράφων, 5 να εντοπιστεί η συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας (και σε ορισμένες περιπτώσεις να αιτιολογηθεί η απάντηση), άλλες 5 ζητούν να εντοπιστεί ο τρόπος ανάπτυξης παραγράφων (και σε ορισμένες περιπτώσεις να αιτιολογηθεί η απάντηση), 4 ζητούν να εντοπιστούν διαρθρωτικές λέξεις, 2 να εντοπιστούν οι επαναλήψεις που υπάρχουν και άλλες 2 να γίνει νέα παραγραφοποίηση και αιτιολόγηση της νέας επιλογής.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 36^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2320) :

A2. Να δώσετε από έναν πλαγιότιτλο στην πρώτη παράγραφο (Ο πρώτος κώδικας... απομόνωση) στη δεύτερη παράγραφο (Κι ακόμα ... ικανότητας) του κειμένου.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 26° (ΓΗ_A_NEG_0_2307) :

A2. Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της τελευταίας παραγράφου (Οι διαπιστώσεις,...γλώσσα) του κειμένου;

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 56° (ΓΗ_A_NEG_0_2903) :

A2. Πώς επιτυγχάνεται η συνοχή στο εσωτερικό της δεύτερης παραγράφου (Βέβαια... σε όλους) του δευτέρου κειμένου;

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 84° (ΓΗ_A_NEG_0_4576) :

A2. Ποια είναι η συλλογιστική πορεία (επαγωγική ή παραγωγική) που ακολουθεί ο συγγραφέας στην πρώτη παράγραφο (Τα αναλφάβητα...ομάδα) του κειμένου; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 32° (ΓΗ_A_NEG_0_2314) :

A2. Με ποιον τρόπο αναπτύσσεται η τέταρτη παράγραφος (Η ικανότητα... οι ειδικοί) του κειμένου; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 14° (ΓΗ_A_NEG_0_1956) :

A2. Να επισημάνετε πέντε διαρθρωτικές λέξεις του κειμένου που συνδέουν τις παραγράφους μεταξύ τους.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 100° (ΓΗ_A_NEG_0_4610) :

A2. Στους τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας επιτυγχάνει τη συνοχή του κειμένου περιλαμβάνεται και η επανάληψη. Να επισημάνετε τις λέξεις του κειμένου που επαναλαμβάνονται.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 89° (ΓΗ_A_NEG_0_4590) :

A2. Να χωρίσετε τη δεύτερη παράγραφο (Παραδοσιακά ...τους γονείς) του δεύτερου κειμένου σε δυο παραγράφους και να αιτιολογήσετε τη διαφορετική παραγραφοποίηση.

(μονάδες 10)

Στα υπόλοιπα 14 διαγωνίσματα, στα οποία υπάρχουν δύο υποερωτήματα παρατηρούμε ότι στο ερώτημα Α2.α, τις 12 φορές ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν διαρθρωτικές λέξεις. Αμέσως μετά στο υποερώτημα Α2.β, θα πρέπει να εξηγήσουν τι δηλώνουν αυτές οι διαρθρωτικές λέξεις (σε 3 περιπτώσεις) ή να αιτιολογήσουν τη χρήση τους (υπόλοιπες 9). Στα άλλα 2 διαγωνίσματα και στα δύο υποερωτήματα εξετάζεται η συνοχή των παραγράφων, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 39^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2326) :

Α2.α. Με ποιες διαρθρωτικές λέξεις επιτυγχάνεται η συνοχή ανάμεσα στις περιόδους της πρώτης παραγράφου του κειμένου (Για τη γλωσσική.....της γλώσσας) του κειμένου;

(μονάδες 4)

Α2.β. Τι δηλώνει καθεμιά από τις διαρθρωτικές λέξεις;

(μονάδες 6)

Διαγώνισμα 72^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2921) :

Α2.α. Με ποιες διαρθρωτικές λέξεις επιτυγχάνεται η συνοχή στην τρίτη παράγραφο (Το χιούμορ...άλλων) του κειμένου;

(μονάδες 5)

Α2.β. Να αιτιολογήσετε τη χρήση τους στο κείμενο.

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 54^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2901) :

Α2.α. Πώς επιτυγχάνεται η συνοχή ανάμεσα στην πρώτη παράγραφο και τη δεύτερη παράγραφο του κειμένου;

(μονάδες 5)

Α2.β. Πώς επιτυγχάνεται η συνοχή ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη παράγραφο του κειμένου;

(μονάδες 5)

Δεύτερο θέμα :

Ερώτηση B1. Η ερώτηση αφορά σε σημασιολογικά στοιχεία (σημασίες λέξεων, συνώνυμα, αντώνυμα, κατασκευή φράσεων ή παραγράφων με συγκεκριμένες λέξεις, αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων με σημασιολογικά ισοδύναμες κ.α.) («Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α' τάξης Ημερησίου Λυκείου κ.λ.π.»).

Σε αυτό το θέμα παρατηρούμε ότι στα 91 από τα 100 διαγωνίσματα έχουμε μόνο μία και βασική ερώτηση (B1), ενώ στα υπόλοιπα 9 έχουμε διαχωρισμό σε υποερωτήματα (B1.α και B1.β).

Στα 91 διαγωνίσματα συναντούμε 60 ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να συντάξουν μία μικρή παράγραφο, χρησιμοποιώντας είτε κάποια πρόταση, είτε κάποιες λέξεις που δίνονται, 24 ερωτήσεις που ζητούν να δημιουργηθούν προτάσεις χρησιμοποιώντας τις συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις αυτών που δίνονται, 4 ερωτήσεις που ζητούν γίνει αντιστοίχιση των συνώνυμων / αντώνυμων λέξεων, 1 ερώτηση που ζητά να δοθούν συνώνυμα λέξεων, 1 που ζητά να συμπληρωθούν τα κενά των προτάσεων επιλέγοντας την κατάλληλη λέξη από αυτές που δίνονται και 1 που ζητά να αντικατασταθούν λέξεις με τις σημασιολογικά ισοδύναμες, που δίνονται.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 6^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1911) :

B1. Να συντάξετε μία παράγραφο 60-80 λέξεων στην οποία να χρησιμοποιήσετε τις λέξεις/φράσεις του κειμένου με έντονη γραφή: εξωτερική εμφάνιση, ντύσιμο, προσωπικότητα, τελευταία λέξη της μόδας, κριτική αντίσταση.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 14^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1956) :

B1. Να δημιουργήσετε μία πρόταση χρησιμοποιώντας καθεμιά συνώνυμη λέξη ή ισοδύναμη φράση των λέξεων με έντονη γραφή, με βάση τη σημασία τους στο κείμενο: συζητούν, συνεισφορά, καθοριστική, διαφοροποιηθεί, μειώνεται.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 42^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2329) :

B1. Να γράψετε την αντιστοίχιση των λέξεων της Στήλης Α με τις συνώνυμες τους στη Στήλη Β, με βάση τη σημασία που έχουν στο κείμενο (στη Στήλη Β περισεύουν δύο λέξεις).

Στήλη Α

- 1.φτώχεια
- 2.δυσκολίες
- 3.κυριότερες

Στήλη Β

- α. πειθαρχούν
- β. ένδεια
- γ. δυσχέρειες

4. τονωθούν
5. διανοητικά
- δ. πνευματικά
ε. ενισχυθούν
στ. σπουδαιότερες
ζ. αδυναμίες

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 33^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2316) :

B1. Να γράψετε μία συνώνυμη λέξη ή ισοδύναμη φράση για καθεμιά από τις λέξεις των κειμένων με την έντονη γραφή, με βάση τη σημασία τους στο κείμενο: τα βασικά, προσφέρουμε, δωρεάν, παγκοσμίως, συνδέονται.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 86^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4578) :

B1. Στις παρακάτω προτάσεις να συμπληρώσετε τα κενά επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη λέξη από αυτές που είναι στις παρενθέσεις. Δύο από τις λέξεις σε κάθε παρένθεση περισσεύουν.

1. Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (αποβλέπει, επιβλέπει, παραβλέπει) στην πιστοποίηση διαφορετικών επιπέδων γνώσης μιας γλώσσας και (διαμορφώνεται, εξετάζεται, αποκλείεται) έτσι ο βαθμός ικανότητας που έχει αναπτύξει κάποιος.

2. Επίσης, (καταβάλλει, βοηθά, διαβάλλει) στην ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, η γνώση των οποίων (υπολείπεται, αμφιβάλλει, αποτελεί) ενίσχυση των μορφωτικών προσόντων.

3. Οι υποψήφιοι είναι σε θέση (να σχεδιάσουν, να καταρτίσουν, να χρησιμοποιήσουν) τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 49^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2685) :

B1. «Χρειάζεται να προσληφθούν 5,2 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί μέχρι το 2015 και πρέπει να εργαστούμε σκληρά, ώστε να μπορούμε να προσφέρουμε στα παιδιά τη δυνατότητα για δωρεάν εκπαίδευση».

Να ξαναγράψετε την παραπάνω περίοδο λόγου, αντικαθιστώντας τις υπογραμμισμένες λέξεις με τις εξής σημασιολογικά ισοδύναμες λέξεις/φράσεις: δουλένουμε, εκπαίδευση χωρίς χρήματα, δώσουμε, είμαστε σε θέση, είναι αναγκαίο.

(μονάδες 10)

Στα υπόλοιπα 9 διαγωνίσματα, στα οποία συναντούμε δύο υποερωτήματα, παρατηρούμε ότι σε 8 περιπτώσεις ζητείται από τους μαθητές να δώσουν συνώνυμα ή αντώνυμα λέξεων (B1.α) και στη συνέχεια να δημιουργήσουν με αυτά προτάσεις (B1.β). Σε μία περίπτωση ζητείται η αντικατάσταση των ξενόγλωσσων όρων με ελληνικούς (B1.α) και η δημιουργία προτάσεων (με τους ελληνικούς όρους) (B1.β).

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 77° (ΓΗ_A_NEG_0_10698) :

B1.α. Να γράψετε ένα συνώνυμο για καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις με έντονη γραφή: νιώθουν, καταφέρνουν, κυριαρχούν, αντιλήψεις, αναγκάζονται.

(μονάδες 5)

B1.β. Να δημιουργήσετε μία πρόταση με κάθε συνώνυμη λέξη.

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 24° (ΓΗ_A_NEG_0_2304) :

B1.α. Να αντικαταστήσετε τους δύο υπογραμμισμένους ξενόγλωσσους όρους με σημασιολογικά ισοδύναμες ελληνικές λέξεις/φράσεις: καμπάνια, προφίλ.

(μονάδες 4)

B1. β. Με τις σημασιολογικά ισοδύναμες ελληνικές λέξεις/φράσεις να δημιουργήσετε μία περίοδο 20-30 λέξεων.

(μονάδες 6)

Ερώτηση B2. Η ερώτηση αφορά στην επισήμανση της λειτουργίας μορφοσυντακτικών δομών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου που σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους του συγγραφέα (ενεργητική ή παθητική σύνταξη, γλωσσικές ποικιλίες, αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας, στοιχεία προφορικού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου, είδος κειμένου κ.α.) («*Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α΄ τάξης Ημερησίου Λυκείου κ.λ.π.*»).

Σε αυτό το θέμα παρατηρούμε ότι στα 72 από τα 100 διαγωνίσματα έχουμε μόνο μία και βασική ερώτηση (B2), ενώ στα υπόλοιπα 28 έχουμε διαχωρισμό σε υποερωτήματα (B2.α και B2.β).

Στα 72 διαγωνίσματα παρατηρούμε ότι 40 ερωτήσεις εξετάζουν την αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Συναντάμε λοιπόν ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν, και ορισμένες φορές και να αιτιολογήσουν, την κυριολεκτική ή μεταφορική σημασία των λέξεων, την κυριολεκτική ή

μεταφορική χρήση της γλώσσας, να δημιουργήσουν κυριολεκτικές ή μεταφορικές προτάσεις, να αντικαταστήσουν τη μεταφορά με κυριολεξία ή ακόμα και να δώσουν έναν δικό τους μεταφορικό τίτλο. Επίσης συναντάμε 16 ερωτήσεις που εξετάζουν το φαινόμενο της ενεργητικής – παθητικής σύνταξης (αιτιολόγηση της επιλογής του ενός είδους σύνταξης και μετατροπή στο άλλο), 6 ερωτήσεις που ζητούν εντοπισμό του ειδικού λεξιλογίου (και σε ορισμένες περιπτώσεις και αιτιολόγηση της χρήσης του), 3 ερωτήσεις που ζητούν εντοπισμό του προφορικού λόγου και αιτιολόγηση της χρήσης του (στις δύο περιπτώσεις) ή αντικατάστασή του, ώστε να έχουμε μετατροπή του ύφους σε επίσημο, 2 ερωτήσεις που ζητούν τον εντοπισμό των ξενόγλωσσων λέξεων και τον λόγο της χρήσης τους, 1 ερώτηση που ζητά την αιτιολόγηση των εισαγωγικών που χρησιμοποιούνται στο κείμενο, 1 ερώτηση που ζητά την αιτιολόγηση χρήσης ερωτημάτων από τον συγγραφέα, 1 ερώτηση που εξετάζει τους επικοινωνιακούς στόχους που πετυχαίνονται με τη χρήση του α' και β' πληθυντικού προσώπου, 1 ερώτηση που ζητά τον εντοπισμό του επίσημου ύφους και τη μετατροπή του σε ανεπίσημο και τέλος 1 ερώτηση που ζητά το νόημα των λεγομένων που ποιητή, που παρατίθενται από τον συγγραφέα, και την αιτιολόγηση της επιλογής αυτής.

Παραδείγματα:

Διαγώνισμα 79^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4066) :

B2. Στις παρακάτω προτάσεις να αντικαταστήσετε τις υπογραμμισμένες μεταφορικές/συνυποδηλωτικές λέξεις με κυριολεκτικές/δηλωτικές λέξεις ή ισοδύναμες φράσεις:

1. Ο έφηβος δεν μπορεί να «μεταφράσει» με λέξεις τα έντονα συναισθήματά του.
2. Η άρνησή [των εφήβων] να δεχτούν κάτι ήδη «μασημένο».
3. Η «παραμόρφωση» της γλωσσικής δομής αντανακλά τις δικές τους εσωτερικές αναστατώσεις.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 92^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4596) :

B2. Να δώσετε στο κείμενο έναν μεταφορικό/συνυποδηλωτικό τίτλο που να περιέχει τη λέξη «εφηβεία» ή παράγωγά της.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 94^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4598) :

B2. Να επισημάνετε τρία παραδείγματα μεταφορικής/συνυποδηλωτικής χρήσης της γλώσσας στο κείμενο και να αιτιολογήσετε τη χρήση τους.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 29^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2310) :

B2. «Στον προφορικό συνομιλιακό λόγο το κείμενο [...] προσλαμβάνεται από τον δέκτη».

1. Να αιτιολογήσετε την επιλογή της παθητικής σύνταξης από τον συγγραφέα του κειμένου.

(μονάδες 5)

2. Να μετατρέψετε την παθητική σύνταξη σε ενεργητική.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 6^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1911) :

B2. Στην έκτη παράγραφο (Είναι καλό να δίνουμε...τους τομείς) του κειμένου:

1. Να επισημάνετε δύο όρους του κειμένου που αποτελούν ειδικό λεξιλόγιο.

(μονάδες 10)

2. Να αιτιολογήσετε τη χρήση τους.

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 36^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2320) :

B2. Ο συγγραφέας, στην πρώτη παράγραφο (Ο πρώτος κώδικας..... απομόνωση) του κειμένου, χρησιμοποιεί σε ορισμένες προτάσεις στοιχεία προφορικού λόγου.

1. Να επισημάνετε τις προτάσεις αυτές.

(μονάδες 6)

2. Να επαναδιατυπώσετε τις προτάσεις με τρόπο ώστε το ύφος να γίνει πιο επίσημο.

(μονάδες 9)

Διαγώνισμα 9^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1915) :

B2. Να επισημάνετε τις λέξεις του κειμένου που είναι ξενόγλωσσες και συνδέονται με την ενδυμασία και να εξηγήσετε τον λόγο για τον οποίο ο συγγραφέας τις εντάσσει στο κείμενό του.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 26^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2307) :

B2. Να αιτιολογήσετε τη χρήση των εισαγωγικών σε καθεμιά από τις παρακάτω φράσεις/προτάσεις του κειμένου:

1. «οι διάλεκτοι ενός λαού ... γι' αυτόν τον σκοπό» (στη δεύτερη παράγραφο)

2. «ειδικών γλωσσών»

3. «αυτοί μιλούν χωριάτικα»

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 63^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2304) :

B2. Να αιτιολογήσετε τη χρήση των ερωτημάτων από τον συγγραφέα του κειμένου.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 66^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2304) :

B2. Ποιους επικοινωνιακούς στόχους επιχειρεί να επιτύχει ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας το α' και το β' πληθυντικό πρόσωπο;

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 31^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2312) :

B2. Να επισημάνετε τρεις λέξεις ή φράσεις που δίνουν στο κείμενο επίσημο ύφος και να τις αποδώσετε με τρόπο ώστε το ύφος να γίνει ανεπίσημο.

(μονάδες 15)

Διαγώνισμα 52^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2693) :

B2. Το κείμενο κλείνει με τα λόγια του ποιητή Διονυσίου Σολωμού: «μήγαρις πως έχω άλλο τι στον νου μου πάρεξ ελευθερία και γλώσσα».

1. Ποιο είναι το νόημα των λόγων του ποιητή;

(μονάδες 5)

2. Γιατί ο συγγραφέας επιλέγει αυτόν τον τρόπο για να κλείσει το κείμενό του;

(μονάδες 10)

Στα υπόλοιπα 28 διαγωνίσματα έχουμε δύο υποερωτήματα. Παρατηρούμε ότι οι 19 από τις ερωτήσεις εξετάζουν την αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Συγκεκριμένα έχουμε ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν (B2.α) και να αιτιολογήσουν (B2.β) τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, να εντοπίσουν (B2.α) και να αιτιολογήσουν (B2.β) τη μεταφορική σημασία των λέξεων, να δώσουν έναν δικό τους τίτλο κυριολεκτικό ή μεταφορικό ή να κατανοήσουν αν ο τίτλος του κειμένου είναι μεταφορικός ή κυριολεκτικός (B2.α) και να δώσουν έναν δικό τους με την αντίθετη λειτουργία (B2.β). Επίσης συναντούμε 3 ερωτήσεις που ζητούν τον εντοπισμό του ειδικού λεξιλογίου (B2.α) και αιτιολόγηση της χρήσης του (B2.β), 1 ερώτηση που ζητά την αιτιολόγηση της χρήσης του α' και

β' πληθυντικού προσώπου (B2.α) και των ευθειών ερωτήσεων (B2.β), 1 ερώτηση που ζητά αιτιολόγηση της χρήσης των εισαγωγικών (B2.α) και διαπίστωση της κυριολεκτικής ή μεταφορικής χρήσης της γλώσσας (B2.β), 1 ερώτηση που ζητά την αιτιολόγηση της χρήσης εισαγωγικών αντί πλάγιου λόγου (B2.α), την αιτιολόγηση της χρήσης ενεργητικής σύνταξης και τη μετατροπή της σε παθητική (B2.β), 1 ερώτηση που ζητά αιτιολόγηση της σύνταξης (B2.α) και μετατροπή της παθητικής σύνταξης σε ενεργητική (B2.β), 1 ερώτηση που ζητά να εντοπιστεί (B2.α) και να αιτιολογηθεί η ύπαρξη αφήγησης (B2.β), και τέλος 1 ερώτηση που ζητά τον εντοπισμό του προφορικού λόγου, αιτιολόγηση της χρήσης του (B2.α) και επαναδιατύπωση με στόχο την αλλαγή του ύφους σε επίσημο (B2.β).

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 96^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4620) :

B2.α. Να επισημάνετε δύο παραδείγματα μεταφορικής/συνυποδηλωτικής χρήσης της γλώσσας.

(μονάδες 10)

B2.β. Να αιτιολογήσετε τη χρήση τους στο κείμενο.

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 54^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2901) :

B2. α. Να επισημάνετε στο κείμενο δύο όρους του ειδικού λεξιλογίου.

(μονάδες 10)

B2. β. Να αιτιολογήσετε τη χρήση τους.

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 80^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4070) :

B2. α. Γιατί ο συγγραφέας στο δεύτερο κείμενο χρησιμοποιεί το α' και β' πληθυντικό πρόσωπο;

(μονάδες 10)

B2. β. Γιατί ο συγγραφέας στο δεύτερο κείμενο χρησιμοποιεί ευθείες ερωτήσεις;

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 11^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1951) :

B2.α. Γιατί ο συντάκτης του άρθρου παραθέτει τις απόψεις των ειδικών σε εισαγωγικά; Ποιος είναι ο στόχος του;

(μονάδες 5)

B2.β. Να επισημάνετε σε ποια από τις παρακάτω προτάσεις του κειμένου γίνεται κυριολεκτική/δηλωτική, και σε ποια μεταφορική/συνυποδηλωτική χρήση της γλώσσας:

1. «Στο άκουσμα και μόνο της λέξης “εφηβεία” πολλοί γονείς τρομοκρατούνται».
2. «Στην οικογένεια σημαίνει συναγερμός».

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 23^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2303) :

B2.α. Γιατί ο αρθρογράφος του πρώτου κείμενου προτίμησε να παραθέσει τις απόψεις της Γενικής Διευθύντριας της UNESCO μέσα σε εισαγωγικά, αντί να τις αποδώσει σε πλάγιο λόγο;

(μονάδες 5)

B2.β. «Τα στοιχεία-σοκ παρουσίασε η Unesco, με αφορμή τη χθεσινή, παγκόσμια ημέρα για την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού».

1. Να αιτιολογήσετε την επιλογή της σύνταξης από τον αρθρογράφο.

(μονάδες 5)

2. Να μετατρέψετε την ενεργητική σύνταξη σε παθητική.

(μονάδες 5)

Διαγώνισμα 81^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4073) :

B2. «...από τα περισσότερα δικτατορικά καθεστώτα απαγορεύεται η σάτιρα και η κωμωδία...»:

B2. α. Να αιτιολογήσετε την επιλογή της σύνταξης από τον συγγραφέα.

(μονάδες 5)

B2. β. Να μετατρέψετε την παθητική σύνταξη σε ενεργητική.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 4^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1908) :

B2. α. Να επισημάνετε μία περίοδο του κειμένου με αφήγηση.

(μονάδες 5)

B2. β. Να αιτιολογήσετε την επιλογή σας.

(μονάδες 10)

Διαγώνισμα 12^ο (ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_1953) :

B2.α. Να επισημάνετε, στην τελευταία παράγραφο του κειμένου, τη φράση που φανερώνει χρήση προφορικού λόγου και να αιτιολογήσετε τη θέση της στο κείμενο.

(μονάδες 10)

B2.β. Να επαναδιατυπώσετε τη φράση με τρόπο ώστε το ύφος να γίνει πιο επίσημο.

(μονάδες 5)

Πρόγραμμα Σπουδών - Τράπεζα Θεμάτων

Αξιολόγηση

Τα τελευταία χρόνια η Λυκειακή βαθμίδα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις εξετάσεις και κυρίως με τις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς θεωρείται προθάλαμος για την εισαγωγή των μαθητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το μεγάλο ενδιαφέρον των μαθητών για ανώτερες σπουδές είναι ιδιαίτερα μεγάλο, με το σύνολο σχεδόν των αποφοίτων του Λυκείου να προετοιμάζονται εντατικά ήδη από την Α΄ τάξη. Η τάση αυτή των μαθητών δεν είναι τυχαία. Το φαινόμενο αυτό είναι διαχρονικό στη χώρα μας με κοινωνικές προεκτάσεις, αφού για την ελληνική κοινωνία η εκπαίδευση των παιδιών και η εισαγωγή στην ανώτερη εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική άνοδο. Για τον λόγο αυτό, οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει στη βαθμίδα αυτή έχει άμεσα και κοινωνικές προεκτάσεις, αφού το Λύκειο έχει ταυτιστεί με το μέλλον των μαθητών και θεωρείται ρυθμιστής του.

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε δύο από αυτές τις αλλαγές, μελετώντας τη μεταξύ τους σχέση. Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε ισχύ ένα νέο Π.Σ. για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Το συγκεκριμένο Π.Σ. διαθέτει ένα κεφάλαιο αφιερωμένο στην αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση που προτείνει αποτελεί μέρος ενός γενικότερου συνόλου και βρίσκεται σε συνάφεια με τα υπόλοιπα κεφάλαια του Προγράμματος. Ενώ όμως το Πρόγραμμα αυτό βρισκόταν σε ισχύ, προτάθηκε ένας νέος τρόπος αξιολόγησης, μέσα από την Τ.Θ. Αυτό που θα εξετάσουμε λοιπόν είναι αν και κατά πόσο αυτός ο τρόπος αξιολόγησης μπορεί να συνυπάρξει με το υπάρχον Πρόγραμμα.

Αφού έχουμε να κάνουμε με έναν νέο τρόπο αξιολόγησης, κρίναμε σκόπιμο να εξετάσουμε πρώτα τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο αξιολόγησης που προτείνει το Π.Σ. και σε αυτόν της Τ.Θ. Σύμφωνα λοιπόν με το Π.Σ., *«η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών στην Α΄ Λυκείου θα πρέπει να είναι κατά βάση ανατροφοδοτική και θα πρέπει να αφορά όχι μόνο τον μαθητή και τη μαθήτριά, αλλά το μάθημα στο σύνολό του»* (ΦΕΚ 1562/2011). Θα πρέπει δηλαδή η αξιολόγηση να στοχεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις επιτυχίες ή και τις αποτυχίες οποιουδήποτε πράγματος σχετίζεται με τη διδασκαλία. Και αυτό όχι για να λειτουργήσει τιμωρητικά σε περίπτωση αποτυχίας, αλλά για να μπορέσουν να γίνουν οι απαιτούμενες αλλαγές και βελτιώσεις, σε οποιοδήποτε σημείο παρατηρηθεί πρόβλημα.

Για τον έλεγχο της διδακτικής επιτυχίας στο σύνολό της προτείνονται τέσσερις μέθοδοι. Η πρώτη από αυτές αναφέρεται στην αξιολόγηση που μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να είναι δηλαδή καθημερινή και ενσωματωμένη στη διδακτική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να γίνει

«παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών με βάση τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον βαθμό και την έκταση της συνεργασίας με τον / την εκπαιδευτικό, με τη βελτίωσή τους στους επιδιωκόμενους γραμματισμούς». Με αυτόν τον τρόπο «οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτιμήσουν τόσο την αποτελεσματικότητα της δικής τους διδασκαλίας όσο και τις επιδόσεις των παιδιών» (ΦΕΚ 1562/2011).

Η δεύτερη μέθοδος, είναι η αυτοαξιολόγηση, που μπορεί να γίνει από τον ίδιο τον μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα, και *«θα στηρίζεται σε φάκελο (portfolio), όπου θα αποθηκεύεται το υλικό που παράγει το κάθε παιδί. Το υλικό αυτό θα αποτελεί το σημείο αναφοράς, προκειμένου να συζητούνται η πρόοδος των παιδιών και τα σημεία που χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση»* (ΦΕΚ 1562/2011). Ο φάκελος αυτός μπορεί να είναι είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή (e-portfolio). Συμπληρώνεται από τα ίδια τα παιδιά, για να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν και τα ίδια την εξελικτική τους πορεία. Είναι μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης που ξεφεύγει από τα συνηθισμένα πρότυπα. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να θεωρηθεί μέσο πίεσης και εκφοβισμού. Θα πρέπει να αντιμετωπιστεί από όλους σαν ένα «εργαλείο συνεργασίας».

Επόμενη προτεινόμενη μέθοδος είναι η ετεροαξιολόγηση, που επίσης μπορεί να γίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση γίνεται πάλι από τα ίδια τα παιδιά, αλλά αυτή τη φορά μέσω της ανταλλαγής και σχολιασμού κειμένων μεταξύ τους. *«Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνεται σε κάθε φάση της παραγωγής γραπτού λόγου, πρωτίστως, και προτείνεται να αξιοποιείται κάθε πρόσφορο μέσο (πίνακας, διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας, φωτοτυπικό μηχάνημα κ.λπ.). Εννοείται και εδώ ότι η βαρύτητα δίνεται στην άσκηση της κριτικής σκέψης των παιδιών, στον σεβασμό της άποψης των συμμαθητών, στη διάθεση για γόνιμη συνεισφορά και στο ομαδικό πνεύμα»* (ΦΕΚ 1562/2011). Είναι μία εναλλακτική μορφή που μπορεί να αναπτύξει και άλλες πλευρές των μαθητών. Μπορεί ενδεχομένως να γίνει το κίνητρο για πιο προσεκτική δουλειά, με την έννοια ότι θα κριθεί από κάποιον συμμαθητή, αλλά και να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας. Θα πρέπει όμως να υπάρξει προσοχή και να κρατηθούν οι ισορροπίες. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προφυλάξει τα πιο αδύναμα παιδιά από τυχόν κακοπροαίρετα αρνητικά σχόλια.

Η τέταρτη και τελευταία μέθοδος που προτείνεται είναι *«η χρήση ειδικών δοκιμασιών, μέσω των οποίων θα ελέγχεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί σε σχέση με τους στόχους του Π.Σ. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαμορφώνουν στη διάρκεια των μαθημάτων κάποιες ειδικές δοκιμασίες, προκειμένου να αποτυπώσουν την ως τότε πρόοδο των παιδιών τους. Οι δοκιμασίες αυτές επιβάλλεται να κινούνται στη λογική του Π.Σ. (π.χ. κατανόηση ή παραγωγή συγκεκριμένου κειμενικού είδους μονοτροπικού ή πολυτροπικού, για το οποίο θα παρέχεται το πλήρες επικοινωνιακό πλαίσιο) και να μην είναι αποκομμένα τεστ αποτύπωσης γνώσεων»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Πέρα όμως από τη χρήση αυτών των μεθόδων, τονίζεται ότι *«γενικότερα, η όλη μεθοδολογία της αξιολόγησης θα πρέπει να διέπεται από το γενικότερο πνεύμα του*

Π.Σ. και να στοχεύει στην υλοποίηση των διακηρυγμένων στόχων του» (ΦΕΚ 1562/2011).

Από τη μία πλευρά λοιπόν έχουμε το Π.Σ. που δίνει τις παραπάνω κατευθύνσεις για την αξιολόγηση. Αν περάσουμε τώρα στην Τ.Θ., με μία πρώτη ματιά διαπιστώνουμε ότι προσφέρει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό έτοιμων ειδικών δοκιμασιών. Δηλαδή προσφέρει διαγωνίσματα τα οποία περιέχουν κείμενο / -α και ερωτήσεις και αφήνει το κομμάτι της παραγωγής λόγου στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η χρήση της περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη συνολική αξιολόγηση. Το υλικό που προσφέρει θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στα τέσσερα είδη αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Υπάρχει όμως μία ιδιαιτερότητα. Τα θέματα αυτά προορίζονται και για την τελική αξιολόγηση των μαθητών. Και μάλιστα ο βαθμός που θα προκύψει από αυτή θα προσμετράται στην τελική βαθμολογία για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναμενόμενο είναι το ενδιαφέρον όλης της διδακτικής πράξης να στραφεί σε αυτά τα θέματα και τελικά όλη η διδασκαλία να περιοριστεί στην απάντηση αυτών των θεμάτων. Και, αν σκεφτούμε ότι στο συγκεκριμένο μάθημα το μεγαλύτερο φαινομενικά κομμάτι της εξέτασης, τα δύο από τα τρία θέματα, επιλέγεται από την Τράπεζα, η επίλυσή τους γίνεται αυτοσκοπός. Σε περίπτωση που συμβεί αυτό, όλες οι παραπάνω μέθοδοι αξιολόγησης περιορίζονται κατά πολύ και σε πολλές περιπτώσεις είναι ανύπαρκτες. Ας δούμε όμως αναλυτικά την κάθε περίπτωση.

Στην πρώτη έχουμε την ενσωματωμένη αξιολόγηση μέσα στη διδακτική πράξη. Σε αυτή θα πρέπει να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο οι μαθητές και μέσα από τη συμμετοχή τους να προκύπτουν συμπεράσματα για την πορεία τους. Με την ύπαρξη της Τ.Θ. ο ρόλος των μαθητών περιορίζεται αισθητά. Το ενδιαφέρον όλων στρέφεται αποκλειστικά και μόνο στην επίλυση των συγκεκριμένων θεμάτων, που γίνονται το επίκεντρο όλης της διδακτικής πράξης. Και αν συνυπολογίσουμε σε όλα αυτά και τον μεγάλο αριθμό θεμάτων, τον περιορισμένο χρόνο και την πίεση της τελικής βαθμολογίας, τα περιθώρια στενεύουν. Ουσιαστικά έχουμε ένα κυνήγι απαντήσεων. Το πιο πιθανόν είναι να επανέλθουμε στα παλιότερα πρότυπα διδασκαλίας με τον μονόλογο - διάλεξη του εκπαιδευτικού, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή θα έχει πάρει τον ρόλο του επιλυτή των θεμάτων της Τράπεζας .

Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε την αυτοαξιολόγηση, που στηρίζεται στο υλικό που παράγει, συγκεντρώνει και ανατρέχει ο κάθε μαθητής. Εδώ τα περιθώρια δεν είναι τόσο ασφυκτικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παράγει υλικό, αλλά αυτό είναι προκαθορισμένο και περιορίζεται μόνο στην επίλυση των ασκήσεων της Τράπεζας, που άλλωστε θα κληθεί να απαντήσει και στην τελική αξιολόγηση. Επειδή, όπως είπαμε και παραπάνω, ο χρόνος είναι περιορισμένος και ο αριθμός των θεμάτων μεγάλος, είναι αδύνατον να επιλυθούν όλα από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αυτό που μπορεί να κάνει είναι να τα εντάξει σε κάποιες κατηγορίες, να απαντήσει ενδεικτικά μερικά από κάθε κατηγορία και κάποια από τα υπόλοιπα να τα αναθέσει με τη μορφή εργασίας στους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής θα παράγει υλικό, αλλά όχι με δημιουργικό τρόπο. Οι απαντήσεις θα είναι μηχανικές, ακολουθώντας τα πρότυπα απάντησης του εκπαιδευτικού, που έχει απαντήσει ενδεικτικά παρόμοια θέματα, και κάτω από την ασφυκτική πίεση του χρόνου. Η μοναδική περίπτωση σχετικής ελευθερίας θεωρείται η παραγωγή κειμένου από τους μαθητές, που δεν ορίζεται ρητά από την Τ.Θ. Στο επίπεδο αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ορίζει το θέμα και το επικοινωνιακό πλαίσιο, ακολουθώντας όμως τη γραμμή της Τράπεζας, που ορίζει τη θεματική.

Η τρίτη περίπτωση είναι αυτή της ετεροαξιολόγησης. Εδώ μπορούμε να πούμε ότι ισχύει περίπου ό,τι και στην αυτοαξιολόγηση. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παράγει κάποιο υλικό, αλλά και πάλι αυτό περιορίζεται στα όρια της Τράπεζας. Η ουσιαστική διαφορά είναι ότι στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση γίνεται από τα ίδια τα παιδιά μέσω της ανταλλαγής και σχολιασμού κειμένων μεταξύ τους. Εδώ μπορεί να έχουμε και κάποια θετικά αποτελέσματα. Αφού τα θέματα είναι πολλά και ο χρόνος περιορισμένος, είναι μία ευκαιρία για να ενισχυθεί η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά. Το κάθε παιδί θα μπορούσε να απαντήσει σε διαφορετικές ερωτήσεις και στη συνέχεια μέσω της ανταλλαγής με τους συμμαθητές του να γίνει έμμεσα γνώστης και των υπόλοιπων. Φυσικά και εδώ ισχύει η σχετική ελευθερία για την παραγωγή κειμένου.

Τέλος, έχουμε τις ειδικές δοκιμασίες, μέσω των οποίων ελέγχεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί σε σχέση με τους στόχους του Π.Σ. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, αυτές επιβάλλεται να κινούνται στη λογική του Π.Σ. και να μην είναι αποκομμένα τεστ αποτύπωσης γνώσεων. Για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε αν ισχύει αυτό, θα πρέπει να μελετήσουμε αναλυτικά ολόκληρο το Π.Σ. και τα θέματα της Τ.Θ., που στην ουσία αποτελούν ειδικές δοκιμασίες.

Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει να επαναλάβουμε κάποιες από τις προδιαγραφές που θα πρέπει να πληρούν τα θέματα της Τράπεζας και φαίνεται να κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με την «Πρόσκληση για την υποβολή θεμάτων» είναι οι εξής :

- *«Να αφορούν τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη των μαθημάτων, όπως αυτή έχει προσδιοριστεί στις σχετικές εγκυκλίους του ΥΠΑΙΘ.*
- *Να ακολουθούν τις Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των εξεταζόμενων μαθημάτων, όπως έχουν διατυπωθεί στις σχετικές εγκυκλίους του ΥΠΑΙΘ.*
- *Να είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με τις Οδηγίες και τις Προδιαγραφές ανά γνωστικό αντικείμενο που έχει εκπονήσει η Κεντρική Επιτροπή της Τράπεζας Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες βρίσκονται αναρτημένες.*
- *Να υπηρετούν τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος, το οποίο αφορούν και να λαμβάνουν υπόψη τους τα αντίστοιχα σχολικά*

εγχειρίδια» («Πρόσκληση για την υποβολή θεμάτων στην Τ.Θ.Δ.Δ. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» 11/04/2014).

Θα ήταν χρήσιμο να δούμε πρώτα αν ισχύουν κάποιες από τις παραπάνω προϋποθέσεις και στη συνέχεια να εξετάσουμε αναλυτικά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο Π.Σ. και τα θέματα της Τράπεζας. Για τον λόγο αυτό, θα δούμε πρώτα τι προβλέπει το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) (2012) για την αξιολόγηση, σύμφωνα με το νέο Π.Σ., και τι οι «Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης μαθημάτων της Α΄ τάξης Ημερησίου και των Α΄ και Β΄ τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2013-2014», σε σχέση πάντα και με τις επιπλέον Οδηγίες που είχαν δοθεί σε κάθε περίπτωση.

Π.Δ.	Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης
Για την εξέταση στη Νέα Ελληνική Γλώσσα της Α΄ τάξης Ημερησίου και Α΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου δίνεται στους μαθητές σε φωτοαντίγραφο ένα, δύο ή και περισσότερα κείμενα περιορισμένης έκτασης από τον έντυπο ή/και τον ηλεκτρονικό λόγο, που αναφέρονται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και έχουν νοηματική πληρότητα. Τα κείμενα αυτά σχετίζονται με τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.	Για την εξέταση στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας δίνονται στους μαθητές σε φωτοαντίγραφο ένα ή δύο κείμενα περιορισμένης έκτασης από τον έντυπο ή/και τον ηλεκτρονικό λόγο (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, διαδίκτυο), που αναφέρονται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και έχουν νοηματική πληρότητα. Τα κείμενα σχετίζονται με θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
Οι μαθητές καλούνται:	Οι μαθητές εξετάζονται σε τρία (3) θέματα. Συγκεκριμένα καλούνται:
(α) Να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχεται κατά πόσο έγινε κατανοητό το περιεχόμενο του ή των κειμένων (π.χ. οπτικές από τις οποίες προσεγγίζεται η πραγματικότητα, επιχειρήματα συγγραφέα, προβλήματα που θέτει, θέσεις που υποστηρίζει κτλ.)	α) να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις που έχουν σχέση με: i. την κατανόηση του κειμένου (οπτικές από τις οποίες προσεγγίζεται η πραγματικότητα, στόχοι και επιχειρήματα συγγραφέα, προβληματισμοί που θέτει, θέσεις που υποστηρίζει κ.λπ.)· ii. την οργάνωση του λόγου (διάρθρωση, δομή, διαίρεση, τίτλοι ενοτήτων, συνοχή, αλληλουχία, τρόποι ανάπτυξης, συλλογιστική πορεία κ.λπ.)·
(β) Να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχεται πώς γλωσσικά ή εξωγλωσσικά στοιχεία (πολυτροπικότητα) συγκροτούν την	β) να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις που αφορούν: i. σε σημασιολογικά στοιχεία (σημασίες λέξεων, συνώνυμα, αντώνυμα,

<p>κειμενική ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων κειμένων και συνεισφέρουν στη σύνδεση των κειμένων αυτών με την κοινωνική πραγματικότητα όπου ανήκουν, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών.</p>	<p>κατασκευή φράσεων ή παραγράφων με συγκεκριμένες λέξεις, αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων με σημασιολογικά ισοδύναμες κ.λπ.)· ii. στην επισήμανση της λειτουργίας μορφοσυντακτικών δομών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου που σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους του συγγραφέα (ενεργητική ή παθητική σύνταξη, γλωσσικές ποικιλίες, αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας [δηλωτική και συνυποδηλωτική χρήση], στοιχεία προφορικού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου, είδος κειμένου κ.λπ.).</p>
<p>(γ) Να παραγάγουν κείμενο το οποίο, με αφετηρία ένα από τα κείμενα που δίνονται, θα προσαρμόζεται σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. αλλαγή πομπού, δέκτη, περίστασης κτλ.) και θα ανήκει σε ίδιο ή ενδεχομένως διαφορετικό είδος κειμένου (π.χ. από συνέντευξη σε δοκίμιο, από διαφήμιση σε δοκίμιο με επιχειρηματολογία, από άρθρο εφημερίδας σε αναδιήγηση κτλ.), προκειμένου να αξιολογηθούν στοιχεία που σχετίζονται με την κατάκτηση των γραμματισμών του Προγράμματος Σπουδών. ή (εναλλακτικά) με αφετηρία τα κείμενα που θα δοθούν να παραγάγουν (αφού μεταβληθεί το επικοινωνιακό πλαίσιο, π.χ. αλλαγή πομπού, δέκτη, περίστασης κτλ.) συγκεκριμένο είδος κειμένου, μέσω του οποίου να διατυπώνεται η συμφωνία ή διαφωνία τους με θέσεις, απόψεις και στάσεις που προβάλλονται στα κείμενα που έχουν δοθεί.</p>	<p>γ) να συνθέσουν δικό τους κείμενο (ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο), το οποίο σχετίζεται θεματικά με το κείμενο ή τα κείμενα που τους δόθηκαν, στο πλαίσιο του οποίου απαντούν με πειστική επιχειρηματολογία στα ζητούμενα, διατυπώνουν κρίσεις και σχόλια ή αναπτύσσουν τεκμηριωμένα προσωπικές απόψεις. Η έκταση του κειμένου κυμαίνεται από 350 έως 400 λέξεις.</p>
<p>Τα θέματα α και β βαθμολογούνται με 40 μονάδες (α=20μ.+β=20μ.). Το θέμα γ βαθμολογείται με 60 μονάδες</p>	<p>Το πρώτο (α) θέμα βαθμολογείται με είκοσι πέντε (25) μονάδες, το δεύτερο (β) με είκοσι πέντε (25) και το τρίτο (γ) με πενήντα (50). Η κατανομή της βαθμολογίας στις ερωτήσεις του α' και του β' θέματος, οι οποίες μπορεί να αναλύονται σε υποερωτήματα, διαφοροποιείται ανάλογα με τον βαθμό της δυσκολίας τους και οι βαθμολογικές μονάδες καθορίζονται κατά τη διατύπωση των θεμάτων και</p>

	ανακοινώνονται γραπτώς στους μαθητές.
	Το κείμενο ή τα κείμενα, το πρώτο και το δεύτερο θέμα (υπό τα στοιχεία «α» και «β») επιλέγονται από την τράπεζα θεμάτων, ενώ το τρίτο θέμα (υπό το στοιχείο «γ») ορίζεται από τους διδάσκοντες το μάθημα».

Από τον παραπάνω πίνακα γίνονται αμέσως ορατές ορισμένες διαφορές και αντιφάσεις. Ας τις εξετάσουμε όμως αναλυτικά. Ως προς το πρώτο κομμάτι, που αφορά το κείμενο που θα δοθεί στους μαθητές, και στις δύο περιπτώσεις παρατηρούμε ότι κινούμαστε στο ίδιο πλαίσιο. Βέβαια για την επιλογή των κατάλληλων κειμένων έχουν δοθεί και στις δύο περιπτώσεις και κάποιες επιπλέον οδηγίες και πληροφορίες.

Στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία μαθημάτων του Γενικού και του Εσπερινού Γενικού Λυκείου»¹⁰ προτείνεται να δίνονται δύο κείμενα αντί για ένα, γιατί «η επιλογή αυτή οδηγεί στο να ελέγξουμε καλύτερα μέσω συνδυαστικών ερωτήσεων την ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να κατανοούν κείμενα που έχουν σχέση με κάποια θεματική που μελετήσαμε». Διευκρινίζεται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν γλωσσικά κείμενα που είναι σε έντυπη μορφή, αλλά και τα ποικίλα ηλεκτρονικά ή ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα (π.χ. βίντεο, ιστοσελίδες κλπ.). Τα κείμενα αυτά δε θα πρέπει να έχουν διδαχθεί, αλλά θα πρέπει να σχετίζονται με τις θεματικές σχετικά με τις οποίες έγινε λόγος μέσα στην τάξη. Και φυσικά αυτά τα κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν έμμεσα και από τους μαθητές ως βάση, για να αντλήσουν πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, που θα πρέπει να ανήκουν στην ίδια θεματική ενότητα με αυτά που τους δόθηκαν.

Στη δεύτερη περίπτωση, στις «Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α΄ τάξης Ημερησίου Λυκείου κ.λ.π.»¹¹, διευκρινίζεται ότι τα επιλεγόμενα κείμενα θα πρέπει να :

- ανταποκρίνονται στους γενικούς και στους ειδικότερους στόχους του μαθήματος και των θεματικών ενοτήτων,
- προέρχονται από τον έντυπο ή τον ηλεκτρονικό λόγο, από ποικίλες πηγές, αυθεντικά ή διασκευασμένα,

¹⁰ Οι οδηγίες αυτές λειτουργούν συμπληρωματικά στο Π.Σ. Για λόγους συντομίας και αποφυγής σύγχυσης θα χρησιμοποιούμε την κωδική ονομασία «Οδηγίες Π.Σ.»

¹¹ Με βάση αυτές τις οδηγίες δημιουργήθηκαν τα θέματα της Τ.Θ. Για τους ίδιους λόγους, θα χρησιμοποιούμε την κωδική ονομασία «Οδηγίες Τ.Θ.»

- καλύπτουν μεγάλο εύρος ως προς τους κειμενικούς τύπους και τα κειμενικά είδη,
- είναι σύντομα, ως προς την έκταση, στον βαθμό στον οποίο να είναι κατάλληλα για τους τύπους των ασκήσεων και για την αποτελεσματική διερεύνηση των στόχων της αξιολόγησης,
- πραγματεύονται θέματα επίκαιρα, όχι μόνο από την ελληνική αλλά και από την παγκόσμια πραγματικότητα, τα οποία προβάλλουν την ανθρωπιστική διάσταση,
- ανταποκρίνονται επαρκώς στα παιδαγωγικά αξιώματα, να προάγουν δηλαδή τον σεβασμό στο φύλο, στην εθνικότητα, στη θρησκεία και κάθε είδους ιδιαιτερότητα (τοπική, κοινωνική, πολιτισμική κ.ά.),
- σχετίζονται με τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς των μαθητών, ώστε να μπορούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας που τους ενδιαφέρουν, να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική, να υποβάλουν προτάσεις κ.ά.
- αποτελούν εύστοχα δείγματα χρήσης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ως προς το ύφος τους, ανάλογα με το είδος στο οποίο ανήκουν,
- σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εφηβικής ηλικίας (ψυχοσυναισθηματικά, συμπεριφοριστικά, νοητικά κ.ά.), ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Και ενώ υπήρχαν αυτές οι επιπλέον Οδηγίες, ας δούμε τώρα τι συμβαίνει με τα θέματα της Τράπεζας, καθώς είναι ήδη ορατές μερικές αντιφάσεις.

Όπως φάνηκε και στην παραπάνω ανάλυση, ο αριθμός των κειμένων που προσφέρεται είναι περιορισμένος. Στα 100 διαγωνίσματα δίνονται 45 διαφορετικά κείμενα. Μόνο στα 22 από τα διαγωνίσματα δίνονται δύο κείμενα, ενώ 3 μόνο από αυτά εμφανίζονται μόνο μία φορά.

Ως προς την έκταση τους θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε σύντομα, αφού δεν ξεπερνούν τη μιάμιση σελίδα. Προέρχονται κατά κύριο λόγο από ηλεκτρονικές πηγές, ιστοσελίδες εφημερίδων ή γενικότερα «από το διαδίκτυο», αλλά σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι κείμενα που προέρχονται από μαθητές (ιστοσελίδες σχολείων). Τα θέματα που πραγματεύονται ανήκουν στις θεματικές ενότητες για τις οποίες θα πρέπει να γίνει λόγος, αλλά είναι φανερό και μόνο από τους τίτλους των κειμένων ότι κάποια από τα θέματα αυτά υπεραντιπροσωπεύονται και άλλα καλύπτονται στοιχειωδώς.

Αν θα θέλαμε να δώσουμε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για το είδος των κειμένων, μπορούμε να πούμε ότι έχουμε να κάνουμε με κλασικά κείμενα, δηλαδή σε έντυπη μορφή, μονοτροπικά και δοκιμιακού τύπου. Σε όλα υπάρχει η ένδειξη «διασκευή», που μαρτυρά ότι έχουν υποστεί κάποιο είδος επεξεργασίας. Λαμβάνοντάς το αυτό υπόψη, δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τα κείμενα αυτά αυθεντικά και εύστοχα δείγματα της χρήσης της Νέας Ελληνικής.

Αν εξετάσουμε το καθαυτό περιεχόμενό τους, διαπιστώνουμε ότι τα περισσότερα είναι σχετικά σύγχρονα κείμενα, με χρονολογία συγγραφής / έκδοσης μετά το 2000, και αναφέρονται σε θέματα που σχετίζονται κυρίως, αλλά όχι μόνο, με την ελληνική πραγματικότητα. Επίσης, ορισμένα από αυτά προβάλλουν και μία ανθρωπιστική διάσταση, ανταποκρινόμενα στα παιδαγωγικά αξιώματα που πρέπει να προάγονται.

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι τα κείμενα αυτά είναι κοινά και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Για τον λόγο αυτό δεν μπορούμε να πούμε - και είναι πραγματικά αδύνατο - ότι σχετίζονται απόλυτα με τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς όλων των μαθητών και συνεπώς δεν είναι βέβαιο ότι κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Ο κάθε μαθητής αποτελεί μία ξεχωριστή προσωπικότητα με διαφορετικά βιώματα, διαφορετικούς προβληματισμούς και ενδιαφέροντα. Από τη στιγμή που τα κείμενα αυτά απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών, το μόνο που μπορούμε να υποθέσουμε είναι ότι έχουν επιλεγεί προσπαθώντας να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στο μέσο μαθητή. Προφανώς για κάποιους είναι από λίγο έως πολύ ενδιαφέροντα και τους προκαλούν να τοποθετηθούν αναλόγως, και για άλλους είναι λίγο ή πολύ αδιάφορα και αναγκάζονται απλώς να ασχοληθούν με αυτά.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις φαίνεται ότι τα κείμενα που περιλαμβάνει η Τράπεζα ουσιαστικά δεν ακολουθούν πιστά καμία από τις δύο «Οδηγίες». Μάλλον κατά τύχη τις περισσότερες φορές, διαθέτουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε. Συνεπώς διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα σε «Οδηγίες» και πρακτική εφαρμογή. Τώρα για το αν και κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στους γενικούς και στους ειδικότερους στόχους του μαθήματος, θα το μελετήσουμε στη συνέχεια.

Αν περάσουμε στις ερωτήσεις, παρατηρούμε ότι στην Ερώτηση α δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία. Σύμφωνα με το Π.Δ., η ερώτηση αυτή έχει σχέση με την κατανόηση του γραπτού λόγου, με μια ευρύτερη λογική, ενώ σύμφωνα με τις «Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης» χωρίζεται σε δύο υποερωτήματα. Το πρώτο από αυτά ταυτίζεται με όσα αναφέρονται στο Π.Δ., αλλά ως προς το δεύτερο μέρος υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, καθώς εστιάζει στην εξέταση της παραγράφου.

Ανάλογες με αυτά τα ζητούμενα είναι και οι επιπλέον Οδηγίες που δίνονται. Στις «Οδηγίες Π.Σ.» διευκρινίζεται ότι πέρα από την κατανόηση του κειμένου, των επιχειρημάτων που ενδεχομένως χρησιμοποιούνται και του ρόλου που έχουν τα ποικίλα συμβολικά συστήματα στη συγκρότηση του νοήματος των συγκεκριμένων κειμένων, στη συγκεκριμένη ερώτηση μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα «να διερευνάται κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αντιληφθούν τις οπτικές γωνίες από τις οποίες το κάθε κείμενο προσεγγίζει την πραγματικότητα. Ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ανάδειξη των διαφορών ή της συμπληρωματικότητας που υπάρχει ανάμεσα στα κείμενα που δίνονται». Ουσιαστικά, μας ενδιαφέρει «να αποτυπωθεί στην αξιολόγησή μας όχι μόνο το κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κατανοούν τα κείμενα,

αλλά και να αντιλαμβάνονται τη μη ουδετερότητα των κειμένων. Να κατανοούν δηλαδή ότι η πραγματικότητα που παρουσιάζεται σε κάθε κείμενο είναι αποτέλεσμα της ιδεολογίας, της στάσης, της θέσης και της γενικότερης κοσμοθεωρίας του συντάκτη ή της συντάκτριας και όχι αποτύπωση μιας ούτως ή άλλως μη υπαρκτής αντικειμενικής πραγματικότητας (κριτικός γραμματισμός)».

Από την άλλη πλευρά, στις «Οδηγίες Τ.Θ.», διευκρινίζεται ότι το πρώτο μέρος της ερώτησης αυτής εξετάζει «την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζεται η πραγματικότητα, τα επιχειρήματα που επιστρατεύει ο συγγραφέας για να τεκμηριώσει την άποψή του, τους προβληματισμούς που αναδεικνύει, τις απόψεις που υποστηρίζει, τις ιδέες, πεποιθήσεις, αρχές κ.ά.». Μέχρι αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα ζητούμενα και στις δύο περιπτώσεις κινούνται περίπου στα ίδια γενικά πλαίσια. Το επιπλέον στοιχείο προστίθεται στο β' μέρος της ερώτησης, διευκρινίζοντας ότι ο σκοπός της είναι «να διερευνηθεί αν οι μαθητές γνωρίζουν τη σημασία και τον ρόλο που επιτελεί η παράγραφος σε ένα δομημένο κείμενο, καθώς και αν κατανοούν ότι η παράγραφος οργανώνεται με διάφορους τρόπους. Επίσης, η ερώτηση εστιάζει στην οργάνωση και στη συνοχή ενός ευρύτερου κειμένου».

Αν περάσουμε τώρα στα θέματα της Τράπεζας, διαπιστώνουμε ότι στο ερώτημα Α1 οι ερωτήσεις περιορίζονται στην επιφανειακή κατανόηση των κειμένων, χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη κριτική σκέψη από τους μαθητές. Αξιοσημείωτο επίσης είναι και το γεγονός, ότι ακόμα και στις ελάχιστες περιπτώσεις που δίνονται δύο κείμενα, όχι μόνο δε χρησιμοποιούνται συνδυαστικά, αλλά το ένα παραμερίζεται εντελώς, αφού οι ερωτήσεις προορίζονται μόνο για το ένα από αυτά. Έτσι, γίνεται φανερό ότι ουσιαστικά δεν ακολουθείται σε ικανοποιητικό βαθμό καμία από τις δύο Οδηγίες. Αντίθετα το ερώτημα Α2 φαίνεται να κινείται στα πλαίσια που ορίζουν οι «Οδηγίες Τ.Θ.». Όπως φάνηκε και από την παραπάνω ανάλυση, όλες οι ερωτήσεις κινούνται γύρω από την ευρύτερη θεματική της παραγράφου.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 29^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2310) :

Α1. Ποια είναι, σύμφωνα με το δεύτερο κείμενο, τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του προφορικού λόγου; (60-80 λέξεις)

Α2. Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της τρίτης παραγράφου (Μια άλλη διαφορά.....γραφόμενά του) του δεύτερου κειμένου;

Αν προχωρήσουμε στην Ερώτηση β, γίνεται αμέσως φανερό ότι τα ζητούμενα απέχουν κατά πολύ. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις «Οδηγίες Π.Σ.», τα ερωτήματα που θα τίθενται σε αυτή την ερώτηση θα πρέπει να ξεκινούν «από μια μεταγλωσσική αφετηρία και να εστιάζουν και πάλι στα κείμενα». Συγκεκριμένα στην ερώτηση αυτή διερευνάται «ο ρόλος των γλωσσικών επιλογών στη συγκρότηση του νοήματος των κειμένων, γιατί, για παράδειγμα, επιλέγεται η γλώσσα των νέων και ποια ακριβώς εκδοχή της ή γιατί ο λόγος του κειμένου μπορεί να αξιοποιεί λόγιες ή λαϊκές

εκφράσεις ή πώς η γλώσσα και τα άλλα συμβολικά συστήματα (εικόνες, φωτογραφίες, διαγράμματα κλπ.) αλληλοσυμπληρώνονται και κατασκευάζουν τα συγκεκριμένα νοήματα;». Ταυτόχρονα τονίζεται ότι «εκείνο που κυρίως ενδιαφέρει είναι να ανιχνευτεί μέσω των ερωτήσεων η δημιουργικότητα και η κριτική ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών ως αναγνωστών».

Πέρα όμως από αυτές τις οδηγίες υπάρχουν και οι παρακάτω γενικότερες επισημάνσεις :

- «Δε δίνονται ερωτήσεις γραμματικές ή λεξιλογικές ανεξάρτητα από τα κείμενα, αλλά ερωτήσεις με τις οποίες επιχειρείται να διερευνηθούν τα λεξιλογικά και δομικά στοιχεία του κειμένου που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των νοημάτων που δίνει το κείμενο, π.χ. η πραγματικότητα που διαμορφώνει η χρήση της παθητικής φωνής σε σχέση με την ενεργητική, η χρήση ονοματικών προτάσεων αντί των ρηματικών, η χρήση λόγιου λεξιλογίου αντί λαϊκού κλπ.
- Δε δίνονται ασκήσεις μηχανιστικού τύπου (π.χ. συμπλήρωση κενών, αντικαταστάσεις λέξεων κλπ.).
- Η όποια γλωσσική εστίαση αποτυπώνεται σε ερωτήσεις που στοχεύουν στη διερεύνηση των κειμένων και του κόσμου. Εξυπακούεται ότι οι όποιες γνώσεις για τη γλώσσα (και τα άλλα συμβολικά συστήματα) ζητούνται από τα παιδιά έχουν κατακτηθεί στη διάρκεια των μαθημάτων».

Αν περάσουμε όμως στις «Οδηγίες Τ.Θ.», διαπιστώνουμε ότι κινούνται σε μία εντελώς διαφορετική κατεύθυνση. Για το πρώτο σκέλος της ερώτησης δίνεται η διευκρίνιση ότι «πρόκειται για ερώτηση λεξιλογική, με την οποία ανιχνεύεται η γνώση του λεξιλογίου και υπάρχει δυνατότητα να υλοποιηθεί με διαφορετικούς τύπους ασκήσεων. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν τη σημασία λέξεων, συνώνυμων ή αντώνυμων κ.ά., να δημιουργήσουν φράσεις ή παραγράφους με ορισμένες λέξεις, να αντικαταστήσουν λέξεις ή φράσεις κ.ά.». Το δεύτερο σκέλος της «αποσκοπεί στο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι μορφοσυντακτικές δομές και το ύφος του κειμένου (λειτουργία μορφοσυντακτικών δομών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου) σχετίζονται με τους στόχους επικοινωνίας που έχει θέσει ο συντάκτης του». Επιχειρείται δηλαδή «να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν το ύφος του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που το διαμορφώνουν (χρήση παθητικής και ενεργητικής σύνταξης, λόγιες λέξεις κ.ά.)». Τέλος, «ανιχνεύεται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι κάθε είδος λόγου έχει άμεση συνάφεια με τη γλωσσική ποικιλία και ότι το μέσον και η περίσταση επικοινωνίας επηρεάζουν τη μορφή καθώς και την οργάνωση του μηνύματος».

Είναι ξεκάθαρο ότι στην περίπτωση αυτή υπάρχει μεγάλη απόσταση και ανάμεσα στις «Οδηγίες» για το τι πρέπει να περιλαμβάνει και να εξετάζει αυτή η ερώτηση. Και αν δούμε και την ανάλυση των θεμάτων της Τράπεζας, θα διαπιστώσουμε, όπως είναι αναμενόμενο, ότι σε γενικές γραμμές ακολουθούν τις

«Οδηγίες Τ.Θ.», που σε ορισμένες περιπτώσεις έρχονται σε πλήρη αντίθεση και με όσα αναφέρονται στις «Οδηγίες Π.Σ.».

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 87° (ΓΗ_A_NEG_0_4580) :

B1. Να γράψετε την αντιστοίχιση των λέξεων με **έντονη γραφή** της **στήλης Α** με τις αντώνυμές τους στη **στήλη Β** (στη στήλη Β περισεύουν δύο λέξεις).

Στήλη Α	Στήλη Β
α. διαφορετικών	1. ταυτόχρονες
β. ικανότητας	2. αναξιοκρατίας
γ. σύγχρονες	3. ανικανότητας
δ. ενίσχυση	4. τελειώνει
ε. ξεκινά	5. όμοιων
	6. απαρχαιωμένες
	7. αποδυνάμωση

B2. «[Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας] αντιμετωπίζει ισότιμα τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες».

1. Να αιτιολογήσετε την επιλογή της ενεργητικής σύνταξης στο κείμενο.
2. Να μετατρέψετε την ενεργητική σύνταξη σε παθητική.

Τέλος, και στο τρίτο μέρος φαίνεται ότι έχουμε μία διαφοροποίηση, αλλά σε αυτή την περίπτωση τα περιθώρια ελευθερίας του εκπαιδευτικού είναι μεγαλύτερα και μπορεί ο ίδιος να επιλέξει πώς θα κινηθεί. Με τη λειτουργία της Τ.Θ. είναι το μοναδικό κομμάτι της αξιολόγησης που ορίζεται από τους διδάσκοντες. Και πάλι όμως δεν αφήνεται εντελώς στη δική τους κρίση. Υπάρχουν κάποια πλαίσια μέσα στα οποία θα πρέπει να κινείται. Θα πρέπει αρχικά να σχετίζεται θεματικά με το κείμενο ή τα κείμενα που δόθηκαν από την Τ.Θ., να είναι ενταγμένο σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο και να καθοδηγεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν πειστική επιχειρηματολογία, κρίσεις και σχόλια ή να αναπτύξουν τεκμηριωμένα προσωπικές απόψεις.

Από την άλλη πλευρά, στις «Οδηγίες Π.Σ.» φαίνεται ότι τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα και απαιτητικά. Και σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει το κείμενο που θα συνθέσουν οι μαθητές να σχετίζεται θεματικά με το κείμενο ή τα κείμενα που τους δόθηκαν, αλλά θα πρέπει να προσαρμόζεται είτε σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο είτε σε διαφορετικό είδος κειμένου. Ταυτόχρονα δίνονται και οι παρακάτω διευκρινίσεις, που αξίζει να προσεχθούν.

- *«Η αξιολόγηση εστιάζει στην παραγωγή διαφοροποιημένου λόγου και συγκεκριμένων κειμενικών ειδών με βάση συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας. Αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια απαραίτητη γραπτή γλωσσική ικανότητα για ένα παιδί αυτής της ηλικίας.*
- *Ελέγχεται κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αξιοποιήσουν και να ενσωματώσουν δημιουργικά στα κείμενά τους πληροφορίες από άλλα κείμενα (τα κείμενα που δίνονται για την κατανόηση γραπτού λόγου). Η εστίαση αυτή αποβλέπει στο να αποτυπωθεί ο βαθμός δημιουργικότητας των μαθητών και των μαθητριών.*
- *Ιδιαίτερα σημαντικό είναι, επίσης, πέρα από την ενσωμάτωση γνώσεων και απόψεων, τα παιδιά να μπορούν να διατυπώνουν τεκμηριωμένες θέσεις, κρίσεις και αντιρρήσεις στα κείμενά τους, ανάλογα με το κειμενικό είδος που έχουν να γράψουν».*

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, διαπιστώνουμε ότι το Π.Δ., το Π.Σ. και οι «Οδηγίες Π.Σ.» κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με συμπόρευση, αν όχι ταύτιση των λεγομένων και των ζητούμενων. Από την άλλη πλευρά διαπιστώνουμε ότι τα θέματα της Τ.Θ., όπως είναι αναμενόμενο, ακολουθούν σε γενικές γραμμές τις «Οδηγίες Τ.Θ.», που άλλωστε σύμφωνα με αυτές θα έπρεπε να έχουν δημιουργηθεί, και παράλληλα συμφωνούν και με τις «Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης». Όπως φάνηκε και από την παραπάνω ανάλυση, στην ουσία έχουμε δύο διαφορετικά ζητούμενα, που οι διαφορές τους είναι εντονότερες και περισσότερες από τα κοινά τους σημεία.

Σκοπός

Εξετάζοντας το δεύτερο κεφάλαιο του Π.Σ. συναντάμε το Σκοπό του μαθήματος. Ο σκοπός δεν είναι τίποτα άλλο παρά η διατύπωση των γενικών επιδιώξεων της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος, με γνώμονα το τι θεωρείται «αξιόλογη γνώση» (Κορρέ 2014). Διαμορφώνεται και καθορίζεται ανάλογα με τις επιδιώξεις και τις ανάγκες κάθε κοινωνίας, ακολουθώντας πάντα τα σύγχρονα δεδομένα, είτε αυτά αφορούν καθαρά τον συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο, όπως θεωρίες για τη γλώσσα και την εκμάθησή της, είτε γενικότερα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ρεύματα, είτε τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν τη δεδομένη χρονική περίοδο, είτε είναι επιλογές καθαρά πολιτικού χαρακτήρα.

Βέβαια ο σκοπός ή καλύτερα οι εκπαιδευτικοί σκοποί είναι κάτι πολύ γενικό και περιλαμβάνουν απλώς τις προτάσεις οι οποίες αναφέρονται σε γενικά επιθυμητά αποτελέσματα και καταστάσεις, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένους βαθμούς επάρκειας και να προσδιορίζουν ειδικές γνωστικές περιοχές. Ορίζουν μόνο

το γενικό πλαίσιο της διδακτικής πράξης και δεν καθοδηγούν με ακρίβεια τον διδάσκοντα, αφού δεν προσδιορίζουν ούτε την ενέργεια με την οποία οι μαθητές θα επιτύχουν κάποιον σκοπό, ούτε τα κριτήρια που θα τον οδηγήσουν σε συμπεράσματα για το αν και κατά πόσο ο σκοπός επιτεύχθηκε.

Το κενό αυτό φυσικά καλύπτεται στη συνέχεια, γιατί από τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς προκύπτουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί σκοποί, οι οποίοι είναι μερικότερες προτάσεις και κατά τον R. Gagne δηλώνουν το αποτέλεσμα της αγωγής. Αναφέρονται δηλαδή σε εκείνες τις ανθρώπινες δραστηριότητες που συμβάλλουν στη λειτουργία μιας κοινωνίας και πετυχαίνονται μέσω της μάθησης (Τριλιανός 2003, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:138). Αυτοί οι ειδικοί εκπαιδευτικοί σκοποί είναι οι στόχοι του Προγράμματος και θα τους μελετήσουμε αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Ας δούμε όμως ποιος είναι ο σκοπός του συγκεκριμένου Π.Σ. :

«Σκοπός της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στην Α΄ τάξη του Λυκείου είναι η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Σκοπός, δηλαδή, του μαθήματος είναι η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και δεξιοτήτων γραμματισμού τέτοιων, που να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να κινούνται με άνεση στο σχολικό τους περιβάλλον (σχολικός λόγος), αλλά παράλληλα να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες του σήμερα και να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ότι οι συνθήκες και οι απαιτήσεις αυτές είναι υπό συνεχή διαμόρφωση και αλλαγή. Τελικώς, η διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς και με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες» (ΦΕΚ 1562/2011).

Από το παραπάνω απόσπασμα γίνεται αμέσως φανερό ότι ο κύριος σκοπός της διδασκαλίας είναι η περαιτέρω καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού. Ουσιαστικά είναι μία προσπάθεια ενδυνάμωσης του ήδη αποκτημένου κατά τα προηγούμενα χρόνια γλωσσικού γραμματισμού, που αυτή τη φορά γίνεται με μία διαφορετική προσέγγιση, που είναι περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Και αυτό, γιατί ο απώτερος σκοπός του μαθήματος είναι «η αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και απαιτήσεις στις οποίες είναι απαραίτητη η χρήση της γλώσσας» («Οδηγίες για τη διδασκαλία»).

Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού επιλέγεται ένας νέος δρόμος. Η διδασκαλία του μαθήματος δεν κινείται πια στην «αποκλειστική εστίαση σε γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα (ο τρόπος, λ.χ., μετατροπής της ενεργητικής σε παθητική σύνταξη και το αντίστροφο - γλωσσοκεντρική κατεύθυνση του προγράμματος)». Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη «σύνδεσή τους με τα κείμενα και

στην αξιοποίησή τους για τη βαθύτερη κατανόηση των κειμένων και του κόσμου που κατασκευάζουν (προτίμηση λ.χ. της παθητικής σύνταξης στις Μικρές Αγγελίες των εφημερίδων - κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση)» («Οδηγίες για τη διδασκαλία»).

Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο Π.Σ. επικεντρώνεται στην ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών και των δεξιοτήτων γραμματισμού, θέλοντας να τους προσφέρει τη δυνατότητα να κινηθούν με άνεση όχι μόνο στο περιορισμένο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό. Για να μπορέσουν όμως να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τις συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας, δεν αρκούν μόνο αυτά.

Είναι γεγονός ότι η εποχή μας κυριεύεται από ένα έντονο ιδεολογικό υπόβαθρο, το οποίο χαρακτηρίζεται από έναν πλουραλισμό και σχετικισμό ιδεών και αξιών (Reppas 1996, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:155), που με τη σειρά τους κάνουν απαραίτητη την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη φιλοσοφική προσέγγιση, που θεωρεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εκπαιδευτικό ιδεώδες (Siegel 1988, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:154), και την έντονη συζήτηση των τελευταίων ετών γύρω από τον κριτικό λόγο, καθιστούν εξίσου απαραίτητη με τα προηγούμενα εφόδια και την κριτική σκέψη και τα κριτικά αντανακλαστικά.

Για να μπορέσουν λοιπόν οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για όλα τα παραπάνω, επιλέγεται ένα νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό κινείται με βάση την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση. Πλέον η βασική μονάδα ανάλυσης γίνεται το κείμενο σαν σύνολο, σε αντίθεση με το παρελθόν, που το ενδιαφέρον μονοπωλούσε η ενασχόληση με τη λέξη ή την πρόταση. Πλέον η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ευρύτερο φαινόμενο, στο οποίο περιλαμβάνεται τόσο η συνταγματική και παραδειγματική της διάσταση όσο και το καταστασιακό περιβάλλον, το σύνολο δηλαδή των εξωγλωσσικών δεδομένων και συνθηκών, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το επικοινωνιακό γεγονός (Μήτσης 2004, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:159).

Με τον τρόπο αυτό γίνεται και η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας ως σύστημα στη διδασκαλία της γλώσσας που έχει ως σκοπό την ανάπτυξη χρηστικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Όλα δηλαδή περιστρέφονται γύρω από τις γλωσσικές επιθυμίες και ανάγκες των μαθητών, με τη γλώσσα να διδάσκεται ως επικοινωνιακή πράξη εντός κοινωνικού πλαισίου. Και αυτό, γιατί αναγνωρίζεται πλέον η στενή σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινωνία και τη γλώσσα. Επομένως, η ιδανική λύση είναι η γλώσσα να αντιμετωπίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και η εκμάθησή της να γίνεται με φυσικό τρόπο μέσα στο φυσικό της περιβάλλον.

Από τη στιγμή που ο σκοπός του Π.Σ. είναι ο παραπάνω και έχει δηλωθεί ξεκάθαρα, θεωρείται δεδομένο ότι λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με αυτόν οργανώνουν, προσαρμόζουν και

διαμορφώνουν και τη διδακτική πράξη και το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό. Γιατί, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, όλα τα μέρη του Π.Σ. πρέπει να συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και για την αξιολόγηση. Θα πρέπει λοιπόν να μελετήσουμε αν και κατά πόσο με την χρήση της Γ.Θ. εκπληρώνεται ο σκοπός της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος.

Ας δούμε λοιπόν τι συμβαίνει με την αξιολόγηση μέσα από την Γ.Θ. Σύμφωνα με το Π.Σ., η προσέγγιση του μαθήματος θα πρέπει να είναι περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Δηλαδή θα πρέπει να αποφεύγεται η καθαυτό εξέταση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και να προτιμώνται ερωτήσεις που εξετάζουν τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα σε σχέση με τα κείμενα στα οποία συναντώνται και τον ρόλο που έχουν σε αυτά, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές στην ουσιαστικότερη κατανόησή τους. Αν μελετήσουμε όμως τα θέματα της Τράπεζας, ερχόμαστε μπροστά σε μία διαφορετική εικόνα. Φαινομενικά έχουμε μία κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, η οποία όμως περιορίζεται μόνο στα κείμενα που προσφέρει, με τις ιδιαιτερότητες που έχουν αυτά, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Αν περάσουμε στην πρώτη ερώτηση, διαπιστώνουμε ότι το πρώτο σκέλος της επικεντρώνεται στην επιφανειακή κατανόηση των κειμένων μέσα από τυποποιημένες απαντήσεις, ενώ το δεύτερο στην οργάνωση του λόγου, μέσα από τη μελέτη κυρίως της παραγράφου. Έχοντας αυτά τα δεδομένα, συμπεραίνουμε ότι σε καμία ερώτηση τέτοιου είδους δεν υπάρχει κοινωνιοκεντρική προσέγγιση.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 11^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1951) :

A1. Για ποιους λόγους, σύμφωνα με τον συγγραφέα, η περίοδος της εφηβείας δεν περνά από κανέναν απαρατήρητη; (60-80 λέξεις)

A2. Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της τελευταίας παραγράφου (Σύμφωνα με τους ειδικούς...και να επιλυθεί) του κειμένου;

Αν περάσουμε στη δεύτερη ερώτηση, στο πρώτο σκέλος της συναντάμε λεξιλογικές ερωτήσεις (σημασία λέξεων, συνώνυμα / αντώνυμα, σύνταξη παραγράφου / προτάσεων), ενώ στο δεύτερο εξετάζονται μορφοσυντακτικές δομές και υφολογικά στοιχεία του κειμένου (ενεργητική / παθητική σύνταξη, αναφορική / ποιητική λειτουργία της γλώσσας, στοιχεία προφορικού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου κ.α.). Σίγουρα ως προς το πρώτο μέρος δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει κοινωνιοκεντρική προσέγγιση. Αντίθετα για το δεύτερο μπορούμε να πούμε, ότι φαινομενικά σε πρώτη φάση και καθαρά από θεματική άποψη, φαίνεται να κινείται σε αυτά τα πλαίσια. Αν όμως δούμε προσεκτικά τις ερωτήσεις διαπιστώνουμε το εξής παράδοξο. Οι περισσότερες από αυτές όχι μόνο δεν ακολουθούν το παράδειγμα που δίνεται στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία», «προτίμηση λ.χ. της παθητικής σύνταξης στις Μικρές Αγγελίες των εφημερίδων - κοινωνιοκεντρική

κατεύθυνση», αλλά αντίθετα ακολουθούν το παράδειγμα προς αποφυγή «ο τρόπος, λ.χ., μετατροπής της ενεργητικής σε παθητική σύνταξη και το αντίστροφο - γλωσσοκεντρική κατεύθυνση». Συνεπώς, και σε αυτή την περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε ότι οι πλειοψηφία των ερωτήσεων έχει κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση. Διαπιστώνουμε έτσι ότι η πρώτη επιδίωξη του στόχου δεν εκπληρώνεται, καθώς οι ερωτήσεις της Τράπεζας κινούνται σε ένα σχεδόν καθαρά γραμματικοσυντακτικό πλαίσιο.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 83^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4573) :

B1. Να δημιουργήσετε από μία πρόταση με καθεμιά συνώνυμη λέξη ή ισοδύναμη φράση των λέξεων με **έντονη γραφή**, με βάση τη σημασία τους στο κείμενο: **σοβαρές, δυσχεραίνεται, επηρεάζει, συσχετίζεται, πρόοδο.**

B2. «Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δυσχεραίνει την επιτυχή ενσωμάτωση των ατόμων στην αγορά εργασίας»:

1. Να αιτιολογήσετε τη χρήση της ενεργητικής σύνταξης από τον συγγραφέα.

2. Να μετατρέψετε την ενεργητική σύνταξη σε παθητική.

Μία ακόμα επιδίωξη του Π.Σ. είναι να προσφερθούν στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορούν να κινούνται με άνεση στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει να εμπλακούν σε δραστηριότητες τέτοιες, που θα τους βοηθήσουν από τη μία να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια και από την άλλη δεξιότητες γραμματισμού. Θα πρέπει δηλαδή να τους δοθεί το περιθώριο, η ευκαιρία και το κίνητρο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές αυθεντικού λόγου, αλλά και να τοποθετηθούν οι ίδιοι, παράγοντας με τη σειρά τους λόγο.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο έκφρασης λόγου, θα πρέπει να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία με αυτή της φυσικής εκμάθησης της γλώσσας. Πρώτα πρέπει να κατακτηθεί ο προφορικός λόγος και στη συνέχεια να ακολουθήσει ο γραπτός. Έτσι οι μαθητές πρέπει να έχουν διπλό ρόλο. Πρώτα να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο, ασχολούμενοι είτε με θέματα που αφορούν αποκλειστικά το σχολικό τους περιβάλλον είτε με γενικότερα κοινωνικού χαρακτήρα, και στη συνέχεια να τοποθετηθούν για οποιοδήποτε θέμα μέσα από τον γραπτό λόγο.

Η διαδικασία βέβαια αυτή προϋποθέτει αρκετό χρόνο, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να διατυπώσουν την άποψή τους, αλλά και να εμπλακούν σε διαλόγους. Ως γνωστόν, ο χρόνος διδασκαλίας είναι λιγοστός και πολλές φορές δεν επαρκεί ούτε για την ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης. Για τον λόγο αυτό και σε πολλές περιπτώσεις δεν αφιερώνεται αρκετός χρόνος στην εξάσκηση των μαθητών στον προφορικό λόγο. Με την ύπαρξη της Τ.Θ., όλα αυτά γίνονται πιο περίπλοκα. Είναι

δύσκολο έως και αδύνατο να γίνει κάτι από τα παραπάνω. Με τα περιθώρια του χρόνου να είναι ασφυκτικά, βασική προτεραιότητα γίνεται η επίλυση όσο το δυνατόν περισσότερων θεμάτων. Έτσι όλη η διδασκαλία περιορίζεται στην απάντηση ερωτήσεων, με τον κίνδυνο να μην συμμετέχουν ούτε και σε αυτή οι μαθητές, καθώς για λόγους εξοικονόμησης χρόνου είναι πιθανότερο ο εκπαιδευτικός να δίνει ο ίδιος όλες τις απαντήσεις.

Και αν σταθούμε αποκλειστικά στη δομή και στις ερωτήσεις της Τ.Θ., αυτό γίνεται αμέσως αντιληπτό. Καταρχάς τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές, και θα πρέπει να είναι η αφετηρία για δημιουργική σκέψη, διάλογο και τοποθέτηση, είναι περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα, κινούμενα όλα στο ίδιο μονότονο πλαίσιο. Δεν έχουν επιλεγεί από τους ίδιους και πολύ πιθανό να απέχουν πολύ από τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους. Αν και θεωρούνται σχετικά πρόσφατα, δεν είναι σίγουρο ότι μπορούν να θεωρηθούν σύγχρονα και σε καμία περίπτωση επίκαιρα, με τη στενή έννοια του όρου. Σε μία τέτοια περίπτωση είναι αναμενόμενο να μην έχουν καθολική αποδοχή και να μην υπάρχει έντονη συμμετοχή των μαθητών.

Αν περάσουμε στις ερωτήσεις, διαπιστώνουμε ότι μόνο σε δύο υποερωτήματα δίνεται μία σχετική δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν, κατά κάποιον τρόπο, οι ίδιοι κείμενο. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων στο πρώτο σκέλος και της πρώτης ερώτησης αλλά και της δεύτερης ζητά από τους μαθητές να παράγουν κείμενο, με τη διαφορά όμως ότι είναι προκαθορισμένο. Στην πρώτη ερώτηση σχετίζεται με την επιφανειακή κατανόηση του κειμένου και σε γενικές γραμμές είναι προβλέψιμη. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται φανερό ότι υπάρχει καθοδήγηση, με την υπόδειξη των λέξεων ή φράσεων που θα πρέπει υποχρεωτικά να χρησιμοποιηθούν.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 78^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4056) :

A1. Ποιες αλλαγές, σύμφωνα με το κείμενο, παρατηρούνται στις στάσεις και τις συμπεριφορές των εφήβων και τι εκφράζουν οι αλλαγές αυτές; (60-80 λέξεις)

B1. Να συντάξετε μία παράγραφο 60-80 λέξεων χρησιμοποιώντας τις παρακάτω λέξεις/φράσεις του κειμένου με **έντονη γραφή: έντονα συναισθήματα, εφηβικές ανησυχίες, αναζητήσεις, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αμφισβητεί.**

Η μοναδική ευκαιρία για να μπορέσει ο μαθητής να κινηθεί και να εκφραστεί με κάποια σχετική ελευθερία είναι το τελευταίο μέρος της εξέτασης, που δεν ορίζεται ρητά από την Τ.Θ. Εκεί ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει ο ίδιος και το είδος και το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου που θα παράγουν οι μαθητές. Το θέμα βέβαια θα πρέπει να σχετίζεται με αυτό του κειμένου της Τ.Θ., αλλά με τον τρόπο που θα το προσεγγίσει και θα το διαμορφώσει, έχοντας πάντα στο μυαλό του το δικό του μαθητικό κοινό, ίσως καταφέρει να το κάνει πιο προσιτό και ενδιαφέρον.

Εκτός όμως από τα δύο αυτά στοιχεία, στην τελευταία φράση του σκοπού τονίζεται η αναγκαιότητα της κριτικής ματιάς για τους μελλοντικούς πολίτες. Αντίθετα όμως με το Π.Σ., η Τ.Θ. φαίνεται ότι όχι μόνο δεν το λαμβάνει υπόψη της, αλλά το εξαλείφει εντελώς. Η ύπαρξη και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται στη χώρα μας, αυτόματα την μετατρέπουν σε αντώνυμο της κριτικής σκέψης.

Από τη στιγμή που περιέχει τις ερωτήσεις με τις οποίες θα γίνει η τελική εξέταση των μαθητών, μόνο χρησιμοθηρικά ή σωστότερα βαθμοθηρικά μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους μαθητές. Είναι αναμενόμενο, λογικό και επόμενο, όλα να περιστρέφονται αποκλειστικά και μόνο γύρω από τα θέματα αυτά. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε αγώνα δρόμου για την επίλυση όσο το δυνατόν περισσότερων θεμάτων, ενώ η μελέτη περιορίζεται στην απλή λύση και απομνημόνευση των απαντήσεων, χωρίς ίχνος φυσικά κριτικής σκέψης. Έτσι, το μόνο που θα πρέπει να κάνουν οι μαθητές, για να θεωρηθούν επιτυχημένοι, είναι να απομνημονεύσουν όσο το δυνατόν περισσότερες απαντήσεις.

Και αν ρίξουμε μια ματιά στις ερωτήσεις της Τ.Θ., κάτι τέτοιο δεν θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο, αφού οι ερωτήσεις κινούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια και απαιτούν μηχανιστικού τύπου απαντήσεις, χωρίς ίχνος κριτικής σκέψης. Το μόνο κριτικό κομμάτι θα μπορούσε να υπάρξει στην εξέταση των κείμενων, αλλά και εκεί η προσέγγιση γίνεται επιφανειακά, με απλές ερωτήσεις κατανόησης, που μάλιστα ορισμένες φορές εξετάζονται και με τη μορφή Σωστό / Λάθος, πράγμα που δίνει την αίσθηση του εύκολου και πολλές φορές αφήνεται και στην τύχη, υποβαθμίζοντας ακόμα περισσότερο τη σκέψη των μαθητών. Και ακόμα και στις ελάχιστες φορές που προσφέρονται δύο κείμενα, δε γίνεται καμία προσπάθεια για κριτική / συνδυαστική αξιοποίησή τους, αφού η ερώτηση περιορίζεται μόνο στο ένα από αυτά. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις δε χρειάζεται να γίνει λόγος, με την έννοια ότι αφορούν κυρίως γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και εκεί πρωταρχικό ρόλο έχει η μελέτη και κατανόηση των φαινομένων, χωρίς εξαρχής να απαιτείται ιδιαίτερη κριτική σκέψη για την απάντησή τους.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 73° (ΓΗ_A_NEG_0_2922) :

A1. Βασιζόμενοι στο κείμενο, να χαρακτηρίσετε με Σωστό ή Λάθος τις ακόλουθες προτάσεις:

1. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν (χαμο)γελούν συχνά, επειδή κυριαρχεί η άποψη πως όποιος (χαμο)γελάει είναι αφελής.
2. Χρειάζεται ευφυΐα για να δει κανείς την αστεία πλευράς μιας «προβληματικής» κατάστασης.
3. Η ανησυχία βοηθάει στο να αντιμετωπίσουμε πιο αποτελεσματικά ένα πρόβλημά μας.

4. Όταν χαμογελάμε η σκέψη μας αδρανοποιείται.
5. Το γέλιο μπορεί να μας βοηθήσει να δούμε κάποιες πλευρές των προβλημάτων μας.

Διαγώνισμα 29^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2310) :

A1. Ποια είναι, σύμφωνα με το δεύτερο κείμενο, τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του προφορικού λόγου; (60-80 λέξεις)

Τελικά, διαπιστώνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ του στόχου του Π.Σ. και των ερωτήσεων της Τ.Θ. Ουσιαστικά μέσα από την Τ.Θ. η εκπαιδευτική διαδικασία κινείται σε διαφορετικά πλαίσια από τα προσδοκώμενα. Μετατρέπεται σε μία καθημερινή κατευθυνόμενη ρουτίνα, σε ένα μονότονο λυσάρι των ερωτήσεων, στερώντας από τους μαθητές την ευκαιρία να εμπλακούν με ένα πλήθος διαδικασιών και δραστηριοτήτων. Όλα περιορίζονται στην ενασχόληση μόνο με τα κείμενα και τις ερωτήσεις που περιλαμβάνει η Τ.Θ. και με ό,τι αυτά προσφέρουν. Τα περιθώρια ελευθερίας και για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές είναι ιδιαίτερα περιορισμένα και πολλές φορές μοιάζουν ανύπαρκτα.

Στόχοι

Μετά τη διατύπωση των γενικών σκοπών, οι οποίοι αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα κινηθεί ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία, ακολουθούν οι ειδικότεροι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος. Οι στόχοι αποτελούν τη λογική συνέχεια και εξειδίκευση του σκοπού, αφού *«ο σκοπός είναι η πρόθεση και ο στόχος το αποτέλεσμα της διαδικασίας της στοχοθεσίας»* (Χατζηγεωργίου 2004:175). Έχουμε δηλαδή μετατροπή και μορφοποίηση των γενικών επιδιώξεων του μαθήματος σε συγκεκριμένα είδη μάθησης (Φλουρής 1992, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012:143), περνώντας από τη γενική αναφορά του τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στη σαφή και συγκεκριμένη περιγραφή του τι θα είναι ικανός να κάνει ο μαθητής.

Στο κεφάλαιο αυτό του Π.Σ. περιγράφονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναμένεται να επιτευχθούν μετά το πέρας της διδασκαλίας, και όχι η πορεία ή η διαδικασία διδασκαλίας ή τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων. Δίνεται ουσιαστικά *«έμφαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής, οι οποίες αναγράφονται ως μία λίστα επιδιώξεων»* (Χατζηγεωργίου 2004:150).

Η διατύπωση των στόχων θεωρείται ιδιαίτερα σοβαρή και απαραίτητη και σύμφωνα με τον Mager (1975) :

- δίνει στους μαθητές πληροφορίες για το τι πρόκειται να μάθουν, πράγμα που τους βοηθά να προγραμματίσουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των στόχων αυτών
- δίνει στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδοτικές πληροφορίες
- δίνει τη δυνατότητα της κατάλληλης επιλογής περιεχομένων και μεθόδων (Χατζηγεωργίου 2004:189).

Επομένως, οι στόχοι μας πληροφορούν αρχικά για τις προθέσεις της διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα μας καθοδηγούν και προς τη σωστή επιλογή και τον προγραμματισμό των περιεχομένων και των μεθόδων διδασκαλίας. Πέρα όμως από τις δύο αυτές λειτουργίες, μας προσφέρουν και μία ακόμη, εξίσου σημαντική : αποτελούν το βασικότερο κριτήριο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την εξακρίβωση των αποτελεσμάτων της, αφού μέσα από τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων μπορεί να αξιολογηθεί η απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Και αυτό, γιατί μόνο μέσα από τη διατύπωση στόχων και τον έλεγχο της επίτευξής τους μπορεί να γίνει έλεγχος της αποτελεσματικότητας μιας διδασκαλίας, αλλά και γενικότερα ενός αναλυτικού προγράμματος (Porpham 1997, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2004:189). Άλλωστε, για τον λόγο αυτόν υπάρχει και πρόβλεψη στα σύγχρονα Π.Σ. ειδικών δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στον έλεγχο της επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών.

Εκτός όμως από τον ρόλο και τη χρησιμότητα των στόχων, μεγάλη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο ορισμός τους και η διατύπωσή τους. Για να μπορούν να θεωρηθούν βοηθητικοί και καθοδηγητικοί, θα πρέπει να διατυπώνονται με ακρίβεια και σαφήνεια, να δηλώνουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να μετρηθούν. Επιπλέον, θα πρέπει να προσδιορίζεται μέσα από αυτούς *«τι επιδιώκεται να πετύχουν οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας, τι αναμένεται να μπορούν να κάνουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές, προκειμένου να επιτελέσουν τις διδακτικές δραστηριότητες»* (*«Διδακτική στοχοθεσία»* χ.χ.).

Βέβαια εξυπακούεται ότι όλα τα παραπάνω θα πρέπει να γίνονται με γνώμονα τον ίδιο τον μαθητή, που θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Θα πρέπει δηλαδή να ανταποκρίνονται πρώτα στις πραγματικές του ανάγκες, αλλά και να βρίσκονται ταυτόχρονα και σε αντιστοιχία με τις γενικότερες διδακτικές ανάγκες που έχουν αναδειχθεί. Ουσιαστικά θα πρέπει να παραπέμπουν σε μία καθαρά μαθητοκεντρική διδασκαλία, που θα στηρίζεται σε μία καθοδηγούμενη διαδικασία μάθησης.

Αν περάσουμε στους στόχους του συγκεκριμένου Π.Σ., δηλώνεται αρχικά ότι *«μέσα από τη διδασκαλία κάθε μαθήματος επιδιώκεται να αποκτηθούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες πρωτίστως γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται και πηγάζουν από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, παράλληλα όμως επιβάλλεται να καλλιεργούνται και αξίες, συμπεριφορές και θέσεις που έχουν σχέση και με την κοινωνία. Ιδιαίτερα μέσω των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να δίνεται η*

δυνατότητα να καλλιεργηθεί ο τομέας των αξιών, της κριτικής και της στάσης απέναντι στην κοινωνία και στον κόσμο τόσο στις διάφορες διαστάσεις του όσο και στις διάφορες κοινωνικές τάσεις και οπτικές. Για τον λόγο αυτό οι στόχοι διακρίνονται σε καθαρά γλωσσικούς και σε αξιακούς» (ΦΕΚ 1562/2011).

Στην προσπάθειά μας να δούμε κατά πόσο οι στόχοι του Π.Σ. συμβαδίζουν με τα όσα εξετάζονται μέσα από την Τ.Θ., θα μελετήσουμε αναλυτικά τα όσα αναφέρονται σε αυτό και ταυτόχρονα θα δούμε και κατά πόσο αυτά εφαρμόζονται από τα θέματα της Τ.Θ.

Σύμφωνα λοιπόν με τους γλωσσικούς στόχους, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται:

- *«Να κατανοήσουν ότι η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών - άρα και της ελληνικής, να μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), να μπορούν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα / τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Όπως συμβαίνει και με τις περισσότερες γλώσσες, έτσι και στην περίπτωση της Νέας Ελληνικής, δεν θα μπορούσαμε σε καμία περίπτωση να μιλήσουμε για ομοιογένεια της γλώσσας. Αντιθέτως, έχουμε μία ζωντανή γλώσσα, που καλλιεργείται καθημερινά και χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και ετερογένεια, παρουσιάζοντας μεγάλο αριθμό διαφορετικών ειδών λόγου, με επιμέρους ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα βέβαια, παρατηρούμε ότι αυτή η ετερογένεια επεκτείνεται και στο σύνολο της γλωσσικής κοινότητας, με τους ομιλητές να μη χρησιμοποιούν παντού και πάντοτε με τον ίδιο τρόπο τη γλώσσα, αλλά, ανάλογα με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, επιλέγουν και την αντίστοιχη μορφή.

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθήσουν αυτή την τάση και να μπορούν να προσαρμοστούν σε αυτά τα δεδομένα. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με τη γλωσσική ποικιλότητα και να κατανοήσουν την ύπαρξή της και τα αίτια αυτής της ύπαρξης. Ο μοναδικός τρόπος για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω είναι να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και με αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες αυτή χρησιμοποιείται. Και όταν μιλάμε για κείμενα, φυσικά και συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές λόγου, προφορικές, γραπτές, υβριδικές ή ακόμα καλύτερα πολυτροπικές.

Φαινομενικά αυτό είναι κάτι εύκολο, με την έννοια ότι πλέον και η ελληνική κοινωνία είναι κάθε άλλο παρά ομοιογενής και ομοιόμορφη και - εκτός αυτού - και η κάθε περιοχή από μόνη της έχει και τα δικά της ιδιαίτερα γλωσσικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά. Οι μαθητές, όπως είναι αναμενόμενο, δεν προέρχονται από το ίδιο γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό σε συνδυασμό με την υπερπληθώρα κειμένων κάθε είδους δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για προβολή και

ενασχόληση με συγκεκριμένες περιπτώσεις και μάλιστα με συμμετοχή των μαθητών, καθώς είναι μία ευκαιρία, στα πλαίσια ενός ανοιχτού γλωσσικού μαθήματος, ο καθένας να μιλήσει και να γνωστοποιήσει στους υπόλοιπους κάποια ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του δικού του περιβάλλοντος.

Βέβαια, με την ύπαρξη της Τ.Θ. κάτι τέτοιο μοιάζει αδύνατο. Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, η ύπαρξή της περιορίζει τη διδασκαλία αποκλειστικά και μόνο στην επίλυση των θεμάτων που αυτή προσφέρει, κάνοντας μονόδρομο την ενασχόληση και τη μελέτη μόνο των κειμένων που περιλαμβάνονται σε αυτά. Και μιας και τα κείμενα αυτά προορίζονται για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, όπως είναι αναμενόμενο, βρίσκονται κοντά στον μέσο μαθητή, χωρίς να υπάρχει καμία παρέκκλιση από την επίσημη γλώσσα. Έτσι, όχι μόνο δεν προσφέρονται κείμενα τα οποία αποτελούν αυθεντικά δείγματα χρήσης της γλωσσικής ποικιλότητας, αλλά δεν καλύπτεται το συγκεκριμένο θέμα ούτε σε θεωρητικό επίπεδο. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι κανένα από τα προσφερόμενα κείμενα δεν εξετάζεται σε σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει και δεν γίνεται καμία αναφορά στους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Γίνεται έτσι φανερό ότι με τη χρήση της Τ.Θ. όχι μόνο περιορίζονται τα όρια της διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα περιορίζονται και οι ευκαιρίες μάθησης, αφού οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τον φυσικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας, δεν εμπλέκονται και δε διδάσκονται την επικοινωνία μέσα σε πραγματικές συνθήκες και δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν για τα δικά τους βιώματα.

- *«Να κατανοήσουν ότι η κειμενική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών και συναρτάται άμεσα με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων, όπου ανήκουν και κατανοούνται τα κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, να είναι σε θέση να κατανοούν, να κρίνουν και να παράγουν με επάρκεια κείμενα (προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά) σε ευρεία έκταση κοινωνικών πρακτικών και περιστάσεων (σχολικών και εξωσχολικών). Η κατανόηση και παραγωγή αυτών των κειμένων να αλληλοδιαπλέκεται, ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος, και να μην αποτελεί ανεξάρτητη και αποκομμένη εστίαση στο καθένα από αυτά» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Ο δεύτερος στόχος αποτελεί ουσιαστικά προέκταση του προηγούμενου, υπό την έννοια ότι η λογική συνέχεια της γλώσσας είναι το κείμενο. Έτσι, και τα κείμενα ακολουθούν την πορεία της γλώσσας και διαμορφώνονται και αυτά ανάλογα με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Από τη στιγμή που και τα κείμενα δεν αποτελούν κάτι σταθερό και αμετάβλητο, οι μαθητές θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν κατάλληλα οποιαδήποτε εκδοχή τους.

Στα πλαίσια πάντα του συγκεκριμένου μαθήματος και ακολουθώντας τους στόχους που έχουν τεθεί, οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή και να εξετάσουν

όσο το δυνατόν περισσότερα «διαφορετικά» κείμενα, που είτε εξυπηρετούν την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον, είτε σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα γενικότερα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε πραγματικές συνθήκες χρήσης αυτών των κειμένων, αφού η επικοινωνία δεν θεωρείται κάτι σταθερό και δεδομένο. Προκύπτουν συνήθως πολλοί αστάθμητοι παράγοντες, που μόνο με την πραγματική επαφή και εξάσκηση κατανοούνται, και φυσικά μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία κατακτιέται η πραγματική γνώση και οι απαιτούμενες δεξιότητες προσαρμοστικότητας για κάθε περίπτωση.

Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, ισχύουν όσα είδαμε και παραπάνω. Με την ύπαρξη της Τ.Θ. δεν υπάρχει χώρος και χρόνος για πραγματική επαφή των μαθητών με ποικίλα και αυθεντικά κείμενα. Περιορίζονται σε αυτά που προσφέρει η Τ.Θ., τα οποία είναι έτσι διαμορφωμένα, ώστε να εξυπηρετούν αποκλειστικά και μόνο μία συγκεκριμένου τύπου εξέταση. Συνεπώς και οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή ούτε με την κειμενική ποικιλότητα, ούτε φυσικά με προφορικά και πολυτροπικά κείμενα.

- *«Να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών (όπως της ερευνητικής εργασίας) και κειμενικών τύπων (όπως του επιχειρηματολογικού, της περιγραφής και της αφήγησης), να μπορούν να τα συνδέουν με τη συνθετότητα των κοινωνικών πρακτικών και να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιούν με επάρκεια, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Από τη διατύπωση του στόχου αυτού γίνεται φανερό ότι την εξέλιξη όλων των πραγμάτων ακολουθούν και οι επικοινωνιακές ανάγκες, που συνεχώς αναδιαμορφώνονται και αυξάνονται. Προκειμένου να εξυπηρετηθούν, δημιουργούνται νέα κειμενικά είδη και νέοι κειμενικοί τύποι. Για να θεωρηθεί όμως κάποιος γνώστης αυτών και να μπορέσει να τα χρησιμοποιήσει σωστά, δεν αρκεί να γνωρίζει μόνο τους κανόνες γραμματικής, το λεξιλόγιο και να έχει την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Το καθένα από αυτά διέπεται από διαφορετικούς κανόνες, συμβάσεις και τεχνικές, τα οποία πρέπει να διδαχτούν με τον τρόπο που διδάσκονται όλοι οι κανόνες.

Ο καταλληλότερος τρόπος για να τα γνωρίσουν όλα αυτά οι μαθητές είναι να έρθουν σε επαφή μέσα από το γλωσσικό μάθημα, στα πλαίσια που οποίου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα όλων των ειδών και των τύπων. Αυτό μπορεί να γίνει με μία ομαλή μετάβαση, ξεκινώντας από τα καθημερινά και σε όλους οικεία κειμενικά είδη, ουσιαστικά με χρηστικά κείμενα (π.χ. διαφήμιση, οδηγίες χρήσης, συνταγή μαγειρικής κ.α.), συνεχίζοντας με πιο απαιτητικά και καταλήγοντας σε ακόμα πιο απαιτητικούς κειμενικούς τύπους.

Με την ύπαρξη της Τ.Θ. όμως κάτι τέτοιο είναι αδύνατον. Τα κείμενα που περιλαμβάνει κάθε άλλο παρά αντιπροσωπευτικά των κειμενικών ειδών και τύπων είναι. Και αυτό, γιατί σκοπός τους δεν είναι η παροχή γνώσεων ή η παρουσίαση

αυτούσιων και αυτοτελών κειμένων ή έστω η απλή παρουσίαση «διαφορετικών» κειμένων. Έχουν επιλεγεί και διαμορφωθεί καθαρά και μόνο για να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση. Έτσι περιορίζονται και ακολουθούν το απλό δοκιμιακό πρότυπο, που ενδείκνυται για τέτοιες περιπτώσεις. Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι, αν και δεν περιλαμβάνονται κείμενα που έχουν δημιουργηθεί αποκλειστικά και μόνο με βάση κάποιον κειμενικό τύπο, συναντάμε περιπτώσεις στις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε κάποια από τα στοιχεία τους (π.χ. επιχειρήματα, μικρά κομμάτια με αφήγηση και περιγραφή).

- *«Να κατανοήσουν ότι τα κείμενα είναι έτσι δομημένα, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, η δε δομή τους εξασφαλίζεται με τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές σε γλωσσικό (συνοχή) και νοηματικό επίπεδο (συνεκτικότητα). Στο πλαίσιο αυτό κατανοούνται και οι τρόποι ανάπτυξης (οργάνωσης) παραγράφων που χρησιμοποιούνται» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Εξίσου σημαντική για την επιτυχημένη επικοινωνία είναι και η εσωτερική οργάνωση ενός κειμένου. Για τον λόγο αυτόν, και στα πλαίσια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή, σε σχέση όμως πάντα με το ίδιο το κείμενο και με το γενικότερο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται.

Ο συγκεκριμένος στόχος του Π.Σ. φαίνεται ότι εκπληρώνεται εν μέρει από τις ερωτήσεις της Τ.Θ. Η ερώτηση Α2 διερευνά μεν την οργάνωση του λόγου (διάρθρωση, δομή, διαίρεση, τίτλοι ενοτήτων, συνοχή, συνεκτικότητα, αλληλουχία, τρόποι ανάπτυξης, συλλογιστική πορεία κ.α.), αλλά με αποσπασματικό τρόπο. Περιορίζεται δηλαδή στην εξέταση ενός μόνο μέρους του κειμένου, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη σχέση του με το κείμενο συνολικά και χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στον γενικότερο ρόλο του στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 59^ο (ΓΗ_Α_ΝΕΓ_0_2907) :

Α2. Πώς επιτυγχάνεται η συνοχή στην πρώτη παράγραφο (Κατά τη διάρκεια...στήριξης) του δεύτερου κειμένου;

- *«Να κατανοήσουν τον ρόλο που έχει το κανάλι της επικοινωνίας, σε συνάρτηση πάντα με την ιδιαιτερότητα των κοινωνικών πρακτικών, στο είδος του λόγου που παράγεται, να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ προφορικού, γραπτού, υβριδικού (μίξη προφορικού και γραπτού) και πολυτροπικού λόγου και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στον λόγο τους» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Για να θεωρηθεί επιτυχημένο ένα επικοινωνιακό συμβάν, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι και όλοι οι επικοινωνιακοί κανόνες που ισχύουν σε κάθε περίπτωση. Θεωρείται μεν απαραίτητη η γνώση αυτών των

συμβάσεων, αλλά είναι εξίσου σημαντική και η πρακτική τους εφαρμογή μέσα από την ενεργό συμμετοχή, καθώς πολλές φορές η πράξη προσφέρει περισσότερες και ουσιαστικότερες γνώσεις από τη θεωρία, με τρόπο πολύ πιο εποικοδομητικό και ενδιαφέροντα.

Κάτι τέτοιο βέβαια δεν μπορεί να συμβεί μέσα από την Τ.Θ. Με τα κείμενα που περιέχει στην ουσία δεν έχουμε πραγματική επικοινωνία. Παρατίθεται συνήθως ένα απόσπασμα από κάποιο κείμενο και μόνο με έμμεσο τρόπο, μέσα από την παραπομπή, μπορούμε να υποθέσουμε τον λόγο ύπαρξής του και τα γενικότερα πλαίσια στα οποία κινείται. Πέρα όμως από αυτό, όλα τα κείμενα είναι γραπτά, μονοτροπικά, δοκιμιακού τύπου και ακολουθούν τα πρότυπα της επίσημης εκδοχής της γλώσσας. Αυτόματα, δηλαδή, η Τ.Θ. στερεί την ευκαιρία από τους μαθητές να εμπλακούν σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις και να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν διαφορετικού τύπου κείμενα.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε άλλες παρόμοιες, υπάρχει μία μικρή δυνατότητα να ακολουθηθούν, ως έναν βαθμό, όσα αναφέρονται στο Π.Σ. στο Θέμα Γ', που δεν ορίζεται ρητά, αλλά κατευθύνεται έμμεσα από την Τ.Θ. Στο θέμα αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει το επικοινωνιακό πλαίσιο και το είδους του κειμένου που θα συντάξουν οι μαθητές του, με την προϋπόθεση ότι θα κινείται στο θεματικό πλαίσιο που έχει υποδειχθεί. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, είναι αδύνατο να εκπληρωθούν δύο από τα ζητούμενα του στόχου, ο προφορικός και ο πολυτροπικός λόγος, ενώ εξίσου δύσκολο είναι να ζητηθεί και κάτι που δεν έχει εξεταστεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δηλαδή ουτιδήποτε δεν περιέχεται στην Τ.Θ.

- *«Να είναι σε θέση να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε καθημερινού και ακαδημαϊκού (επιστημονικού) τύπου κείμενα για την περιγραφή και την υποστήριξη των απόψεών τους» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Ακολουθώντας την πορεία της εκμάθησης μιας γλώσσας, οι μαθητές πρώτα θα πρέπει να κατακτήσουν τον προφορικό και καθημερινό λόγο και σταδιακά τον γραπτό και ακαδημαϊκό και τις πιο πολύπλοκες εκδοχές του. Θα πρέπει να έρθουν πρώτα σε επαφή με τέτοιου είδους κείμενα, να τα μελετήσουν, να τα κατανοήσουν και να τα αποκωδικοποιήσουν και στη συνέχεια, μέσα από την εξάσκηση, να φτάσουν στην πραγματική γνώση και σωστή χρήση.

Με την ύπαρξη της Τ.Θ. κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί, αφού τα κείμενα που προσφέρει κινούνται κάπου στη μέση αυτών των δύο. Αν και υπάρχουν κείμενα που προέρχονται από τον καθαρά ακαδημαϊκό χώρο και άλλα που εκπροσωπούν τον καθημερινό λόγο, προέρχονται δηλαδή από εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας και μαθητικές δημοσιεύσεις, έχουν υποστεί όλα διασκευή, χωρίς να γνωρίζουμε το μέγεθος της παρέμβασης, ώστε να μπορούν να παρουσιαστούν ως εκπαιδευτικό υλικό και ταυτόχρονα να είναι και προσιτά στον μέσο μαθητή. Βέβαια και στις δύο περιπτώσεις μπορούμε να πούμε ότι διαφαίνονται κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία

του είδους, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν αυτούσιο δείγμα του αυθεντικού κειμένου. Ιδιαίτερα δε στην περίπτωση που υποτίθεται ότι έχουμε καθημερινό λόγο, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα κείμενα αυτά δημιουργήθηκαν με σκοπό τη δημοσίευση, άρα ο λόγος τους είναι ιδιαίτερα προσεγμένος.

Εκτός όμως από το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους κείμενα, δεν έχουν και τη δυνατότητα να παράγουν οι ίδιοι κείμενα. Με τη λειτουργία της Τ.Θ. θεωρείται δεδομένο ότι δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ενασχόλησης οτιδήποτε δεν ζητείται από αυτή. Επομένως, η μοναδική περίπτωση για να παράγουν οι μαθητές κάποιο κείμενο είναι αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια απάντησης κάποιας ερώτησης, αν και το πιθανότερο είναι και αυτές να δίνονται απευθείας από τον εκπαιδευτικό, εξαιτίας της πίεσης του χρόνου. Ισχύουν βέβαια και σε αυτή την περίπτωση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για το Θέμα Γ', με την επισήμανση φυσικά ότι το κομμάτι αυτό δεν ορίζεται από την Τ.Θ.

- *«Να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού τέτοιες, ώστε να χρησιμοποιούν με επάρκεια τις Νέες Τεχνολογίες τόσο ως παιδαγωγικά μέσα, όσο και ως μέσα για γράψιμο / προσωπική έκφραση, διάβασμα και επικοινωνία» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι η στενή επαφή των μαθητών με τις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες μάλιστα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Μπορούν να αποτελέσουν μία ανεξάντλητη πηγή υλικού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ποικίλους διδακτικούς σκοπούς, αλλά ταυτόχρονα μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους για μία εναλλακτικού τύπου επικοινωνία.

Με την ύπαρξη βέβαια της Τ.Θ. η δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών είναι αδύνατη. Μόνο έμμεσα έρχονται σε επαφή με αυτές οι μαθητές, κυρίως για να «κατεβάσουν» τα θέματα, τα οποία διατίθενται μόνο σε ηλεκτρονική μορφή. Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι έμμεσα και πάλι έρχονται σε επαφή μέσα από τα ίδια τα θέματα, με την έννοια ότι τα περισσότερα κείμενα προέρχονται από το διαδίκτυο. Αυτό όμως ισχύει μόνο θεωρητικά, αφού τα κείμενα δεν παρουσιάζονται με την πραγματική τους μορφή και δεν εξετάζονται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον και σε σχέση με αυτό. Τέλος, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν για την παρουσίαση και επίλυση των θεμάτων, αλλά κάτι τέτοιο πέρα από το ότι θεωρείται ανούσιο είναι και χρονοβόρο.

Μετά από τους γλωσσικούς αυτούς στόχους ακολουθούν οι αξιακοί. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται:

- *«Να είναι σε θέση να εκτιμούν τη γλώσσα των άλλων ως ισότιμη, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η*

ελληνική, και γενικότερα να σέβονται και να εκτιμούν την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα» (ΦΕΚ 1562/2011).

Κάθε γλώσσα και κάθε πολιτισμός κουβαλάει μία ξεχωριστή ιστορία, που αξίζει να μελετηθεί, γιατί μόνο κερδισμένος μπορεί να βγει κανείς μέσα από αυτή την ενασχόληση. Το γλωσσικό μάθημα ενδείκνυται για κάτι τέτοιο, καθώς το περιεχόμενό του εστιάζει στη μελέτη της γλώσσας και των κειμένων, μέσα από τα οποία μπορούν να αναδειχτούν με τον καλύτερο τρόπο τέτοιου είδους θέματα.

Βέβαια με την ύπαρξη της Τ.Θ. κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, αφού το περιεχόμενο της διδασκαλίας περιορίζεται μόνο σε όσα αυτή προσφέρει. Όπως προέκυψε από τη μελέτη των κειμένων της, δεν προσφέρονται κείμενα που σχετίζονται με τη γλωσσική ποικιλότητα και γενικότερα με την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, αν και η πλειοψηφία τους κινείται γύρω από την ευρύτερη θεματική της γλώσσας, καλύπτοντας άλλες πλευρές του θέματος. Ακόμα όμως και σε αυτά τα κείμενα, είναι ιδιαίτερα έντονη η αίσθηση ότι περιορίζονται στην ελληνική πραγματικότητα, αντιμετωπίζοντάς την σαν ένα ομοιόμορφο και ομοιογενές σύνολο, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις. Με αυτά τα δεδομένα, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και κοινωνίες και επομένως δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να σεβαστούν το διαφορετικό.

- *«Να χειρίζονται τον λόγο με δημοκρατικό τρόπο σεβόμενοι και σεβόμενες τις απόψεις των άλλων και κυρίως να είναι σε θέση να εκφράζουν με παρηρησία τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, χωρίς να προσβάλλουν τις πεποιθήσεις των άλλων» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Η εκπλήρωση του παραπάνω στόχου προϋποθέτει τη συνεχή και ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όχι μόνο με τη διατύπωση των προσωπικών τους απόψεων και τοποθετήσεων, αλλά και με την εμπλοκή τους στις διαδικασίες ενός γόνιμου διαλόγου. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν μπορεί να συμβεί, όταν υπάρχει Τ.Θ. Αν όλα κινούνται γύρω από την επίλυση των θεμάτων της, η μοναδική περίπτωση που μπορεί να πάρει τον λόγο ένας μαθητής είναι για να απαντήσει σε κάποια από τις ερωτήσεις. Προφανώς και δεν υπάρχει χρόνος για διάλογο, αλλά ακόμα και στην περίπτωση που υπήρχε, οι ερωτήσεις είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο, που κάθε άλλο παρά ιδανικές για διαφορετικές τοποθετήσεις είναι.

- *«Να μπορούν να αντιστέκονται διά του λόγου σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου και των παρεπόμενων αυτού» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Βασική προϋπόθεση για την εκπλήρωση του παραπάνω στόχου αποτελεί η διορατική ματιά και η κριτική σκέψη, που θα οδηγήσει στην εκτίμηση της πραγματικής διάστασης των πραγμάτων. Εξίσου σημαντική βέβαια θεωρείται και η ικανότητα παραγωγής οποιασδήποτε μορφής λόγου ή η δυνατότητα συμμετοχής σε

διάλογο, η οποία θα προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια σε όποιον χρειαστεί να αντικρούσει τέτοιες μορφές λόγου.

Μία τέτοια αντιμετώπιση και συμπεριφορά είναι φανερό ότι δεν καλλιεργείται και δεν προωθείται μέσα από την Τ.Θ. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στα κείμενα που περιλαμβάνει, καθώς δεν έχουν αξιοποιηθεί και μελετηθεί συγκριτικά επίκαιρα και αυθεντικά κείμενα, που κατά κύριο λόγο προσπαθούν να περάσουν με έμμεσο τρόπο μηνύματα, εξυπηρετώντας συγκεκριμένες σκοπιμότητες. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τις ερωτήσεις που προσφέρονται. Περιορίζονται σε μία τυποποιημένη απάντηση επιφανειακής κατανόησης, χωρίς ίχνος κριτικής προσέγγισης και φυσικά με καμία δυνατότητα προσωπικής τοποθέτησης και διαλόγου.

- *«Να φτάσουν στο σημείο να διακηρύσσουν τον σεβασμό στο περιβάλλον και στην αειφορία» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Οι μαθητές από μικρή ηλικία θα πρέπει να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση, κυρίως σεβόμενοι το ίδιο το περιβάλλον και επενδύοντας στην αειφόρο ανάπτυξη. Απ' ό,τι φαίνεται, όμως, και αυτός ο στόχος στην περίπτωσή μας δεν εκπληρώνεται, αφού από τα κείμενα που μελετήθηκαν προκύπτει ότι δεν υπάρχει σε κανένα αναφορά σε κάποιο θέμα σχετικό με το περιβάλλον.

- *«Να είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο (π.χ. κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λ.π.)» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Μέσα από τον λόγο και τα κείμενα και κυρίως με την προβολή τους από μέσα που έχουν μεγάλη απήχηση και επίδραση στο ευρύ κοινό, προωθούνται καθημερινά, εσκεμμένα πολλές φορές, μηνύματα που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα και σκοπιμότητες. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και να εξετάζονται με μεγάλη προσοχή και έντονη κριτική διάθεση.

Για την προετοιμασία των μαθητών για κάτι τέτοιο η Τ.Θ. δε βοηθά. Τα κείμενα που προσφέρει είναι περιορισμένα και μη αντιπροσωπευτικά αυτών που συναντάμε καθημερινά. Δεν αξιοποιούνται καθόλου πολυτροπικά κείμενα, το είδος δηλαδή που κυριαρχεί, όπου ο συνδυασμός του λόγου και των υπόλοιπων στοιχείων που προσφέρουν ασκούν μεγάλη επιρροή. Επιπλέον, τα κείμενα αυτά είναι αποκομμένα από το φυσικό τους περιβάλλον, διασκευασμένα και πολλές φορές αποσπασματικά. Άρα δεν αποτελούν αυθεντικά δείγματα λόγου. Αξιοσημείωτο επίσης είναι και το γεγονός ότι δεν προβάλλονται αντικρουόμενες απόψεις και διαφορετικές οπτικές, ενώ είναι αισθητή και η απουσία οποιουδήποτε στοιχείου κριτικής προσέγγισης.

- *«Να κατανοήσουν ότι η νέα παγκόσμια πραγματικότητα με τη συρρίκνωση των αποστάσεων και τη συνεχή κίνηση ανθρώπων, κεφαλαίων, εικόνων και κειμένων αποτελεί στοιχείο που έχει τα θετικά και αρνητικά του και να είναι σε θέση να προάγουν τα θετικά» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Από τα κείμενα της Τ.Θ. που μελετήθηκαν προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε θέματα που σχετίζονται με την παγκόσμια πραγματικότητα και τις νέες συνθήκες που επικρατούν. Άλλωστε, κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό, αφού οι εξελίξεις είναι καθημερινές και ραγδαίες και τα κείμενα αυτά μπορούν μόνο εν μέρει να θεωρηθούν επίκαιρα, με την έννοια ότι αναφέρονται σε διαχρονικά θέματα. Υπό την στενή έννοια του όρου, όμως, δεν μπορούν να θεωρηθούν σε καμία περίπτωση επίκαιρα, αφού έχουν δημιουργηθεί χρόνια νωρίτερα, υπό διαφορετικές συνθήκες.

- *«Να κατανοήσουν ότι τα νέα μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, Νέες Τεχνολογίες) αποτελούν εγγενές στοιχείο της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, στο πλαίσιο των οποίων πρέπει να κατανοούνται οι κειμενικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτά» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Τα νέα μέσα επικοινωνίας εξαιτίας της καθολικής τους αποδοχής διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της. Βέβαια, επειδή το καθένα από αυτά έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διέπεται από διαφορετικούς κανόνες και συμβάσεις, με τις οποίες είναι απαραίτητο να είναι εξοικειωμένος ο σύγχρονος άνθρωπος.

Και ενώ τα νέα μέσα επικοινωνίας και η τεχνολογία έχουν κατακλείσει την καθημερινότητά μας, φαίνεται ότι δεν αξιοποιούνται καθόλου στα πλαίσια της Τ.Θ. Παρόλο που τα περισσότερα κείμενα προέρχονται από το διαδίκτυο, στην ουσία δεν έχουν καμία διαφορά από τα παλαιότερα, αφού ακολουθούν το πρότυπό τους. Παρουσιάζονται αποκομμένα από το φυσικό τους περιβάλλον, διασκευασμένα, με τυποποιημένη γραπτή μονοτροπική μορφή και δοκιμιακό τύπο, που είναι άλλωστε ο καταλληλότερος για τοποθέτηση σε σταθερά διαχρονικά θέματα. Χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο για να εξυπηρετήσουν τους εξεταστικούς σκοπούς, χωρίς να δίνεται έμφαση στο ίδιο το κείμενο, στον σκοπό και στον ρόλο του. Επομένως, γίνεται φανερό ότι μέσα από την Τ.Θ. όχι μόνο δε μελετώνται οι κειμενικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτά τα μέσα, αλλά δεν δίνεται ούτε καν η ευκαιρία στους μαθητές να τις γνωρίσουν, έστω και μέσα από ένα ενδεικτικό παράδειγμα.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση αυτού του κεφαλαίου, διαπιστώνουμε για μία ακόμη φορά ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτών που προτείνονται από το Π.Σ. και αυτών που προσφέρονται και εξετάζονται μέσα από την Τ.Θ. Το βασικότερο ίσως σημείο στο οποίο θα έπρεπε να σταθούμε είναι η προσπάθεια του Π.Σ. να φέρει τους μαθητές σε άμεση και ουσιαστική επαφή με οτιδήποτε σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τη γλώσσα, είτε αυτό αφορά την ίδια τη γλώσσα (π.χ. γλωσσική ποικιλότητα), είτε τα κείμενα (π.χ. κειμενική ποικιλότητα, κειμενικά είδη και τύποι), είτε γενικότερα τον τομέα της επικοινωνίας και των νέων δεδομένων που προκύπτουν σε αυτόν (π.χ. επικοινωνιακές πρακτικές και περιστάσεις). Όπως φάνηκε όμως και από την παραπάνω ανάλυση, αυτές οι επιδιώξεις δεν ακολουθούνται ούτε στο

ελάχιστο από την Τ.Θ., αφού ούτε τα κείμενα έχουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά, ούτε οι ερωτήσεις την ανάλογη προσέγγιση, ούτε ο ρόλος των μαθητών είναι ο επιθυμητός.

Περιεχόμενα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο του Π.Σ. δίνεται έμφαση στο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και θα βοηθήσει, ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της, οδηγώντας τους μαθητές στα προσδοκώμενα αποτελέσματα και στην κατάκτηση της γνώσης. Σε γενικές γραμμές, το περιεχόμενο ενός μαθήματος μπορεί να αναφέρεται σε ακαδημαϊκή γνώση (δηλαδή τη γνώση των διάφορων γνωστικών περιοχών), σε στάσεις και σε δεξιότητες, αλλά μπορεί ταυτόχρονα να αναφέρεται και γενικότερα σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες ποικίλλουν από προβληματικές και projects μέχρι θεματικές ενότητες οι οποίες μελετούνται διακλαδικά (Χατζηγεωργίου 2004:199).

Αν περάσουμε στο Π.Σ. το οποίο μελετάμε, διαπιστώνουμε ότι το περιεχόμενο του μαθήματος παρουσιάζεται με γενικό τρόπο, δηλώνοντας τα πλαίσια και τις γενικότερες κατηγορίες στις οποίες θα πρέπει να κινηθεί. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό, *«το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας σε κάθε τάξη είναι ευρύτατο, καθώς περιλαμβάνει δυνάμει μια τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε ψηφιακή ή / και πολυτροπική μορφή και παράγονται είτε εντός είτε εκτός σχολικού χώρου. Τα κείμενα αυτά - και επομένως και το περιεχόμενο του μαθήματος - καθορίζονται καταρχάς από το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών. Τα κείμενα λειτουργούν ως πόροι από τους οποίους μέσω της διδασκαλίας αντλούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των νέων ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, το περιεχόμενο του μαθήματος στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν θεωρείται σταθερό και προκαθορισμένο και φυσικά δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα, ούτε την έννοια της ύλης που θα πρέπει να ακολουθηθεί πιστά και να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρόνο. Αντίθετα, θα πρέπει να είναι ευρύτατο και να κινείται κυρίως γύρω από ποικίλα είδη κειμένων, τα οποία θα πρέπει να λειτουργούν ως πόροι και να χρησιμοποιούνται και να αξιοποιούνται πρώτα για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και στη συνέχεια να προεκτείνονται και στην επιπλέον παροχή εξίσου σημαντικών και χρήσιμων δεξιοτήτων.

Με την ύπαρξη όμως της Τ.Θ. κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να συμβεί, αφού περιεχόμενο του μαθήματος γίνεται αυτόματα το περιεχόμενο της Τ.Θ. και περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στα στενά όριά της. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή μόνο με τα κείμενα που περιέχει, τα οποία έχουν μία συγκεκριμένη και τυποποιημένη μορφή και στην ουσία υπηρετούν μόνο τους σκοπούς ενός συγκεκριμένου τρόπου αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, το περιεχόμενο του μαθήματος δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ευρύτατο, αλλά ούτε καν ενδεικτικό της τεράστιας ποικιλίας κειμένων που μας κατακλύζουν καθημερινά, αφού η Τ.Θ. δεν περιέχει ούτε προφορικά, ούτε υβριδικά κείμενα, ούτε κείμενα σε ψηφιακή και πολυτροπική μορφή.

Ταυτόχρονα γίνεται φανερό ότι η Τ.Θ. λειτουργεί ισοπεδωτικά απέναντι στους μαθητές, θεωρώντας τους ένα ομοιόμορφο και ομοιογενές σύνολο. Το περιεχόμενό της γίνεται αυτόματα δεσμευτικό και κοινό για όλους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ούτε οι επιμέρους ανάγκες των μαθητών, ούτε τα ενδιαφέροντά τους, ούτε καν το γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο, το οποίο θα έπρεπε ουσιαστικά να καθορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος. Όλα αυτά φυσικά έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το βασικό ζητούμενο, να διαμορφωθεί δηλαδή το περιεχόμενο του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους, μέσα από την ενασχόληση με θέματα που τους απασχολούν και με την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους.

Βέβαια, εκτός από τον ορισμό αυτών των γενικών πλαισίων, μέσα στα οποία θα πρέπει να κινείται το περιεχόμενο του μαθήματος, από το Π.Σ. λαμβάνονται υπόψη και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν και για τον λόγο αυτό τονίζει ότι *«οι συνεχείς διεθνείς και τοπικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών στον χώρο της επικοινωνίας και του γραμματισμού δυσκολεύουν σημαντικά την όποια προσπάθεια διαμόρφωσης ακριβούς πλαισίου για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στο σχολείο. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να διατυπωθούν ορισμένοι άξονες που θα καταστήσουν σαφές και διαφανές τόσο το βαθύτερο πολιτικό διακύβευμα, το οποίο υπάρχει πίσω από κάθε πρόταση για Πρόγραμμα Σπουδών ή μαθησιακό υλικό, όσο και τις λύσεις που προτείνονται»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Έτσι το συγκεκριμένο Π.Σ. δομείται γύρω από τέσσερις άξονες :

- Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις
- Γραμματισμοί και δεξιότητες
- Γνώσεις για τη γλώσσα
- Διδακτικές πρακτικές

Για να γίνει πιο κατανοητό το όλο σκεπτικό του Π.Σ., στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου, παρατίθενται τέσσερις ενδεικτικοί πίνακες. Ο καθένας από αυτούς αποτελείται από πέντε στήλες. Στις τέσσερις πρώτες αποτυπώνονται οι παραπάνω άξονες, ενώ στην τελευταία *«περιγράφονται τα αναμενόμενα από τη διδασκαλία αποτελέσματα με τέτοια διατύπωση, ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγησή*

τους». Βέβαια τονίζεται ότι όσα αναφέρονται σε αυτούς «δεν μπορούν, φυσικά, να εξαντληθούν στην Α΄ Λυκείου ούτε και αποτελούν ύλη η οποία θα πρέπει να καλυφθεί με μια συγκεκριμένη σειρά. Αποτελούν άξονες τους οποίους καλό είναι να έχει υπόψη του κάθε φιλόλογος, ανεξάρτητα από το διδακτικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει (π.χ. νέα ελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, αρχαία ελληνική γλώσσα), και γύρω από τους οποίους θα μπορούσε να οργανώσει τη διδασκαλία του σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα» (ΦΕΚ 1562/2011).

Πριν όμως φτάσουμε σε αυτούς τους πίνακες, θα δούμε αναλυτικά τι συμβαίνει με καθένα από τους τέσσερις αυτούς άξονες.

Πρώτος άξονας

Στον πρώτο άξονα περιγράφονται οι γνώσεις για τον κόσμο που προτείνεται να αποκτηθούν και οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν με τη διδασκαλία. Στα πλαίσια αυτά βέβαια λαμβάνεται υπόψη ότι «οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α΄ Λυκείου από τη μια έχουν ήδη αποκτήσει πολλές γνώσεις για τον κόσμο, τόσο από τα άλλα μαθήματα όσο και από τα γλωσσικά μαθήματα των προηγούμενων χρόνων, και ότι οι γνώσεις αυτές και τα σχετικά πεδία από τα οποία προέρχονται θα αποτελέσουν τον άξονα γύρω από τον οποίο θα διαβάσουν, θα συζητήσουν αλλά και θα γράψουν κείμενα». Ταυτόχρονα όμως επισημαίνεται ότι τα σημερινά παιδιά «δεν πάσχουν από έλλειψη πληροφορίας και ενημέρωσης, αφού σχεδόν το κάθε νοικοκυριό έχει τηλεόραση και το μεγαλύτερο ποσοστό υπολογιστή, ενώ δεν υπάρχει παιδί στην ηλικία αυτή που δεν γνωρίζει τα βασικά ως προς την πλοήγηση στο διαδίκτυο. Το πρόβλημα είναι ακριβώς το αντίθετο: υπάρχει υπερπληθώρα πληροφοριών, αλλά (συνήθως) δεν καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης αυτής της υπερπληροφόρησης σε κριτική ανάγνωση και γνώση. Σημαντικό νέο δεδομένο, που έχει στενή συνάρτηση με το προηγούμενο, είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία αποβλέπει - και αυτό επιχειρείται από πολύ μικρές ηλικίες - στη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων με ελάχιστες δυνατότητες αντίστασης. Το σχολείο, επομένως, με τις γνώσεις που θα δώσει για τον κόσμο καλείται να ανταποκριθεί στον νέο αυτό ρόλο, της δημιουργίας πολιτών που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες αυτές προκλήσεις» (ΦΕΚ 1562/2011).

Σύμφωνα λοιπόν με το Π.Σ., αφετηρία για κάθε διδασκαλία θα πρέπει να αποτελεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, η οποία μάλιστα θα χρησιμοποιηθεί ως βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα, που θα πρέπει με τη σειρά της να προετοιμάζει τους μαθητές για τις νέες συνθήκες που επικρατούν και να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν επάξια σε αυτές.

Με την ύπαρξη όμως της Τ.Θ. τα πράγματα διαφοροποιούνται κατά πολύ και τα αποτελέσματα απέχουν πολύ από το επιθυμητό. Η νέα γνώση περιορίζεται μόνο σε όσα αυτή προσφέρει. Οι μαθητές έρχονται αποκλειστικά και μόνο σε επαφή με τα

κείμενα που περιλαμβάνει και, μη έχοντας άλλη επιλογή, θα διαβάσουν αυτά τα κείμενα και θα περιοριστούν στην επιφανειακή τους κατανόηση και στη μηχανική απάντηση των ερωτήσεων. Ο χώρος και ο χρόνος για πραγματική γνώση και συζήτηση δεν υπάρχει. Και αυτό, γιατί ο βασικός σκοπός αυτών των κειμένων εξαρχής δεν είναι η παροχή γνώσεων μέσα από ανάλυση και παρουσίαση ενός θέματος, αλλά η εξυπηρέτηση ενός συγκεκριμένου είδους αξιολόγησης, με βάση μάλιστα το οποίο έχουν επιλεγεί και διαμορφωθεί.

Πέρα όμως από αυτές τις γενικές παρατηρήσεις, υπάρχουν και ειδικότερες. Από την Τ.Θ. κάθε άλλο παρά αξιοποιείται αυτή η υπερπληθώρα πληροφοριών και κειμένων. Εκτός από τον περιορισμένο αριθμό κειμένων, είναι περιορισμένο και το είδος τους. Αν και χρησιμοποιούνται κυρίως κείμενα που προέρχονται από ηλεκτρονικές πηγές, μεταφέρονται με τρόπο που θυμίζει τα παλιότερα συντηρητικά πρότυπα. Επιπλέον, δεν αξιοποιούνται καθόλου τηλεοπτικά, χρηστικά και γενικότερα συνηθισμένα καθημερινά κείμενα, που είτε έχουν σκοπό να πληροφορήσουν το κοινό, είτε προσπαθούν να περάσουν έμμεσα μηνύματα. Άρα, ακόμα και αυτά τα ελάχιστα κείμενα δεν μπορούν να θεωρηθούν ούτε αντιπροσωπευτικά, ούτε επίκαιρα, ούτε αυθεντικά δείγματα λόγου.

Στα πλαίσια αυτά, όπως είναι αναμενόμενο, δε λαμβάνεται υπόψη και η σύγχρονη τάση, που επιβάλλει τη χρήση κάθε είδους κειμένου για την έμμεση προώθηση καταναλωτικών πρότυπων, με τελικό στόχο τη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων. Οι μαθητές, εκτός του ότι δεν έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους κείμενα (π.χ. διαφημίσεις), δεν έχουν εξασκηθεί και γενικότερα στην κριτική ανάγνωση, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει καμία διάθεση και προσπάθεια για ουσιαστική και κριτική αντιμετώπιση των κειμένων και ανάλογη διαχείριση των προσφερόμενων πληροφοριών. Προφανώς και δεν έχουν αναπτύξει τους απαραίτητους μηχανισμούς αντίστασης και κατ' επέκταση δεν έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα έμμεσα μηνύματα που περνάνε στο υποσυνείδητο. Επομένως, παραμένουν απροετοίμαστοι για τις συνθήκες που επικρατούν.

Παράλληλα και σε συνδυασμό με τις παραπάνω, κατά κάποιον τρόπο, εξειδικευμένες γνώσεις, επισημαίνεται επίσης από το Π.Σ., *«ότι απώτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο παιδί, όπως: ευαισθησία σε ζητήματα λογοτεχνίας και Τέχνης, δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού σε τρέχοντα (τοπικά και διεθνή) κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, γνώσεις και προβληματισμό για τα τρέχοντα παγκόσμια και τοπικά προβλήματα, αλλά και γνώσεις και προβληματισμό που έχουν σχέση με την εθνική ιστορική ιδιομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και την ανοχή στο διαφορετικό. Βασικός στόχος δε θα είναι η απλή "έκθεση" των μαθητών και των μαθητριών σε μία μόνο από τις εκδοχές που κυκλοφορούν αλλά σε περισσότερες. Η έμφαση δε θα δίνεται στην απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων, στην κατανόηση και συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Όπως έχει φανεί από την μέχρι τώρα ανάλυση, δεν ισχύει τίποτα από τα παραπάνω. Από τα κείμενα της Γ.Θ. που εξετάστηκαν δεν προκύπτει ότι υπάρχουν αναφορές σε λογοτεχνικά ζητήματα και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με την Τέχνη. Επίσης, δεν υπάρχουν επίκαιρα κείμενα, με τη στενή έννοια του όρου. Από τη στιγμή που δεν έχουμε έστω και μία αναφορά, είναι αδύνατο να υπάρξει γνώση, προβληματισμός και κριτικός αναστοχασμός πάνω σε τρέχοντα γεγονότα και ζητήματα, που αφορούν είτε το τοπικό, είτε το παγκόσμιο γίνεσθαι. Βέβαια, ό,τι ισχύει για το παρόν ισχύει και για το παρελθόν και για το μέλλον. Δεν υπάρχουν αναφορές για την εθνική ιστορική ιδιομορφία, αλλά δεν γίνεται λόγος και για την πολυπολιτισμικότητα και το διαφορετικό, που είναι ήδη αισθητό φαινόμενο και σίγουρα θα ενταθεί μελλοντικά.

Ως προς το δεύτερο μέρος της πρότασης του Π.Σ., μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ισχύει ακριβώς το αντίθετο από αυτό που προτείνεται. Μέσα από τα κείμενα της Γ.Θ. οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μία και μοναδική οπτική για οποιοδήποτε θέμα. Από τη στιγμή που δεν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις, δεν είναι δυνατόν και να αναδειχτούν. Για τον λόγο αυτό, κυριαρχούν τυποποιημένες ερωτήσεις κατανόησης, που δεν απαιτούν τίποτα παραπάνω από μία καθαρά επιφανειακή προσέγγιση των κειμένων και απλή αποκωδικοποίηση των λεγομένων. Εκτός όμως από όλα αυτά, δεν αφήνεται και κανένα περιθώριο για συζήτηση πάνω σε αυτά τα κείμενα και δεν δίνεται το περιθώριο στους μαθητές να τοποθετηθούν, είτε συμφωνώντας είτε διαφωνώντας, με όσα υποστηρίζονται. Η μοναδική τους συμμετοχή, και αυτή υπό όρους, περιορίζεται στην απάντηση κάποιας ερώτησης.

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι αυτό το σημείο, γίνεται κατανοητό ότι το συγκεκριμένο Π.Σ. προτείνει μία διαφορετική προσέγγιση μέσα από την οποία *«εξασφαλίζεται τόσο η παροχή γνώσεων όσο και η καλλιέργεια αξιών και προβληματισμού για τον άνθρωπο και τον κόσμο»*. Πρωταγωνιστικό ρόλο έχει το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η αξιοποίησή του με τον κατάλληλο διδακτικό σχεδιασμό. Για να μπορέσουν να εκπληρωθούν όλα αυτά, σύμφωνα πάντα με το Π.Σ., δεν είναι αρκετό μόνο το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από τα σχολικά εγχειρίδια, με δεδομένο το γεγονός ότι αυτό δεν αλλάζει. Προκειμένου να καλυφτούν όλες οι νέες ανάγκες που προκύπτουν, ο κάθε εκπαιδευτικός *«όχι μόνο μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε άλλα κείμενα κρίνει ότι καλύπτουν τις διδακτικές του ανάγκες, αλλά επιβάλλεται να κάνει και ο ίδιος και οι μαθητές του κάτι τέτοιο, με δεδομένο το γεγονός ότι τα κείμενα θα πρέπει να εκφράζουν σύγχρονους προβληματισμούς και αναζητήσεις»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Στο σημείο αυτό γίνεται φανερό ότι το Π.Σ., σε αντίθεση με την Γ.Θ., δεν αντιμετωπίζει και δεν θεωρεί ίδιους όλους τους μαθητές. Αναγνωρίζει τη διαφορετική τους προέλευση, τα διαφορετικά τους βιώματα, τα διαφορετικά τους ενδιαφέροντα και τις διαφορετικές τους ανάγκες και δίνει βαρύτητα στις διδακτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Γι' αυτό και όχι μόνο αφήνει το περιθώριο, αλλά

«επιβάλλει» στους εκπαιδευτικούς να συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία και το υλικό που χρησιμοποιείται σε αυτή μαζί με τους μαθητές τους.

Ταυτόχρονα, και εξίσου σημαντική, θεωρείται και η επαφή με όσα συμβαίνουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δηλαδή με σύγχρονα κείμενα, στα οποία εκφράζονται σύγχρονοι προβληματισμοί και αναζητήσεις. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν το τι συμβαίνει πραγματικά γύρω τους και να προετοιμάζονται για το πώς θα πρέπει να το αντιμετωπίσουν. Θα πρέπει δηλαδή να αποκτήσουν μία πολύπλευρη γνώση των πραγμάτων και στη συνέχεια να αποφασίσουν τι είναι αυτό που πραγματικά τους ενδιαφέρει και να εμβαθύνουν.

Προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών για την επιλογή των πρόσθετων κειμένων, δίνονται και τα εξής πέντε «*βασικά στοιχεία που συνθέτουν τους κύριους άξονες γύρω από τους οποίους δομούνται οι επιλογές για τη στήλη αυτή και τους οποίους είναι καλό να έχουν υπόψη τους οι φιλόλογοι κατά την προετοιμασία των μαθημάτων τους* :

- *Επιλογή κειμένων τα οποία εκφράζουν ποικιλία απόψεων για το θέμα που διερευνάται.*
- *Εστίαση στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα.*
- *Συνδυαστική ανάγνωση της στήλης αυτής με τις άλλες (π.χ. αξιοποίηση γνώσεων για τη γλώσσα, προκειμένου να διαβαστούν καλύτερα οι γνώσεις για τον κόσμο, συνειδητή επιλογή κειμένων με βάση τους γραμματισμούς).*
- *Έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού.*
- *Βαρύτητα στην ανάδειξη του τοπικού, αλλά και ιδιαίτερη έμφαση στην εξωστρέφεια σε έναν διεθνοποιημένο πια κόσμο» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Όπως έχει γίνει φανερό μέχρι τώρα, με τη λειτουργία της Τ.Θ. δεν μένει κανένα περιθώριο για χρήση οποιουδήποτε άλλου υλικού. Η επίλυση των θεμάτων της γίνεται αυτοσκοπός και όλα όσα σχετίζονται με τη διδασκαλία περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στα στενά όριά της. Υπό αυτές τις συνθήκες και με τους τόσους περιορισμούς, είναι αδύνατο να ακολουθηθεί, έστω και στο ελάχιστο, ο παραπάνω σχεδιασμός και να υπάρξει οργάνωση του περιεχομένου σε στήλες, όπως προτείνεται από το Π.Σ.

Εκτός όμως από αυτό το γενικό χαρακτηριστικό, φαίνεται ότι δεν ακολουθούνται και τα υπόλοιπα που αναφέρονται στα κείμενα. Από την Τ.Θ. δεν προσφέρεται ποικιλία κειμένων και απόψεων, ενώ και το μέγεθος των κειμένων είναι τέτοιο που δεν επιτρέπει τη μεγάλη ανάλυση. Ακόμα και στις περιπτώσεις που προσφέρονται δύο κείμενα ή στα διαγωνίσματα που κινούνται στην ίδια θεματική, παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις. Ταυτόχρονα διαπιστώνουμε ότι τα περισσότερα από αυτά δεν ενδείκνυνται για

κριτική ανάλυση, αλλά και δεν φαίνεται να υπάρχει και καμία διάθεση για οποιοδήποτε είδους κριτική προσέγγιση.

Αν περάσουμε τώρα στο περιεχόμενο αυτών των κειμένων, είναι φανερό η τάση να καλυφθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού, μιας και η Τ.Θ. απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, βασικό κριτήριο για την επιλογή των κειμένων αποτέλεσε ο μέσος όρος των μαθητών σε όλες τις περιπτώσεις. Με αυτά τα δεδομένα, δεν μπορεί να υπάρξει κείμενο με καθαρά τοπικά στοιχεία, καθώς, αν και η χώρα μας είναι μικρή σε έκταση, κάθε περιοχή της έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τοπικό σε αυτά τα πλαίσια ορίζεται το σύνολο της χώρας και έμμεσα σε ορισμένα κείμενα γίνεται λόγος για κάποια γενικότερα ιδιαίτερα ελληνικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Δεν επεκτείνεται όμως παραπέρα, με αντίστοιχη παρουσίαση ξένων παραδειγμάτων, ούτε γίνεται λόγος για συνύπαρξη και αλληλεπίδραση.

Δεύτερος άξονας

Ο δεύτερος άξονας εστιάζει το ενδιαφέρον του στους γραμματισμούς και τις δεξιότητες που καλύπτει το μάθημα στην Α΄ Λυκείου. Με όσα αναφέρονται σε αυτόν, *«επιχειρείται να καταστεί συνειδητό στους εκπαιδευτικούς το εύρος των γραμματισμών, των κειμενικών πρακτικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Όπως αναφέρεται και στο Π.Σ., *«βασικός στόχος του μαθήματος είναι από τη μια να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους γραμματισμούς - επομένως και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τους γραμματισμούς αυτούς - που εξασφαλίζουν την πλήρη και κριτική συμμετοχή τους ως μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι και από την άλλη να διευκολύνει την ίδια τη σχολική πορεία τους, με δεδομένα την ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου και τη σπουδαιότητά του για μια επιτυχημένη σχολική και μετασχολική διαδρομή»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Για την ικανοποίηση όμως όλων των παραπάνω, τίθεται μία βασική παράμετρος. *«Από τη στιγμή που η γλώσσα θεωρείται αδιαχώριστο στοιχείο από τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών»*, σαν τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Θα πρέπει δηλαδή να δίνεται ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται η γλώσσα και τα κείμενα και να αξιοποιούνται όλα τα νέα στοιχεία που προκύπτουν στον τομέα αυτό, με το ενδιαφέρον να *«στρέφεται πλέον προς την πραγματική ζωή και να απομακρύνεται από τις παραδοσιακές αποπλαισιωμένες από τα κοινωνικά συμφραζόμενα διδακτικές πρακτικές»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Ακολουθώντας την παραπάνω άποψη, μέσα από τον άξονα αυτόν φαίνεται ότι λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται κυρίως τα παρακάτω τρία νέα στοιχεία, με ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο το καθένα :

- η χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία)
- η κειμενική πολυτροπικότητα
- ο κριτικός γραμματισμός

Και τα τρία θεωρούνται αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης και συνδέονται στενά μεταξύ τους, με την έννοια «*ότι δεν είναι δυνατό να αγνοηθεί το γεγονός ότι ένα μέρος της επικοινωνίας σήμερα διεξάγεται μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπου οι κειμενικές πραγματώσεις συχνά διαφέρουν και η πολυτροπικότητα είναι περισσότερο εμφανής*». Είναι προφανές ότι, για να μπορέσει να ανταποκριθεί κάποιος σε αυτές τις νέες συνθήκες, θεωρείται απαραίτητος ο κριτικός γραμματισμός, ο μοναδικός τρόπος για να μπορέσει κανείς να ανταποκριθεί σε αυτά τα νέα δεδομένα (ΦΕΚ 1562/2011).

Για τον λόγο αυτό, «*απώτερο στόχο της διδασκαλίας αποτελεί η σύνδεση των κειμένων με τη ζώσα καθημερινότητα στο πλαίσιο των θεσμών εντός των οποίων παράγονται. Αν στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών και για συγκεκριμένες κειμενικές πραγματώσεις ο ρόλος των ΤΠΕ είναι σημαντικός, αυτό δεν μπορεί παρά να αναδειχθεί και να συζητηθεί. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για την παραγωγή λόγου: η ανάλυση του εκάστοτε κοινωνικού συμβάντος είναι αυτή που υπαγορεύει, πέραν των άλλων, και το είδος του κειμένου που θα παραχθεί (με μολύβι και χαρτί, σε υπολογιστή και σε ποιο περιβάλλον, πολυτροπικό και τι είδους πολυτροπικότητα κ.λπ.)*» (ΦΕΚ 1562/2011).

Παρατηρούμε ότι και σε αυτόν τον άξονα περιγράφονται κάποια γενικότερα όρια μέσα στα οποία θα πρέπει να κινείται το συγκεκριμένο μάθημα. Όπως φαίνεται, δεν υπάρχουν περιορισμοί και τίποτα δε θεωρείται δεδομένο. Το μοναδικό ζητούμενο είναι να προετοιμαστεί ο κάθε μαθητής με τον κατάλληλο τρόπο, μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων γραμματισμών και δεξιοτήτων, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις του μέλλοντος.

Για να μπορέσει να θεωρηθεί επιτυχημένη μία τέτοια διαδικασία, θα πρέπει να ακολουθεί το πρότυπο της πραγματικής ζωής. Θα πρέπει δηλαδή να στηρίζεται σε μία ομαλή μετάβαση, που ξεκινά από το οικείο, το σχολικό περιβάλλον και επεκτείνεται σταδιακά σε κάτι πολύ πιο απαιτητικό, στο ευρύτερο κοινωνικό, πάντα όμως με όλα τα στοιχεία ενταγμένα μέσα σε πραγματικές συνθήκες. Όλα αυτά προϋποθέτουν μία ζωντανή και σε διαρκή εξέλιξη διαδικασία, που διαμορφώνεται και αναμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα νέα δεδομένα που προκύπτουν. Κυρίαρχο ρόλο σε αυτή θα πρέπει να έχουν οι συμμετέχοντες, δηλαδή οι μαθητές, και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες να χαράζεται η πορεία που θα ακολουθηθεί.

Με ένα τέτοιο πλαίσιο διαμόρφωσης του μαθήματος, γίνεται φανερό ότι η ύπαρξη Τ.Θ. έρχεται σε πλήρη αντίθεση. Και αυτό, γιατί το υλικό που προσφέρει

είναι προεπιλεγμένο και προκατασκευασμένο εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Απευθύνεται ή μάλλον επιβάλλεται σε όλους τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα ή ιδιομορφία.

Η ίδια αντίθεση όμως ισχύει και για το περιεχόμενό της και κυρίως για τα κείμενα που προσφέρονται. Με μία πρώτη ματιά γίνεται φανερό ότι όλα τα κείμενα είναι διασκευασμένα και αποκομμένα από το φυσικό τους περιβάλλον. Άρα, αποτελούν μη αυθεντικά δείγματα λόγου σε μη αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Ταυτόχρονα δεν είναι επίκαιρα και φυσικά είναι αδύνατο να συμφωνούν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Για την επιλογή τους φαίνεται ότι δεν αξιοποιήθηκε καθόλου η υπερπροσφορά κειμένων, σε μορφή και είδος. Ακολουθούνται παλιότερα πρότυπα διδασκαλίας με μικρά, αποσπασματικά κείμενα, δοκιμιακού τύπου, σε έντυπη μορφή και φυσικά μονοτροπικά. Είναι προφανές ότι δεν αξιοποιούνται ούτε οι Νέες Τεχνολογίες, ούτε η κειμενική πολυτροπικότητα, ούτε ο κριτικός γραμματισμός και γενικότερα οτιδήποτε έχει να κάνει με κριτική σκέψη. Επομένως, και σε αυτή την περίπτωση, όχι μόνο δεν ακολουθούνται από την Τ.Θ., έστω και εν μέρει, όσα προτείνονται στο Π.Σ., αλλά στην ουσία φαίνεται ότι κινείται σε μία εντελώς διαφορετική κατεύθυνση.

Τρίτος άξονας

Ο τρίτος άξονας παρουσιάζει τις γνώσεις για τη γλώσσα που προτείνεται να αποκτηθούν, κάτι που διαχρονικά φαίνεται να κυριαρχεί στη γλωσσική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, στη στήλη αυτή *«δίνονται οι κυριότερες κάθε φορά γνώσεις για τη γλώσσα, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, προκειμένου αφενός να κατανοηθεί καλύτερα ο κόσμος που αναπαρίσταται στα κείμενα (πρώτη στήλη), αφετέρου να κατακτηθούν πληρέστερα οι προτεινόμενοι γραμματισμοί (δεύτερη στήλη)»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Και στην περίπτωση αυτή μέσα από το Π.Σ. αναδεικνύονται δύο νέα ζητήματα, που προέκυψαν από τις σύγχρονες επιστημονικές συζητήσεις. Σύμφωνα με αυτά, *«η εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, αλλά θα πρέπει να εξυπηρετεί την κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου, και ότι οι γνώσεις αυτές δεν πρέπει να ταυτίζονται με τη διδασκαλία της Γραμματικής, με το γνωστό παραδοσιακό περιεχόμενο και τρόπο»*. Πλέον *«οι γνώσεις για τη γλώσσα αποτελούν εργαλεία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοούν αλλά και να παράγουν με μεγαλύτερη επάρκεια μεγάλη ποικιλία κειμένων»* και μόνο σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να εξετάζονται. Υπό την έννοια αυτή, οι γνώσεις για τη γλώσσα, *«δεν αποτελούν ύλη που διδάσκεται με συγκεκριμένη και δεδομένη χρονική σειρά. Αποτελούν τα εργαλεία που προσφέρονται, για να καταστήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες επαρκείς εγγράμματους πολίτες σε μια κοινωνία όπου η χρήση του λόγου και των κειμένων παίζει καθοριστικό ρόλο»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Και ενώ αυτά προτείνονται από το Π.Σ., φαίνεται ότι και πάλι δεν εφαρμόζονται από την Γ.Θ. Όπως προκύπτει από την αναλυτική μελέτη των ερωτήσεων της, σε δύο περιπτώσεις οι γνώσεις για τη γλώσσα μονοπωλούν το ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση Β1, που αφορά σε σημασιολογικά στοιχεία, όλες οι ερωτήσεις περιστρέφονται γύρω από τη σημασία των λέξεων, ζητώντας συνώνυμα και αντώνυμα, κατασκευή φράσεων ή παραγράφων με συγκεκριμένες λέξεις, αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων με σημασιολογικά ισοδύναμες κ.α. Σε όλες αυτές τις ερωτήσεις είναι φανερό ότι εξετάζονται μεμονωμένα λέξεις, με στόχο την εξακρίβωση της γνώσης ή μη του λεξιλογίου, χωρίς καμία προέκταση και σύνδεση με το κείμενο σαν σύνολο και με τον ρόλο και τη λειτουργία τους σε αυτό.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 16^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1982) :

Β1. Να δημιουργήσετε από μία πρόταση με τα αντώνυμα των λέξεων του κειμένου με έντονη γραφή: νωρίτερα, εύθραυστη, άμεσα, απορρίψουν, κρύβεται.

Το ίδιο, σε μικρότερο όμως βαθμό, συμβαίνει και στην ερώτηση Β2, που αφορά στην επισήμανση της λειτουργίας μορφοσυντακτικών δομών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου, που σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους του συγγραφέα (ενεργητική ή παθητική σύνταξη, γλωσσικές ποικιλίες, αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας, στοιχεία προφορικού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου, είδος κειμένου κ.α.). Στην ερώτηση αυτή είναι ενδεικτικές δύο περιπτώσεις, οι οποίες όμως καλύπτουν αρκετά μεγάλο μέρος του συνόλου. Περισσότερες από τις μισές ερωτήσεις εξετάζουν την αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας, ενώ ακολουθούν σε εξίσου μεγάλο αριθμό ερωτήσεις σχετικές με το φαινόμενο της ενεργητικής - παθητικής σύνταξης. Η πλειοψηφία αυτών των ερωτήσεων περιορίζεται στον εντοπισμό του φαινομένου ή σε κάποια μετατροπή, εξετάζοντας στην ουσία την κατοχή της συγκεκριμένης γνώσης και των κανόνων και όχι τη λειτουργία τους μέσα στα κείμενα.

Παραδείγματα :

Διαγώνισμα 43^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2330) :

Β2. Να επισημάνετε ποιες από τις τρεις παρακάτω προτάσεις του κειμένου χρησιμοποιούνται με κυριολεκτική/δηλωτική και ποιες με μεταφορική/συνυποδηλωτική σημασία:

1. «δυσκολίες στις οποίες σκοντάφτουν τα προγράμματα»
2. «πολλοί αναλφάβητοι ντρέπονται»
3. «η ντροπή τους παραλύει»

Διαγώνισμα 49^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2685) :

B2. «Η Ελλάδα κατατάσσεται από τον ΟΗΕ στην 35η θέση παγκοσμίως, καθώς τα περισσότερα αναπτυγμένα κράτη του κόσμου έχουν εξαλείψει το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού».

1. Να αιτιολογήσετε την επιλογή της παθητικής σύνταξης στην πρώτη πρόταση από την αρθρογράφο.

2. Να μετατρέψετε την παθητική σύνταξη σε ενεργητική και την ενεργητική σε παθητική.

Τέταρτος άξονας

Στον τέταρτο άξονα προτείνονται διδακτικές πρακτικές, δηλαδή περιγράφονται οι απαραίτητες πρακτικές για την επίτευξη των άλλων στόχων. Μέσα από αυτόν, επιχειρείται «να αποτυπωθεί σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών η δημιουργικότητα του σχεδιασμού της διδασκαλίας, ο οποίος είναι απαραίτητο να γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς». Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη στήλη αυτή προτείνεται ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ενδεικτικών πρακτικών, φυσικά και «όχι για να διδαχθούν όλες, αλλά για να υπάρχει η δυνατότητα επιλογών, προκειμένου να καλύπτονται πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα (εκπαιδευτικών και μαθητών / τριών) και δεδομένα (τοπικές ιδιαιτερότητες και διαφορές)» (ΦΕΚ 1562/2011).

Από όσα προτείνονται γίνεται φανερό ότι «δίνεται βαρύτητα σε διδασκαλίες που έχουν πρωταγωνιστές τους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού προβλέπονται συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, συγκρίσεις κ.λπ., αλλά πρωτίστως έρευνες μικρής ή και μεγαλύτερης έκτασης». «Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καλούνται απλώς να μάθουν μια "νέα ύλη", αλλά τους ζητείται να είναι πρωταγωνιστές και πρωταγωνίστριες στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων». Για τον λόγο αυτό προωθείται, και θεωρείται μάλιστα κομβικής σημασίας, η έρευνα ως μαθησιακή διαδικασία, «καθώς ενεργοποιεί μαθητές / τριες και διδάσκοντες / σες προς την κατεύθυνση της δημιουργικής ερευνητικής μάθησης. Στην πορεία αυτή προκύπτουν σημαντικά οφέλη και από το αποτέλεσμα που προκύπτει από την έρευνα, αλλά - καμιά φορά ίσως περισσότερο - από την πορεία προς την επίτευξή του» (ΦΕΚ 1562/2011).

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική εργασία θεωρείται «ένα απαιτητικό κειμενικό είδος, το οποίο παρέχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα: καθίσταται ευκολότερα δυνατή η εναλλαγή ανάμεσα στην καθημερινή και την επιστημονική προσέγγιση των ποικίλων ζητημάτων που διερευνώνται· με την έρευνα δοκιμάζεται, αξιολογείται και διευρύνεται η γλωσσική επάρκεια των μαθητών και των μαθητριών, αποκτώνται γνώσεις για τον κόσμο και διαμορφώνονται πιο νηφάλιες στάσεις για την ανάγνωση των ποικίλων θεμάτων που διερευνώνται· κατανοείται πολύ καλύτερα η ποικιλία των διαφορετικών οπτικών στην προσέγγιση των ζητημάτων και προκαλείται / απαιτείται η τεκμηριωμένη τοποθέτηση των παιδιών στις διαφορές αυτές· τέλος, είναι το είδος του κειμένου που

επιτρέπει τη με λειτουργικό και κριτικό τρόπο οργανική αξιοποίηση όλων των τεχνολογιών πρακτικής γραμματισμού: του έντυπου και του διαδικτυακού κόσμου κατά την αναζήτηση πληροφοριών και όλων των μέσων παραγωγής γραπτού λόγου κατά τη γραφή (μολύβι, χαρτί, Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου, Προγράμματα Παρουσίασης κ.λπ.). Έτσι, η ίδια η διαδικασία της παραγωγής λόγου θεωρείται εξίσου σημαντική με τις γνώσεις που αποκτώνται» (ΦΕΚ 1562/2011).

Στον άξονα αυτό προτείνονται ορισμένες ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές, που θα πρέπει να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Το βασικό ζητούμενο είναι να διαμορφωθεί ένα κλίμα τέτοιο, στο οποίο θα είναι πρωταγωνιστές οι μαθητές και οι μαθήτριες. Για τον λόγο αυτόν και προωθείται η ενεργός συμμετοχή τους και προκρίνεται η έρευνα ως μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση μέσα από τη διερεύνηση. Ένας από τους καταλληλότερους τρόπους για αυτό αποδεικνύεται ότι είναι η ερευνητική εργασία, καθώς προσφέρει έναν μεγάλο αριθμό πλεονεκτημάτων και οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης με επικοινωνιακό τρόπο.

Βέβαια από την ανάλυση που έχει γίνει μέχρι τώρα φαίνεται ξεκάθαρα ότι στα πλαίσια της λειτουργίας της Τ.Θ. είναι αδύνατο να ακολουθήσει η διδασκαλία οτιδήποτε από τα παραπάνω. Με την ύπαρξη της Τ.Θ. είναι μονόδρομος η ενασχόληση και η επίλυση των ασκήσεων της. Δεδομένου ότι ο σχολικός χρόνος είναι περιορισμένος και ενδεχομένως δεν επαρκεί ούτε για την επίλυση όλων των θεμάτων, φυσικά και δεν μπορεί να υπάρξει κάτι από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Η όποια γνώση προσφέρεται έτοιμη στους μαθητές μέσα από την απάντηση των ερωτήσεων της Τ.Θ. και περιορίζεται μόνο σε όσα αυτή περιέχει. Προφανώς και η στάση των μαθητών είναι παθητική. Δεν υπάρχει το περιθώριο να εμπλακούν ενεργά σε κάποια δραστηριότητα, εκτός από την απάντηση των θεμάτων της Τ.Θ., και αυτή πολλές φορές υπό προϋποθέσεις. Ό,τι σχετίζεται με έρευνα παραμερίζεται και φυσικά το ίδιο ισχύει και για την ερευνητική εργασία. Σε αυτή, όχι μόνο δεν μπορούν να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές και να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, αλλά δεν έχουν ούτε καν την ευκαιρία να γνωρίσουν αυτό το κειμενικό είδος, από την στιγμή που δεν περιλαμβάνεται στην Τ.Θ.

Αφού είδαμε αναλυτικά τι προτείνεται για κάθε άξονα ξεχωριστά και τι από αυτά ακολουθεί η Τ.Θ, θα ήταν χρήσιμο να ρίξουμε και μία γρήγορη ματιά στους ενδεικτικούς πίνακες. Σε αυτό το σημείο δεν θα σχολιάσουμε όσα προτείνονται στις τέσσερις πρώτες στήλες, αλλά θα σταθούμε μόνο στην τελευταία, όπου περιγράφονται τα αναμενόμενα από τη διδασκαλία αποτελέσματα, δηλαδή το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Και μιας και ο βασικός στόχος της Τ.Θ. είναι η αξιολόγηση, θα ήταν χρήσιμο να δούμε αν και κατά πόσο ακολουθούνται αυτά που προτείνονται από το Π.Σ. Πριν όμως δούμε τι συμβαίνει με την πέμπτη στήλη αυτών των πινάκων, θα πρέπει να παραθέσουμε κάποιες διευκρινήσεις / επισημάνσεις για τις υπόλοιπες στήλες.

- Η πρώτη στήλη, αλλά και οι υπόλοιπες, «δεν παρακολουθεί πιστά τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων, αλλά κινείται σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης (όπως συμβαίνει άλλωστε με τα Προγράμματα Σπουδών), παρέχοντας το πλαίσιο για το σχεδιασμό των σχολικών μαθημάτων και την ανάπτυξη μαθησιακού υλικού, γενικότερα. Παρόλα αυτά μέσα σε παρένθεση μετά από τον τίτλο της κάθε θεματικής δίνονται και σελίδες του κύριου σχολικού εγχειριδίου, προκειμένου να έχουν οι εκπαιδευτικοί κάποια εικόνα αναλογίας με το υλικό που είναι συνηθισμένοι και συνηθισμένες να χρησιμοποιούν. Αφετηρία όμως δε θα πρέπει να είναι το υλικό αυτό, αλλά το ζήτημα που θα κληθούν να διερευνήσουν μαζί με τα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αντλήσουν και από τις συγκεκριμένες κάθε φορά σελίδες».
- «Στους δύο τελευταίους (από τους τέσσερις συνολικά) πίνακες που δίνονται στη συνέχεια ο πρώτος αυτός άξονας είναι κοινός, άρα και το περιεχόμενο της στήλης είναι "ανοιχτό", με την έννοια ότι ο / η εκπαιδευτικός (σε συνεργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες) μπορεί να επιλέξει όποια ζητήματα και κείμενα θεωρήσει ότι τον / την εξυπηρετούν, για να επιτύχει τους στόχους των επόμενων στηλών. Ο λόγος αυτής της επιλογής έχει να κάνει με τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει το συγκεκριμένο πρόγραμμα: η καλλιέργεια των γραμματισμών (παραδοσιακών και νέων) και οι γνώσεις για τη γλώσσα μπορούν να υπηρετηθούν με κείμενα οποιοδήποτε περιεχομένου, αρκεί να υπηρετούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Αυτές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α) επιλογή θεμάτων που αφορούν ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά, ηθικά προβλήματα που απασχολούν τους νέους, διεθνή προβλήματα με ενδιαφέρον κ.λπ., β) αξιοποίηση θεματικών ενοτήτων και κειμένων και από τα σχολικά βιβλία αλλά και από όποια άλλη πηγή κριθεί κατάλληλη, και γ) εστίαση και διερεύνηση προβλήματος / ζητήματος του οποίου παρουσιάζονται διαφορετικές εκδοχές και όχι μόνο μία».

- Για τον τρίτο άξονα και τις γνώσεις για τη γλώσσα, διευκρινίζεται ότι «παρότι οι γνώσεις αυτές παρουσιάζονται σε διαφορετικές ενότητες, προκειμένου να συνδέονται με τα ισχύοντα στις παράλληλες στήλες, πρέπει να αποτελούν καθημερινά εργαλεία, από τα οποία θα χρησιμοποιούνται τα καταλληλότερα για την εξυπηρέτηση των αναγκών που προκύπτουν» .
- Τέλος, επισημαίνεται με έμφαση «ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος δε θα πρέπει να γίνεται με βάση τις σελίδες των διαθέσιμων εγχειριδίων, αλλά με βάση τις πρακτικές στις οποίες θα εμπλακούν τα παιδιά, στο πλαίσιο των οποίων θα κατακτηθούν οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γραμματισμοί και οι γνώσεις για τον κόσμο» (ΦΕΚ 1562/2011).

Πρώτος πίνακας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Γλώσσα, γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσική αλλαγή (σχολικό βιβλίο: σελ. 16-37, 48-59, 60-65, 70-71)				
Στοχοθεσία: κατανόηση της ύπαρξης γλωσσικής ποικιλότητας (διαχρονικής, γεωγραφικής, κοινωνικής, επιστημονικής) και κριτική σύνδεσή της με κοινωνικές πρακτικές και κειμενικές πραγματώσεις.			Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές	Αξιολόγησ η
Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις	Καλλιέργεια γραμματισμών και δεξιοτήτων	Γνώσεις για τη γλώσσα		
<p>*Η ποικιλότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών.</p> <p>*Όλες οι γλώσσες είναι ισότιμες και όλες οι γλωσσικές ποικιλίες είναι γλωσσικά συστήματα που εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες.</p> <p>*Η γλωσσική διαφοροποίηση συναρτάται με γεωγραφικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, κ.λπ. δεδομένα.</p> <p>*Η γλωσσική μεταβολή είναι στη φύση των γλωσσών και δεν αποτελεί πρόβλημα.</p> <p>*Οι γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται (π.χ. η επιρροή της ελληνικής σε άλλες και από άλλες</p>	<p>*Προφορικός/καθημερινός λόγος μαθητών (εμπειρία τους): αφήγηση περιστατικών, περιγραφές διαλέκτων και κοινωνικών γλωσσών.</p> <p>*Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στον διαφημιστικό λόγο.</p> <p>*Εξοικείωση με τις επιστημονικές προσεγγίσεις (ακαδημαϊκός λόγος) σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλότητα και τη γλωσσική αλλαγή (επιστημονικά γραπτά κείμενα, συνεντεύξεις, ομιλίες).</p> <p>*Εξοικείωση με την παραγωγή προφορικού,</p>	<p>*Είδη της γλωσσικής ποικιλότητας: οριζόντια (γεωγραφική) και κάθετη (κοινωνική) διάκριση στο εσωτερικό μιας γλώσσας.</p> <p>*Γλώσσα-διάλεκτος και ιδίωμα: διαφορές.</p> <p>*Ο ρόλος του γλωσσικού συστήματος στη γλωσσική διαφοροποίηση: ο ρόλος της προφοράς, των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση.</p> <p>*Διακειμενικότητα: αναγνώριση κειμένων που αξιοποιούν συνειδητά και για συγκεκριμένους λόγους τη γλωσσική ποικιλότητα.</p> <p>*Έμφαση στον ρόλο των</p>	<p>*Συλλογή, μελέτη και κατάταξη διαλεκτικού υλικού από την τοπική κοινωνία ή από διάφορες διαλεκτόφωνες περιοχές.</p> <p>*Επιχειρηματολογία υπέρ/κατά της γλωσσικής διαφοροποίησης/ομοιογένειας, ανάδειξη των δεδομένων (κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών κλπ.) που προκαλούν τη γλωσσική διαφοροποίηση.</p> <p>*Έρευνα στο διαδίκτυο για την αποτύπωση της διαλεκτικής ή της κοινωνικής γλωσσικής ποικιλότητας.</p> <p>*Καθημερινές και</p>	<p>Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:</p> <p>*να ερμηνεύουν το γεγονός ότι η γλώσσα δεν είναι ομοιογενής και να μιλούν γι' αυτό (προφορικά, γραπτά),</p> <p>*να εξηγούν τους λόγους που οδηγούν στη γλωσσική διαφοροποίηση και τη γλωσσική μεταβολή,</p> <p>*να εξηγούν πώς αξιοποιείται στην</p>

<p>γλώσσες). *Οι νέοι συμμετέχουν σε διάφορες κοινότητες και ομάδες, όπου η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν παίζει σημαντικό ρόλο. *Για διάφορους λόγους (κοινωνικούς, πολιτικούς κ.λπ.) κάποιες γλωσσικές ποικιλίες χρωματίζονται θετικά και κάποιες αρνητικά κατά τη χρήση (κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου).</p>	<p>γραφτού και πολυτροπικού λόγου: περιγραφές διαλέκτων/κοινωνικών γλωσσών, ανάπτυξη σχετικής επιχειρηματολογίας, κριτική του διαφημιστικού λόγου, επιχειρηματολογία γραπτή, προφορική ενώπιον ακροατηρίου, ερευνητική εργασία για τη γλωσσική ποικιλότητα. *Νέοι γραμματισμοί: αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών, ανάλυση - κατανόηση και σύνθεση πολυτροπικών κειμένων με αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας. *Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι νέοι σε διάφορα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (π.χ. σύγχρονη</p>	<p>λεξικογραμματικών επιλογών στη διαμόρφωση της διαφοράς που έχει ένα γραπτό κείμενο ακαδημαϊκού τύπου (ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη, λεξιλόγιο, υποταγμένος λόγος) από ένα προφορικό ή πολυτροπικό κείμενο. *Ερμηνεία της ιστορικής διαφοροποίησης της ελληνικής σε επίπεδο λέξης (π.χ. κλίση), πρότασης (π.χ. σύνταξη) και λεξιλογίου (π.χ. λέξεις που χάθηκαν ή προστέθηκαν).</p>	<p>επιστημονικές αντιλήψεις για τη γλωσσική ποικιλότητα: έρευνα με ερωτηματολόγιο σε συμμαθητές ή οικείους, ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων σε ακαδημαϊκού τύπου κείμενο (ερευνητική εργασία). *Επικοινωνία με παιδιά άλλων χωρών και συζήτηση για το ίδιο ζήτημα: η γλωσσική ποικιλότητα και η αντιμετώπισή της σε διάφορες κοινωνίες. *Προσέγγιση της γλωσσικής ποικιλότητας στον τύπο: έρευνα με τη χρήση σωμάτων κειμένων (π.χ. έρευνα σε δημοσιογραφικό σώμα κειμένων για ανεύρεση λόγιων τύπων, αλλά και στοιχείων του καθημερινού προφορικού λόγου.</p>	<p>καθημερινή επικοινωνία η ποικιλότητα αυτή, *να παράγουν και να κατανοούν ποικιλία κειμένων (περιγραφές, αφηγήσεις, επιστημονική μελέτη κ.λπ.) που θα αξιοποιούν τη γλωσσική ποικιλότητα, *να αντιστοιχίζουν κείμενα προφορικά ή γραπτά με την ταυτότητα των παραγωγών τους, *να εκφράζονται κριτικά ως προς την καταλληλότητα ενός (διαλεκτικού π.χ.) κειμένου σε σχέση με την περίσταση επικοινωνίας</p>
---	--	---	---	--

	<p>γραφτή επικοινωνία, περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης). *Διαδικτυακά λεξικά που αναφέρονται στο λεξιλόγιο γεωγραφικών/κοινωνικών ομάδων. *Εξοικείωση με έρευνες συλλογής γλωσσικών δεδομένων που αφορούν την ποικιλία χρήσεων από φυσικούς ομιλητές και ομιλήτριες.</p>		<p>Σύνδεση με την ταυτότητα του εντύπου και τον/τη συγγραφέα). *Έρευνα σε ηλεκτρονικά λεξικά για την ιστορική διαφοροποίηση της ελληνικής. *Μεταγραφές διαλεκτόφωνων κειμένων στην κοινή νέα ελληνική και το αντίθετο· εντοπισμός διαφορών. *Σύγκριση κειμένων από διαφορετικές διαλέκτους/ιδιώματα· εντοπισμός διαφορών. *Δανεισμός: η ελληνική ως δανείζουσα και δανειζόμενη γλώσσα (έρευνα σε ηλεκτρονικά λεξικά και σώματα κειμένων).</p>	<p>ας, *να κρίνουν τις απόψεις που εκφράζονται για τη γλωσσική ποικιλότητα.</p>
--	--	--	---	--

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση :

- «Να ερμηνεύουν το γεγονός ότι η γλώσσα δεν είναι ομοιογενής και να μιλούν γι' αυτό (προφορικά, γραπτά)».

Η ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό όλων των γλωσσών. Οι μαθητές, αν και έρχονται καθημερινά σε επαφή με αυτή, δε γνωρίζουν ούτε τις αιτίες, ούτε τον λόγο ύπαρξής της, καθώς δεν έχει γίνει λόγος για το συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Και αυτό, γιατί η ανομοιογένεια και της ίδιας της γλώσσας, αλλά και της χρήσης της, δεν προβάλλεται από τα κείμενα της

Τ.Θ. Από τη στιγμή που ολόκληρη η διδασκαλία κινείται αποκλειστικά και μόνο γύρω από την επίλυση των θεμάτων της και μόνο στα πλαίσια αυτά έχουν την ευκαιρία να παράγουν λόγο οι μαθητές, γραπτό ή προφορικό, γίνεται φανερό ότι είναι αδύνατο να υπάρξει ενασχόληση με οποιοδήποτε θέμα δεν περιλαμβάνεται σε αυτή.

- *«Να εξηγούν τους λόγους που οδηγούν στη γλωσσική διαφοροποίηση και τη γλωσσική μεταβολή».*

Από τη στιγμή που δεν έχει καν τεθεί, συζητηθεί και αναλυθεί το θέμα της γλωσσικής διαφοροποίησης και της γλωσσικής μεταβολής μέσα από την Τ.Θ., είναι αδύνατον να είναι σε θέση οι μαθητές να εξηγήσουν τους λόγους που οδηγούν σε αυτή. Ενδεχομένως κάποιος να μην έχουν συνειδητοποιήσει και την ύπαρξη αυτού του φαινομένου και οι περισσότεροι δεν το θεωρούν και ιδιαίτερα σημαντικό και άξιο λόγου, εφόσον δεν έχει γίνει λόγος για αυτό στο σχολείο.

- *«Να εξηγούν πώς αξιοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία η ποικιλότητα αυτή».*

Ασυναίσθητα όλοι οι μαθητές έχουν έρθει αντιμέτωποι στην καθημερινή τους ζωή με κάποιο είδος γλωσσικής ποικιλότητας και πολύ πιθανόν να την έχουν χρησιμοποιήσει και οι ίδιοι, χωρίς όμως να γνωρίζουν κάτι για αυτή. Μέσα από την Τ.Θ. δε γίνεται καμία αναφορά στην ποικιλότητα και στον ρόλο που έχει στην καθημερινή επικοινωνία. Δεν γίνεται λόγος ούτε σε θεωρητικό επίπεδο, αφού δεν προσφέρεται, έστω και ενδεικτικά, κάποιο από τα αμέτρητα παράδειγμα αυθεντικών κειμένων και επικοινωνιακών περιστάσεων, στο οποίο είναι εμφανής, ούτε φυσικά εξετάζεται κάτι σχετικό από τις ερωτήσεις της.

- *«Να παράγουν και να κατανοούν ποικιλία κειμένων (περιγραφές, αφηγήσεις, επιστημονική μελέτη κ.λ.π.) που θα αξιοποιούν τη γλωσσική ποικιλότητα».*

Όπως είπαμε και παραπάνω, μέσα από την Τ.Θ. οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με τη γλωσσική ποικιλότητα, επομένως δεν μπορούν ούτε να μιλήσουν για αυτή, ούτε να την αξιοποιήσουν συνειδητά. Ταυτόχρονα, δεν μπορούν και να κατανοήσουν πλήρως, αλλά ούτε και να παράγουν ποικιλία κειμένων, γιατί δεν έχουν έρθει σε επαφή ούτε με αυτά, και φυσικά δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις συμβάσεις και τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε περίπτωση.

- *«Να αντιστοιχίζουν κείμενα προφορικά ή γραπτά με την ταυτότητα των παραγωγών τους».*

Από την Τ.Θ. δεν προσφέρονται κείμενα στα οποία παρουσιάζονται διαφορετικά είδη λόγου, με διαφορετική χρήση ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και τους συνομιλούντες, αλλά ούτε και οι μαθητές έχουν εξασκηθεί, μέσω των ερωτήσεών της, στην προσέγγιση των κειμένων σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη παράμετρο πλην της κατανόησης. Επιπλέον, δεν περιέχονται καθόλου προφορικά κείμενα, ενώ και τα γραπτά παρουσιάζονται με έναν ιδιόμορφο τρόπο, αποκομμένα από το φυσικό τους περιβάλλον και διασκευασμένα, δηλαδή ως μη αυθεντικά

δείγματα λόγου. Ακόμα και μέσα από αυτά, δεν παρακολουθούμε μία αυθεντική επικοινωνία, αφού όλα είναι δοκιμακού τύπου και μόνο από την παραπομπή μπορούμε να υποθέσουμε το επικοινωνιακό τους πλαίσιο.

- *«Να εκφράζονται κριτικά ως προς την καταλληλότητα ενός (διαλεκτικού π.χ.) κειμένου σε σχέση με την κατάσταση επικοινωνίας».*

Όπως έχουμε αναφέρει αρκετές φορές μέχρι τώρα, μέσα από την Τ.Θ. και τις ερωτήσεις της, δεν γίνεται καμία προσπάθεια κριτικής αντιμετώπισης των κειμένων, ούτε ως προς τα ίδια συνολικά, αλλά ούτε σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα μπορεί να τα επηρεάσει. Βέβαια και τα ίδια τα κείμενα δεν προσφέρονται εξ αρχής για μια τέτοιου είδους προσέγγιση. Παρουσιάζονται αποσπασματικά, αποκομμένα από το φυσικό τους περιβάλλον και ακολουθούν τα παλαιότερα πρότυπα δοκιμακής γραφής, με χρήση της επίσημης γλώσσας. Στην ουσία δεν αποτελούν ούτε αντιπροσωπευτικά, ούτε εύστοχα, ούτε αυθεντικά δείγματα λόγου της σύγχρονης πραγματικότητας και δεν εντάσσονται και δεν εξετάζονται σε σχέση με κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο. Επομένως, οι μαθητές μέσα από την Τ.Θ., δεν έρχονται σε επαφή ούτε με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, ούτε με τις κειμενικές μορφές και εκδοχές που απαιτεί η κάθε περίπτωση.

- *«Να κρίνουν τις απόψεις που εκφράζονται για τη γλωσσική ποικιλότητα».*

Το θέμα της γλωσσικής ποικιλότητας δεν τίθεται και δεν εξετάζεται από την Τ.Θ. και κατά συνέπεια δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. Ενδεχομένως να είναι ένα εντελώς άγνωστο αντικείμενο για τους περισσότερους μαθητές. Από τη στιγμή που δεν έχει γίνει λόγος για αυτό, είναι αδύνατο να ζητηθεί από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους, πόσο μάλλον να κρίνουν τα λεγόμενα άλλων.

Δεύτερος πίνακας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός λόγος (σχολικό βιβλίο σελ.48-59, 92-131, 148-155)				
Στοχοθεσία: η κατανόηση της υφής του προφορικού και του γραπτού λόγου, του υβριδικού (μίξη προφορικού και γραπτού) και πολυτροπικού λόγου, των μεταξύ τους διαφορών και των διαφορετικών χρήσεων και η σύνδεση τους με μορφές επικοινωνίας και κοινωνικές πρακτικές.				
Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις	Καλλιέργεια γραμματισμών και δεξιοτήτων	Γνώσεις και γλώσσα	Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές	Αξιολόγηση

<p>*Η χρήση του γραπτού λόγου δεν είναι καθολικό φαινόμενο (υπάρχουν κοινωνίες που έχουν μόνο προφορικό λόγο) και οφείλεται σε συγκεκριμένα δεδομένα (οικονομικά, κοινωνικά κλπ).</p> <p>*Ο διάλογος είναι το βασικότερο είδος προφορικής επικοινωνίας και διέπεται από ενδογλωσσικούς και εξωγλωσσικούς κανόνες.</p> <p>*Τα διαφορετικά μέσα επικοινωνίας (π.χ. έντυπο, υπολογιστής-οθόνη) έχουν ιδιαιτερότητες και διαφορετικές δυνατότητες στην αναπαράσταση του νοήματος.</p> <p>*Ο γραπτός λόγος δεν είναι πιστή απεικόνιση του προφορικού.</p> <p>*Προφορικός,</p>	<p>*Κατανόηση της ιδιαιτερότητας κάθε μορφής λόγου (προφορικός, γραπτός, υβριδικός, πολυτροπικός) ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το κανάλι επικοινωνίας.</p> <p>*Ικανότητες κατανόησης και χρήσης των ενδογλωσσικών και εξωγλωσσικών κανόνων σε διάφορες μορφές διαλόγου.</p> <p>*Εξοικείωση με γραπτά κείμενα που χαρακτηρίζονται από προφορικότητα (λογοτεχνικά, ηλεκτρονικά κ.λπ.) και διερεύνηση των λόγων που υπαγορεύουν τη γλωσσική αυτή μορφή.</p> <p>*Εξοικείωση με τα στοιχεία γραπτού λόγου που αξιοποιούνται σε προφορικά κείμενα (επιστημονικός λόγος, διαλέξεις</p>	<p>*Τα βασικά χαρακτηριστικά των προφορικών παραγόμενων κειμένων σε επίπεδο προφοράς, λεξικογραμματικής και κειμενικής οργάνωσης (π.χ. προφορά, προσωδιακά στοιχεία, παύσεις, παρατακτική σύνδεση, παράλειψη συντακτικών όρων, χρήση του ρήματος, εξωγλωσσικά στοιχεία).</p> <p>*Τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου σε επίπεδο λεξικογραμματικής και κειμενικής οργάνωσης/κυρίως σε ακαδημαϊκού τύπου κείμενα (π.χ. ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη, υποταγμένος λόγος, είδος παραγράφων και ανάπτυξή τους, οργάνωση της σκέψης). Η συνοχή των κειμένων του προφορικού και του γραπτού</p>	<p>*Μαγνητοφώνηση μιας συνεδρίασης μαθητικής κοινότητας, απομαγνητοφώνηση και καταγραφή πρακτικών ή καταγραφή πρακτικών χωρίς απομαγνητοφώνηση. Εντοπισμός των διαφορών.</p> <p>*Συλλογή δεδομένων από γραπτή ηλεκτρονική επικοινωνία (SMS, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, σύγχρονη συνομιλία/ chat), καταγραφή και ερμηνεία του λόγου που παράγεται (π.χ. υβριδικός λόγος, χρήση ειδικών συμβόλων).</p> <p>*Συστηματική καταγραφή του είδους των κειμένων (προφορικών, γραπτών ή υβριδικών και πολυτροπικών) που οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν ή παράγουν σε σχολικά και εξωσχολικά πλαίσια.</p> <p>*Οργάνωση διαλόγων σε ποικιλία</p>	<p>Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:</p> <p>*να ανακαλύπτουν γενικά τη διαφορά ανάμεσα σε ένα προφορικό και ένα γραπτό κείμενο με το ίδιο θέμα και να αιτιολογούν την κατάταξή τους,</p> <p>*να εντοπίζουν συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία που προκαλούν τη διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου,</p> <p>*να αναλύουν τη σημασία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων για τη μετάδοση νοημάτων που δε δηλώνονται</p>
--	--	--	---	---

<p>γραφτός και υβριδικός λόγος δεν έχουν αξιολογικές διαφορές, αλλά είναι μορφές λόγου που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές και περιστάσεις .</p>	<p>κ.λπ.) σε διάφορα πλαίσια και ερμηνεία του φαινομένου. *Καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων για κατανόηση και παραγωγή λόγου (γραπτού, προφορικού, πολυτροπικού) με βάση την ανάλυση των κοινωνικών πρακτικών στις οποίες ανήκουν ή για τις οποίες παράγονται τα κείμενα. *Εξοικείωση με ακαδημαϊκού τύπου εργασίες (κυρίως ερευνητική εργασία) σε ποικίλες μορφές της: προφορική παρουσίαση ενώπιον ακροατηρίου με τη χρήση προγραμμάτων παρουσίασης, γραπτή εργασία, εργασία με στοιχεία πολυτροπικότητας (αξιοποίηση διαγραμμάτων,</p>	<p>λόγου. *Ο ρόλος της στίξης στον γραπτό λόγο. *Χαρακτηριστικά του πολυτροπικού λόγου: ευρεία χρήση και άλλων τρόπων πέρα από τη γλώσσα (εικόνα, μουσική, διαγράμματα κ.λ.π.), οργάνωση των πληροφοριών στον χώρο (και όχι στον χρόνο, όπως συμβαίνει στα αμιγώς γλωσσικά κείμενα).</p>	<p>ζητημάτων μαθητικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος, μαγνητοσκόπηση και ανάλυση των συζητήσεων. Συζήτηση για το πώς ο διάλογος θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματικός . *Μαγνητοσκόπηση συζήτησης στην τηλεόραση και ανάλυσή της. *Μετατροπή προφορικού λόγου (π.χ. συζήτηση για ανάληψη δράσης σε ένα ζήτημα μαθητικού ενδιαφέροντος) σε γραπτό (διατύπωση ενός κειμένου αρχών για δράση γύρω από το ίδιο θέμα) και το αντίθετο, με ένταξή τους σε επικοινωνιακό πλαίσιο. *Σύγκριση προφορικών και γραπτών κειμένων. Εντοπισμός των γραμματικών στοιχείων που διαφοροποιούν τον προφορικό από</p>	<p>γλωσσικά, *να ερμηνεύουν τη συμβολή κάθε τρόπου για τη δόμηση νοημάτων στα πολυτροπικά κείμενα *να κατασκευάζουν πολυτροπικά κείμενα για ποικίλες περιστάσεις (π.χ. πρόσκληση σε εκδηλώσεις), *να κρίνουν αν ένα κείμενο είναι αποτελεσματικό ως προς τη μορφή λόγου που χρησιμοποιείται (προφορικός, γραπτός, πολυτροπικός κ.λ.π.) και να εξηγούν τον ρόλο που έχει η τεχνολογία στη διαμόρφωση πολυτροπικών/ πολυμεσικών κειμένων.</p>
--	--	--	---	---

	<p>πινάκων κ.λπ.). *Εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες που έχει η συγκέντρωση δεδομένων και η παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.</p>		<p>τον γραπτό λόγο. Μελέτη του ακαδημαϊκού (επιστημονικού) προβληματισμού στο θέμα αυτό και απόπειρα ακαδημαϊκής προσέγγισης του ζητήματος. *Σχολιασμός της συνέργειας μεταξύ λόγου, εικόνων και φωτογραφιών στα σχολικά κείμενα και σε διαφημιστικό λόγο. *Εστίαση στο φαινόμενο των λατινοελληνικών (greeklish) κατά την παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου. Καταγραφή του ακαδημαϊκού προβληματισμού και των απόψεων για το θέμα αυτό στον τύπο. Έρευνα ως προς τη χρήση του ανάμεσα σε συμμαθητές και συμμαθήτριες. Παραγωγή ποικιλίας κειμένων (παρουσίαση στην τάξη, ερευνητική εργασία, δημοσίευση στη σελίδα ή το ιστολόγιο της τάξης κ.λπ.). *Μελέτη του</p>	
--	--	--	---	--

			<p>βαθμού πολυτροπικότητας που χρησιμοποιείται στις αρχικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και σύνταξη σχετικού κειμένου ακαδημαϊκού τύπου (ερευνητική εργασία).</p> <p>*Σύγκριση των πρωτοσέλιδων τίτλων εφημερίδων και κατάταξή τους σε ειδικό πίνακα ως προς τα χαρακτηριστικά τους (προφορικότητα, στοιχεία γραπτού λόγου, πολυτροπικότητα).</p> <p>*Επιλογή ενός (ή και περισσότερων) πολυτροπικού/ πολυμεσικού κειμένου (π.χ. διαφήμιση) και προσπάθεια αλλοίωσης του περιεχομένου του με την αξιοποίηση κατάλληλου λογισμικού. Διαπιστώσεις ως προς το πώς κατασκευάζονται τα μηνύματα σήμερα.</p>	
--	--	--	--	--

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση :

- *«Να ανακαλύπτουν γενικά τη διαφορά ανάμεσα σε ένα προφορικό και ένα γραπτό κείμενο με το ίδιο θέμα και να αιτιολογήσουν την κατάταξή τους».*

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, από την Τ.Θ. δεν αξιοποιείται καθόλου ο προφορικός λόγος. Εφόσον οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή και δεν εξετάζουν προφορικά κείμενα, το συγκεκριμένο είδος λόγου δεν αποτελεί και αντικείμενο διδασκαλίας. Προφανώς και οι μαθητές δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις συμβάσεις και τους κανόνες που ισχύουν σε αυτό το είδος λόγου και κατά συνέπεια είναι αδύνατο να το συγκρίνουν με οποιοδήποτε άλλο.

- *«Να εντοπίζουν συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία που προκαλούν τη διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου».*

Από όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη περίπτωση γίνεται φανερό ότι μέσα από την Τ.Θ. αγνοείται εντελώς ο προφορικός λόγος. Αφού δεν υπάρχει η απαιτούμενη γνώση και δεν προσφέρεται και από την Τ.Θ., δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και φυσικά είναι αδύνατη και οποιαδήποτε σύγκριση. Αξίζει βέβαια να σημειώσουμε ότι από την Τ.Θ. εξετάζονται αρκετές φορές τα γραμματικά στοιχεία, αλλά εξετάζονται στην ουσία αποκομμένα από τα κείμενα, καθώς αποσκοπούν αποκλειστικά και μόνο στον έλεγχο συγκεκριμένης γνώσης. Έτσι, και στον γραπτό λόγο, μόνο φαινομενική είναι η εξέτασή τους, αφού οι μαθητές στην πραγματικότητα δεν κατανοούν τον ρόλο τους μέσα στο συγκεκριμένο κείμενο.

- *«Να αναλύουν τη σημασία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων για τη μετάδοση νοημάτων που δε δηλώνονται γλωσσικά».*

Από τη στιγμή που προσφέρονται μόνο γραπτά και μονοτροπικά κείμενα από την Τ.Θ., δε μπορούμε να μιλήσουμε για παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία. Οι μαθητές όχι μόνο δεν έρχονται άμεσα σε επαφή με αυτά, αλλά δεν υπάρχει ούτε η δυνατότητα να πληροφορηθούν για αυτά, έστω και σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο.

- *«Να ερμηνεύουν τη συμβολή κάθε τρόπου για τη δόμηση νοημάτων στα πολυτροπικά κείμενα».*

Αν και είναι το είδος των κειμένων που κυριαρχεί στην καθημερινότητά μας, οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με αυτό μέσα από το γλωσσικό μάθημα, αφού από την Τ.Θ. δεν προσφέρεται κανένα πολυτροπικό κείμενο. Από τη στιγμή που δεν εξετάζεται το συγκεκριμένο είδος κειμένου συνολικά, είναι αυτονόητο ότι δεν μπορεί να γίνει και καμία αναφορά στους τρόπους δόμησης των νοημάτων ή σε οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με αυτό.

- *«Να κατασκευάζουν πολυτροπικά κείμενα για ποικίλες περιστάσεις (π.χ. πρόσκληση σε εκδηλώσεις)».*

Αφού οι μαθητές δεν έχουν έρθει σε επαφή, δεν έχουν μελετήσει και αναλύσει τι είναι τα πολυτροπικά κείμενα και πώς λειτουργούν, δεν έχουν δηλαδή τις στοιχειώδεις γνώσεις για αυτό το κειμενικό είδος, δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να κατασκευάσουν συνειδητά και με τον κατάλληλο τρόπο τέτοιου είδους κείμενα.

- «*Να κρίνουν αν ένα κείμενο είναι αποτελεσματικό ως προς τη μορφή λόγου που χρησιμοποιείται (προφορικός, γραπτός, πολυτροπικός κ.λ.π.) και να εξηγούν τον ρόλο που έχει η τεχνολογία στη διαμόρφωση πολυτροπικών / πολυμεσικών κειμένων*».

Οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου με βάση τη μορφή λόγου που χρησιμοποιείται σε αυτό, γιατί δεν έχουν έρθει σε επαφή με τις διάφορες μορφές λόγου και δε γνωρίζουν τις συμβάσεις που ισχύουν σε κάθε περίπτωση. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για την τεχνολογία και τα πολυτροπικά / πολυμεσικά κείμενα. Από τη στιγμή που δεν περιλαμβάνονται στην Τ.Θ., δεν μπορούν να αποτελέσουν ούτε αντικείμενο διδασκαλίας, ούτε αντικείμενο απλής συζήτησης.

Τρίτος πίνακας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Το κείμενο, η δομή, τα χαρακτηριστικά του και η ποικιλότητα του (σχολικό βιβλίο σ. 16-20, 44-47, 66-76, 141-159, 199-250, 271-278)				
Στοχοθεσία: κατανόηση της εννοίας του κειμένου στη γλώσσα και σε άλλους τρόπους επικοινωνίας, των βασικών στοιχείων της δομής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων, καθώς και των χαρακτηριστικών που παίρνει το κείμενο ανάλογα με το είδος στο οποίο εντάσσεται και την κοινωνική πρακτική όπου ανήκει. Έμφαση στην ερευνητική εργασία και στις διάφορες μορφές που παίρνει η αφήγηση, η περιγραφή και η επιχειρηματολογία ανάλογα με το κειμενικό είδος.				
Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις	Καλλιέργεια γραμματισμών και δεξιοτήτων	Γνώσεις και γλώσσα	Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές	Αξιολόγηση
*Επιλογή κειμένων που αφορούν ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά, ηθικά κ.λ.π.	*Αναγνώριση του κειμένου ως βασικού συστατικού της επικοινωνίας, εντοπισμός των δομικών	*Ο ρόλος της γλώσσας στη συγκρότηση της ιδιαιτερότητας των κειμένων: η συνοχή, η συνεκτικότητα	*Αξιοποίηση των ΤΠΕ και ανάδειξη με διάγραμμα των δομικών μερών των κειμένων και σύγκριση της	Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση: *να συντάξουν ποικιλία

<p>θέματα και προβλήματα -τοπικά και διεθνή, τα οποία απασχολούν ή/και ενδιαφέρουν τους νέους και τις νέες, βλ. και σχετικό εισαγωγικό κεφάλαιο για τους αξιακούς στόχους. *Αξιοποίηση θεματικών ενοτήτων και κειμένων από τα σχολικά βιβλία για το μάθημα της γλώσσας, αλλά και από κάθε άλλη πηγή που κρίνεται πρόσφορη και κατάλληλη *Εστίαση και διερεύνηση ενός προβλήματος/ζητήματος του οποίου παρουσιάζονται διαφορετικές εκδοχές και όχι μόνο μία. *Η καθημερινή αλλά και</p>	<p>χαρακτηριστικών του (συνδέονται στενά με το είδος των κοινωνικών πρακτικών που ανήκουν) και του ρόλου της γλώσσας και άλλων τρόπων στη συγκρότηση της ιδιομορφίας του. *Κριτική εξοικείωση με την αφήγηση και τις ποικίλες εκδοχές της: η αφήγηση στο σχολικό πλαίσιο, η αφήγηση σε ποικίλες κοινωνικές πρακτικές της καθημερινότητας, η αφήγηση στη λογοτεχνία, τη διαφήμιση, τον πολιτικό λόγο κ.λπ. *Κατανόηση της αφήγησης σε σχέση με τις ταυτότητες των αφηγητών και το πλαίσιο στο οποίο παράγονται. Δεν υπάρχουν αντικειμενικές αφηγήσεις. *Η περιγραφή ως κειμενικός</p>	<p>και τα γλωσσικά μέσα με τα οποία εξασφαλίζεται, ο ρόλος του υποταγμένου λόγου στα ακαδημαϊκού τύπου κείμενα, του ονόματος (ονοματοποίηση), ο ρόλος του επιθέτου ως μηχανισμού περιγραφής ή αξιολόγησης σε περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα, ο ρόλος της σύνταξης (ενεργητική-παθητική, θέση των όρων της πρότασης), η χρήση του ρήματος (χρόνοι, ποιόν, είδη ρημάτων), η χρήση του ευθέος και του πλάγιου λόγου, οι τρόποι σύνδεσης των πληροφοριών (κειμενικοί δείκτες, επαναλήψεις, δεικτικές αντωνυμίες κ.λπ.). *Μακροκειμενικές επιλογές (επιλογές σε επίπεδο οργάνωσης του</p>	<p>δομής διαφόρων κειμενικών ειδών και τύπων. *Σύνταξη πλαγιότιτλων για την ανάδειξη της νοηματικής αλληλουχίας, την πύκνωση του κειμένου και τη συγκρότηση περίληψης. Σύνταξη περιλήψεων με συγκεκριμένο σκοπό (προκειμένου, π.χ. να αξιοποιηθεί στη συγγραφή ενός ευρύτερου κειμένου). *Μετατροπή πολυσημειωτικών/πολυτροπικών αφηγήσεων σε γλωσσικές και το αντίστροφο. *Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για συλλογή δεδομένων (κείμενα από το διαδίκτυο), μεταφορά των δεδομένων και συγκρότηση περίληψης σε Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου, αξιοποίηση των περιλήψεων για τη συγγραφή</p>	<p>κειμενικών ειδών και τύπων με συνοχή και συνεκτικότητα και να αναγνωρίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά τους, *να πυκνώνουν το λόγο και να αξιοποιούν τις περιλήψεις ως βάση για την παραγωγή ευρύτερων κειμένων, *να αναγνωρίζουν τη λειτουργία και συνέργεια των τρόπων σε διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα (αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά), *να αναγνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών σε αφηγηματικά, περιγραφικά κ.λπ. κείμενα, *να εντοπίζουν τα γλωσσικά στοιχεία που «δείχνουν» το πλαίσιο επικοινωνίας</p>
--	--	---	---	--

<p>η επιστημονική ή εκδοχή των ζητημάτων που διερευνώνται.</p>	<p>τύπος σε ενδοσχολικά και εξωσχολικά συμφραζόμενα: η περιγραφή στο σχολικό πλαίσιο, σε ποικίλες κοινωνικές πρακτικές της καθημερινότητας, στη λογοτεχνία κ.λπ. *Η περιγραφή και η αφήγηση ως κειμενικοί τύποι που ενυπάρχουν σε πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη. *Η ερευνητική εργασία ως κειμενικό είδος: τα είδη (μικρής έκτασης-βιβλίο, παρουσίαση ποσοτικών-ποιοτικών δεδομένων) και οι ιδιαιτερότητές τους.</p>	<p>κειμένου και όχι σε επίπεδο πρότασης) και ιδιαιτερότητα των κειμένων (π.χ. επιλογές ως προς την οργάνωση του χρόνου σε αφηγηματικά κείμενα, ως προς το είδος της εστίασης σε περιγραφικά κείμενα). *Η παράγραφος ως δομή στα διάφορα κειμενικά είδη (θεματική περίοδος, σχόλια, κατακλείδα) και ο ρόλος της παραγράφου στη συνοχή και τη συνεκτικότητα των κειμένων. *Η διερεύνηση του ρόλου της πολυτροπικότητας στο νόημα ενός κειμένου (σύμβολα, τυπογραφικά στοιχεία, εικόνες, ήχοι, κ.λπ.). *Η διαφορετική δομή και οργάνωση ενός διαδικτυακού κειμένου σε σχέση με ένα συμβατικό [π.χ. ο ρόλος</p>	<p>ενός τελικού κειμένου. *Αλλαγές και εμπλουτισμός κειμένων που έχουν παραχθεί από τα παιδιά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών: του διαδραστικού πίνακα για την επεξεργασία κειμένων, των Προγραμμάτων Επεξεργασίας Κειμένων για τη βελτίωση των κειμένων, του διαδικτύου (π.χ. ιστολόγια) για τη δημοσίευση των κειμένων. *Σύγκριση κειμένων που ανήκουν στον ίδιο τύπο (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία, ερευνητική εργασία), εντοπισμός και ερμηνεία των διαφορών (αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων). *Εντοπισμός και ερμηνεία των διαφορών των περιγραφικών κειμένων στο σχολικό και σε άλλα</p>	<p>στο οποίο το κείμενο παραπέμπει.</p>
--	---	---	---	---

		<p>των συνδέσμων (links), του μενού πλοήγησης, του χάρτη της ιστοσελίδας κ.λ.π. και πώς όλα αυτά επηρεάζουν την αλληλουχία του νοήματος σε σχέση με το έντυπο].</p> <p>*Οι ιδιαιτερότητες μιας ερευνητικής εργασίας σε τρεις διαφορετικές μορφές: παρουσίαση σε ακροατήριο μέσω Προγράμματος Παρουσίασης (έμφαση στη θεματική περίοδο, χρήση του ουσιαστικού και της ονοματικής φράσης, χρήση πολυτροπικών στοιχείων), σε γραπτή μορφή (έμφαση στη λογική διάρθρωση που υπαγορεύει το έντυπο) και σε διαδικτυακή μορφή.</p> <p>*Έμφαση στο πώς ενσωματώνονται</p>	<p>πλαίσια (π.χ. ταξιδιωτικοί οδηγοί).</p> <p>*Εντοπισμός της επίδρασης των τρόπων (γλώσσα, εικόνα, σύμβολα κλπ.) σε συνδυασμό με την κατάσταση και το μέσο επικοινωνίας (π.χ. έντυπο, οθόνη, προφορικός λόγος) στη συγκρότηση της κειμενικής ιδιαιτερότητας.</p> <p>*Διερεύνηση και καταγραφή της δομής ψηφιακών κειμένων σε σχέση με τα συμβατικά.</p> <p>*Μετατροπή ενός συμβατικού κειμένου (π.χ. επιστημονική μελέτη) σε διαδικτυακό κείμενο.</p> <p>Έμφαση στον εντοπισμό των αλλαγών που παρουσιάζονται στη δομή με τη μετατροπή του σε υπερκείμενο.</p> <p>*Πειραματισμός με τη δημιουργία πολυμεσικών κειμένων (δημοσίευση</p>	
--	--	---	---	--

		αι πληροφορίες από άλλα κείμενα σε ερευνητικές εργασίες, πώς γίνονται οι βιβλιογραφικές παραπομπές και πώς παρατίθεται η βιβλιογραφία.	αποκλειστικά σε ψηφιακά περιβάλλοντα).	
--	--	--	--	--

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση :

- *«Να συντάσσουν ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων με συνοχή και συνεκτικότητα και να αναγνωρίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά τους».*

Στην Τ.Θ. όχι μόνο δεν έχουμε ποικιλία, αλλά δεν παρουσιάζονται ούτε καν ενδεικτικά ορισμένα κειμενικά είδη και τύποι. Από τη στιγμή που δεν περιλαμβάνονται στην Τ.Θ., δεν υπάρχει το περιθώριο να γίνει ούτε απλή αναφορά και επομένως είναι αδύνατο να γνωρίζουν οι μαθητές οτιδήποτε σχετίζεται με αυτά. Είναι αυτονόητο ότι, αφού δεν υπάρχει επαφή και γνώση, δεν μπορεί να υπάρξει και δημιουργία κάτι αντίστοιχου. Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι η συνοχή, η συνεκτικότητα και η δομή εξετάζονται μέσα από τις ερωτήσεις της Τ.Θ., αλλά αποσπασματικά και απομονωμένα και όχι σε σχέση με τα κειμενικά είδη και τους κειμενικούς τύπους που ανήκουν.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 63^ο (ΓΗ_A_NEG_0_2911) :

A2. Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της τρίτης παραγράφου (Τα παράδοξα... αφελείς) του κειμένου;

- *«Να πυκνώνουν τον λόγο και να αξιοποιούν τις περιλήψεις ως βάση για την παραγωγή ευρύτερων κειμένων».*

Από την Τ.Θ. δεν προσφέρεται κάποια περίληψη ως κείμενο στο πρώτο μέρος, ώστε να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με αυτό το είδος, ούτε όμως και ζητείται να γράψουν οι ίδιοι κάποια περίληψη για τα κείμενα που δίνονται. Επομένως, δεν γίνεται καθόλου λόγος για το συγκεκριμένο είδος κειμένου, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην γνωρίζουν ούτε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνεται μία περίληψη, ούτε και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί.

- *«Να αναγνωρίζουν τη λειτουργία και συνέργεια των τρόπων σε διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα (αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά)».*

Από τη στιγμή που δεν περιλαμβάνεται ούτε ένα πολυτροπικό κείμενο στην Τ.Θ., είναι αδύνατο να γίνει οποιαδήποτε αναφορά σε αυτή την κατηγορία κειμένων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Προφανώς και το ίδιο ισχύει και για τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτών των κειμένων.

- *«Να αναγνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών σε αφηγηματικά, περιγραφικά κ.λ.π. κείμενα».*

Ο τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών ενός κειμένου δεν αποτελεί θέμα εξέτασης για την Τ.Θ. Άλλωστε και τα κείμενα που προσφέρονται εξαρχής δεν ενδεικνύονται για κάτι τέτοιο, καθώς είναι μικρά σε μέγεθος και συνήθως αποσπάσματα. Βέβαια και ο απώτερος σκοπός τους δεν είναι να πληροφορήσουν για κάποιο θέμα, αλλά να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της αξιολόγησης, και αυτό είναι και το μοναδικό κριτήριο επιλογής τους. Αν και δεν μπορούμε να εντάξουμε τα κείμενα αυτά εξολοκλήρου σε κάποια κατηγορία, μπορούμε να πούμε ότι περιέχουν ορισμένα δείγματα περιγραφής, αφήγησης κ.λ.π.

- *«Να εντοπίζουν τα γλωσσικά στοιχεία που "δείχνουν" το πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο το κείμενο παραπέμπει».*

Τα κείμενα της Τ.Θ. δε μας μεταφέρουν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, αφού ακόμα και το πλαίσιο επικοινωνίας δηλώνεται έμμεσα μόνο από την παραπομπή που υπάρχει στο τέλος κάθε κειμένου. Βέβαια τα κείμενα αυτά κάθε άλλο παρά ενδεικτικά των πραγματικών και διαφορετικών επικοινωνιακών συνθηκών μπορούν να θεωρηθούν, αλλά ακόμα και υπό αυτές τις συνθήκες, δεν γίνεται καμία προσπάθεια σύνδεσής τους με την πραγματικότητα της επικοινωνίας. Το κείμενο εξετάζεται μόνο νοηματικά, τα γλωσσικά στοιχεία σαν αποκομμένες λεξικογραμματικές και συντακτικές γνώσεις, ενώ το κομμάτι του επικοινωνιακού πλαισίου παραλείπεται εντελώς.

Τέταρτος πίνακας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Γλώσσα, κοινωνία και επικοινωνία (σχολικό βιβλίο σελ. 16-38, 39-42, 44-47, 48-59, 60-65, 82-87)				
Στοχοθεσία: κατανόηση της σχέσης γλώσσας και κοινωνίας, του τρόπου με τον οποίο η μία επηρεάζει την άλλη καθώς και των παραμέτρων αυτής της αλληλεπίδρασης			Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές	Αξιολόγηση
Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις	Καλλιέργεια γραμματισμών και δεξιοτήτων	Γνώσεις για τη γλώσσα		
*Επιλογή κειμένων που	*Καλλιέργεια της ικανότητας	*Ο ρόλος των λειτουργιών	*Ανάλυση μέσω της	Αναμένεται οι μαθητές

<p>αφορούν ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά, ηθικά κ.λπ. θέματα και προβλήματα -τοπικά και διεθνή, τα οποία απασχολούν ή/και ενδιαφέρουν τους νέους και τις νέες, βλ. και σχετικό εισαγωγικό κεφάλαιο για τους αξιακούς στόχους. *Αξιοποίηση θεματικών ενοτήτων και κειμένων από τα σχολικά βιβλία για το μάθημα της γλώσσας, αλλά και από κάθε άλλη πηγή που κρίνεται πρόσφορη και κατάλληλη *Εστίαση και διερεύνηση ενός προβλήματος/ ζητήματος του οποίου παρουσιάζονται διαφορετικές εκδοχές και όχι μόνο μία. *Η καθημερινή αλλά και η</p>	<p>για προσαρμογή του λόγου στις ποικίλες κοινωνικές/ επικοινωνιακές περιστάσεις. *Αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της εκάστοτε κοινωνικής πρακτικής στον προσδιορισμό της γλώσσας και του είδους του κειμένου που χρησιμοποιείται. *Αναγνώριση των λειτουργιών της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς ρόλους/ ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές πρακτικές. *Καλλιέργεια της ικανότητας για κατανόηση της στενής σχέσης και αλληλεπίδρασης που έχει η γλώσσα με την κοινωνία και τις ποικίλες κοινωνικές πρακτικές. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στη γλωσσική</p>	<p>της γλώσσας (αναφορική, ποιητική κ.λπ.) στην κατασκευή της οπτικής του μηνύματος/ κειμένου. *Ο ρόλος της πολυσημίας στην κατασκευή των οπτικών ενός κειμένου (διαφορετικές ερμηνείες κειμένου στη διαπραγμάτευση του νοήματος). *Οι λεκτικές πράξεις, η επιτελεστικότητα του προφορικού ή/και του γραπτού λόγου (ορισμένα κείμενα, π.χ. πιστοποιητικά, δεν μας πληροφορούν απλώς, αλλά «επιτελούν» αυτό που αναφέρουν). *Τα κείμενα είναι πολυφωνικά: ενσωματώνουν «φωνές» που αποτυπώνονται συχνά μέσω στοιχείων της κοινωνικής γλώσσας ή ποικιλίας που επιλέγουν να ενσωματώσουν (π.χ. λεξιλόγιο</p>	<p>γλώσσας και των άλλων τρόπων κειμένων της καθημερινότητας (περιοδικά, τύπος, σώματα κειμένων), προκειμένου να αναδειχθεί πώς αναπαριστώνται μέσω του λόγου διάφορες κοινωνικές ομάδες (π.χ. μετανάστες, γυναίκες, νέοι κ.λπ.). Ανάδειξη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. *Ανάλυση κειμένων και εντοπισμός των γλωσσικών στοιχείων που αποκαλύπτουν την κοινωνική θέση των συγγραφέων και τις κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών σε περίπτωση διαλόγου. Εντοπισμός της προσπάθειας ομιλητών να «κρύψουν» ή να τονίσουν την κοινωνική τους ταυτότητα. *Ανάλυση κειμένων από τον διαφημιστικό λόγο και</p>	<p>και οι μαθήτριες να είναι σε θέση: *να διακρίνουν ότι κάθε χρήση της γλώσσας είναι κοινωνικά διαφοροποιημένη και σχετίζεται με τις ταυτότητες των ομιλητών/τριών, αλλά και με καταστασιακά δεδομένα, *να εντοπίζουν τις κοινωνικές συνδηλώσεις σε ένα κείμενο, *να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα δε μεταφέρει απλώς ένα ουδέτερο μήνυμα, αλλά εγγράφονται σε αυτό οπτικές του κόσμου, *να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα, προκειμένου να ξεκλειδώσουν τα νοήματα αλλά και τις οπτικές αυτές, *να αναγνωρίζουν τον</p>
---	--	---	--	--

<p>επιστημονική εκδοχή των ζητημάτων που διερευνώνται.</p>	<p>ποικιλότητα και πολυμορφία της αλλά και στις ταυτότητες που κατασκευάζουν οι άνθρωποι σε κάθε περίπτωση. *Να αντιλαμβάνονται ότι στη γλώσσα αποτυπώνονται πάντα οπτικές θέασης του κόσμου, γι' αυτό οι γλωσσικές επιλογές υποδηλώνουν πολιτικές (με μία ευρύτερη έννοια) επιλογές. *Οι απόψεις του ακαδημαϊκού λόγου για τη σχέση γλώσσας, κοινωνίας και επικοινωνίας.</p>	<p>από τη γλώσσα των νέων, καθαρεύουσα, επιστημονικούς όρους ή σύνταξη). Οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν χρήσιμα στοιχεία για την ταυτότητα και την οπτική των συντακτών ενός κειμένου. *Εντοπισμός σε κείμενα προφορικά ή γραπτά στοιχείων που επιχειρούν να προκαταλάβουν την άποψη του ακροατή/αναγνώστη (π.χ. όπως είναι φυσικό, προφανώς, είναι λογικό κ.λπ., χρήση πρώτου πληθυντικού προσώπου στα ρήματα, αλλά και τρόπος οργάνωσης των επιχειρημάτων/πληροφοριών κ.λπ.)</p>	<p>ανίχνευση του ρόλου της ποιητικής λειτουργίας, των κειμενικών τύπων (περιγραφή, αφήγηση) και της πολυτροπικότητας στην κατασκευή της οπτικής που θέλουν να επιβάλλουν στον αναγνώστη/θεατή. *Ανάλυση κειμένων δημοσιογραφικού λόγου (π.χ. σώματα κειμένων), εντοπισμός της διείσδυσης διάφορων κοινωνικών γλωσσών (γλώσσα των νέων, επιστημονικός λόγος, εκκλησιαστική ορολογία) και ερμηνεία του φαινομένου. *Καταγραφή και ανάλυση μιας συνομιλίας (π.χ. ενηλίκων, εφήβων) και ανάδειξη των ταυτοτήτων που αναδεικνύονται. *Σύγκριση προφορικών ή</p>	<p>επιστημονικό προβληματισμό για τις σχέσεις γλώσσας και κοινωνίας και να παράγουν κείμενα ανάλογου προβληματισμού.</p>
--	---	--	--	--

			<p> γραφτών κειμένων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά πεδία (π.χ. δημοσιογραφία, εκκλησία, επιστημονική κοινότητα) και προσεγγίζουν το ίδιο ζήτημα: εντοπισμός, ανάδειξη και συζήτηση των διαφορών. *Ανάλυση διαδικτυακών ή/και πολυμεσικών κειμένων και εντοπισμός των μέσων (γλωσσικών, πολυτροπικών, συμφραστικό πλαίσιο κ.λπ.) που συνεισφέρουν στην οπτική των συντακτών. *Ανάλυση σελίδων κοινωνικής δικτύωσης και ανάδειξη των κόσμων που αναπαρίστανται , των σχέσεων με τον πραγματικό κόσμο και των κοινωνικών ταυτοτήτων. Ανάλυση της γλώσσας και των άλλων τρόπων που </p>	
--	--	--	--	--

			χρησιμοποιούν αι σε δημοφιλείς στα παιδιά σελίδες κοινωνικής δικτύωσης.	
--	--	--	--	--

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση :

- *«Να διακρίνουν ότι κάθε χρήση της γλώσσας είναι κοινωνικά διαφοροποιημένη και σχετίζεται με τις ταυτότητες των ομιλητών / τριών, αλλά και με καταστασιακά δεδομένα».*

Μέσα από τα κείμενα της Τ.Θ. δεν έχει τεθεί και αναλυθεί ούτε η γλωσσική ποικιλότητα, ούτε οποιαδήποτε άλλη διαφοροποίηση της ίδιας της γλώσσας, αλλά και της χρήσης της. Το ίδιο όμως ισχύει και για το πρακτικό μέρος. Οι ερωτήσεις της εξετάζουν μόνο σε νοηματικό επίπεδο τα κείμενα, χωρίς καμία προέκταση στον κοινωνικό τους ρόλο, στον ρόλο των ομιλητών ή της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης. Πέρα όμως από αυτά, οι μαθητές δεν έρχονται ούτε με έμμεσο τρόπο σε επαφή με όλα τα παραπάνω, αφού δεν τους προσφέρονται αυθεντικά κείμενα και αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

- *«Να εντοπίζουν τις κοινωνικές συνδηλώσεις σε ένα κείμενο».*

Οτιδήποτε δημιουργείται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, ακολουθώντας συγκεκριμένες κοινωνικές συμβάσεις και χαρακτηριστικά, μπορεί να αποτελέσει κοινωνικό προϊόν. Αυτό ισχύει και για τα κείμενα, τα οποία όμως έχουν την ιδιαιτερότητα να μεταφέρουν έμμεσα όλα τα στοιχεία που οδήγησαν στη δημιουργία τους. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν οργανικό μέρος ενός κειμένου και θα πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη κατά την εξέτασή τους. Κάτι τέτοιο βέβαια δε συμβαίνει με τα κείμενα της Τ.Θ. Οι ερωτήσεις της περιορίζονται μόνο στο νοηματικό επίπεδο, χωρίς να εξετάζουν συνολικά το κείμενο, δηλαδή ποιος είναι ο δημιουργός του, για ποιο λόγο δημιούργησε το συγκεκριμένο κείμενο, κάτω από ποιες συνθήκες το δημιούργησε, σε ποιον απευθύνεται, ποιες είναι οι γλωσσικές του επιλογές και γιατί κ.λ.π.

- *«Να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα δε μεταφέρει απλώς ένα ουδέτερο μήνυμα, αλλά εγγράφονται σε αυτό οπτικές του κόσμου».*

Αρχικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα κείμενα που προσφέρονται από την Τ.Θ. δεν είναι τα καταλληλότερα για μία τέτοιου είδους προσέγγιση. Δεν προσφέρεται ποικιλία διαφορετικών κειμένων για ένα συγκεκριμένο θέμα και δεν αναδεικνύονται οι διαφορετικές τοποθετήσεις και απόψεις. Οι μαθητές δεν εκτίθενται σε διαφορετικές εκδοχές και δεν μπαίνουν στη διαδικασία σύγκρισης και αξιολόγησης των μηνυμάτων που λαμβάνουν. Πέρα όμως από αυτό, φαίνεται ότι και με το υπάρχον υλικό δεν προωθείται η κριτική ανάγνωση των κειμένων, με

αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται και η κριτική σκέψη των μαθητών γενικότερα. Η μία και μοναδική ερώτηση που σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου περιορίζεται στην επιφανειακή κατανόησή τους, χωρίς να εξετάζει καθόλου τα μηνύματα που μεταφέρονται και τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται.

- *«Να αξιολογούν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα, προκειμένου να ξεκλειδώσουν τα νοήματα αλλά και τις οπτικές αυτές».*

Μέσα από τις ερωτήσεις της Τ.Θ. οι γνώσεις για τη γλώσσα εξετάζονται με αποκλειστικό σκοπό τον έλεγχο των λεξικογραμματικών και συντακτικών γνώσεων. Δεν εξετάζονται ως μέρος ενός γενικότερου συνόλου και δεν λαμβάνονται υπόψη οι επιπλέον λειτουργίες και πληροφορίες που προσφέρουν για αυτό.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 21^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1993) :

B1. Να γράψετε την αντιστοίχιση των λέξεων της **στήλης Α** με τις λέξεις της **στήλης Β**, οι οποίες είναι συνώνυμες ή σημασιολογικά ισοδύναμες (δύο λέξεις της στήλης Β περισσεύουν):

Στήλη Α	Στήλη Β
1. Πρότυπο	α. Προσδιοριστικός
2. Σημαντικός	β. Υπόδειγμα
3. Εμπλοκή	γ. Σπουδαίος
4. Συζητούν	δ. Ξεκούραση
5. Εξαντλητικό	ε. Ανάμειξη
	στ. Διαλέγονται
	ζ. Κουραστικό

- *«Να αναγνωρίζουν τον επιστημονικό προβληματισμό για τις σχέσεις γλώσσας και κοινωνίας και να παράγουν κείμενα ανάλογου προβληματισμού».*

Από την Τ.Θ., πέραν της νοηματικής προσέγγισης, δε δίνεται καμία άλλη διάσταση στα κείμενα και δεν εξετάζεται οποιαδήποτε άλλη παράμετρος. Κατά συνέπεια, δε μελετώνται και δεν εξετάζονται και οι σχέσεις της γλώσσας με την κοινωνία και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα βέβαια θα πρέπει να σημειώσουμε ότι γενικότερα μέσα από την Τ.Θ. δεν προσφέρονται επίκαιρα και εύστοχα κείμενα, αν λάβουμε υπόψη τη μεγάλη χρονική απόσταση από τη συγγραφή τους, ούτε αυθεντικά και αυτούσια δείγματα λόγου, στη συγκεκριμένη περίπτωση επιστημονικού. Είναι προφανές ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν τις συνθήκες που

επικρατούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και τον προβληματισμό που υπάρχει γύρω από αυτό το θέμα, δηλαδή δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να τοποθετηθούν με ανάλογο τρόπο.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση αυτού του κεφαλαίου, διαπιστώνουμε για μία ακόμη φορά τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στις προτάσεις του Π.Σ. και στα ζητούμενα της Τ.Θ. Ίσως το κεφάλαιο αυτό αποτελεί το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτής της απόστασης, γιατί στην ουσία, με την ύπαρξη της Τ.Θ., αυτόματα αναιρείται. Προφανώς και δεν μπορεί να υπάρξει σχεδιασμός του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις προτάσεις του Π.Σ., αφού πλέον δεν μπορούμε ούτε καν να κάνουμε λόγο για περιεχόμενο, μιας και αυτό είναι προκατασκευασμένο και με δεσμευτικό μάλιστα χαρακτήρα. Σε αυτή την περίπτωση, όλα περιστρέφονται αποκλειστικά και μόνο γύρω από τα θέματα της Τ.Θ., με μοναδικό σκοπό την απάντησή τους. Και, όπως φάνηκε και από την παραπάνω ανάλυση, αυτά τα θέματα δεν έχουν καμία σχέση με όσα προτείνονται στο Π.Σ. Δεν ακολουθείται ούτε στο ελάχιστο η προσέγγιση μέσα από τους τέσσερις άξονες για την επιλογή των κατάλληλων κειμένων, αλλά ούτε και τα ζητούμενα της αξιολόγησης έχουν καμία σχέση με τις ερωτήσεις της Τ.Θ.

Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό του Π.Σ. προτείνονται ορισμένες διδακτικές μέθοδοι, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Παρουσιάζονται δηλαδή διαδικασίες, τακτικές, τεχνικές, συνθήκες, αρχές, μέσα, μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες με τη σωστή αξιοποίηση μπορούν να οδηγήσουν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, η διδακτική μεθοδολογία που υιοθετείται στο συγκεκριμένο ΠΣ *«έχει τα στοιχεία των μαθητοκεντρικών, ομαδοσυνεργατικών και κοινωνικο-επικοινωνιακών εκείνων αντιλήψεων για τη διδασκαλία, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και των μαθητριών, στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της συνεργασίας, στην αλλαγή του ρόλου των διδασκόντων και διδασκουσών σε βοηθούς και συνεργάτες / τριες των παιδιών και στην κατάκτηση γραμματισμών και δεξιοτήτων απαραίτητων για μια αποτελεσματική διαχείριση της ζωής τους»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Όπως φαίνεται, με μία πρώτη προσέγγιση, προτείνεται ένα πλαίσιο ανοιχτής διδασκαλίας, στο οποίο πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν οι ίδιοι οι μαθητές. Η ενεργός

συμμετοχή τους, μέσα από τις προσωπικές πρωτοβουλίες και τη συνεργασία, αποτελεί το βασικότερο μέρος της όλης διαδικασίας. Η γνώση πλέον δεν τους προσφέρεται έτοιμη, αλλά οι ίδιοι πρέπει να φτάσουν στην ανακάλυψη και στην κατάκτησή της, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Κάτι τέτοιο βέβαια έρχεται σε αντίθεση με την Τ.Θ., καθώς είναι φανερό ότι η ύπαρξή της περιορίζει αυτόματα οποιοδήποτε περιθώριο δράσης και πρωτοβουλίας τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Όλη η διδακτική διαδικασία περιορίζεται στην ενασχόληση με το υλικό που προσφέρεται από αυτή, και μάλιστα με παθητικό τρόπο, αφού το μοναδικό ζητούμενο είναι η απάντηση των ερωτήσεών της.

Ας δούμε όμως αναλυτικότερα όσα προτείνονται από το Π.Σ. και αν και κατά πόσο αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια λειτουργίας της Τ.Θ.

- *«Τα κείμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα για αξιολόγηση. Για τον λόγο αυτό τα διάφορα γλωσσικά και γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, όπως και η ανάπτυξη των παραγράφων παρουσιάζονται άμεσα συνυφασμένα με τις κειμενικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Σε αντίθεση με όσα προτείνονται στο Π.Σ, από την Τ.Θ. τα κείμενα αντιμετωπίζονται μόνο ως προϊόντα για αξιολόγηση και μάλιστα ενός συγκεκριμένου και εντελώς τυποποιημένου τύπου. Σε αυτήν και τα γλωσσικά και τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και η ανάπτυξη των παραγράφων εξετάζονται αποκομμένα από τις κειμενικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν και στην ουσία εξετάζουν αποκλειστικά και μόνο τη γνώση του συγκεκριμένου λεξιλογίου ή κανόνα.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 18^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1986) :

A2. Με ποιον τρόπο αναπτύσσεται η τελευταία παράγραφος (Ας πάρουμε... συνέπειες) του κειμένου;

- *«Δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων που υπάρχουν στα κείμενα, στην κατανόηση και συζήτηση της λογικής τους και στην ανάδειξη της βαθύτερης πολιτικής τους διάστασης» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Μέσα από τα κείμενα της Τ.Θ. δεν προβάλλονται αντιτιθέμενες απόψεις. Τις περισσότερες φορές προσφέρεται μόνο ένα κείμενο σε κάθε διαγώνισμα, αλλά και στις ελάχιστες περιπτώσεις που προσφέρονται δύο ή ακόμα και σε διαφορετικά διαγωνίσματα, που κινούνται γύρω από την ίδια θεματική, τα κείμενα ή είναι ακριβώς τα ίδια και επαναλαμβάνονται ή ακολουθούν την ίδια γραμμή και θέση. Η ενασχόληση με αυτά περιορίζεται μόνο στην επιφανειακή νοηματική τους κατανόηση, που θα οδηγήσει στην απάντηση της αντίστοιχης και καθόλου

απαιτητικής ερώτησης. Στα πλαίσια αυτά δεν τίθεται θέμα, αλλά δεν υπάρχει και το χρονικό περιθώριο, για μία γενικότερη και ουσιαστικότερη συζήτηση και ανάλυση αυτών των κειμένων.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 91^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4594) :

A1. Ποιες είναι, σύμφωνα με το δεύτερο κείμενο, οι απόψεις που υπάρχουν για τις σχέσεις γονέων και εφήβων; (60-80 λέξεις)

- *«Προτείνεται να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία κυρίως γλωσσικοί / σημειωτικοί πόροι και θέματα με τα οποία έχουν εξοικείωση οι μαθητές και οι μαθήτριες και οι οποίοι έχουν ευκολότερα την πιθανότητα να γίνουν αντικείμενα διαπραγμάτευσης στην τάξη. Παράλληλα, προτείνεται μια σταδιακή μετάβαση από το οικείο στο λιγότερο οικείο και από τον καθημερινό στον σχολικό και επιστημονικό λόγο. Η αξιοποίηση των γνώσεων για τη γλώσσα βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να κατανοήσουν πώς οργανώνεται μέσω του λόγου η μετάβαση αυτή» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Τα κείμενα που περιέχονται στην Γ.Θ. είναι προεπιλεγμένα εκτός σχολικού περιβάλλοντος και απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Λογικό είναι να προσπαθούν να είναι κοντά στον μέσο μαθητή, σε όλες τις περιπτώσεις, ώστε να μπορούν να καλύψουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Προφανώς και για αυτό μεταφέρονται διασκευασμένα και κινούνται ανάμεσα στον καθημερινό και στον επιστημονικό λόγο.

Βέβαια δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα κείμενα αυτά δε χρησιμοποιούνται για διδακτικούς σκοπούς. Αντιμετωπίζονται ως εξεταστέα ύλη, που οι απαντήσεις της θα πρέπει να δοθούν εντός σχολικού χρόνου, και η ενασχόληση με τα κείμενα γίνεται είτε με τη σειρά που προσφέρονται, είτε με βάση τις ευρύτερες θεματικές ενότητες. Έτσι, παρά τις όποιες προσπάθειες, είναι ανέφικτο να λειτουργήσουν με τον επιθυμητό τρόπο, αφού κάθε σχολική τάξη έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τους μαθητές, που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, ούτε τα ίδια ενδιαφέροντα και ούτε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Με αυτά τα δεδομένα είναι φανερό ότι δεν μπορεί να υπάρξει και η σταδιακή μετάβαση από τον οικείο στον λιγότερο οικείο λόγο. Σε κάτι τέτοιο άλλωστε δε βοηθούν και οι γλωσσικές επιλογές και οι γνώσεις για τη γλώσσα, αφού εξετάζονται εντελώς αποκομμένες από το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκουν.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 19^ο (ΓΗ_A_NEG_0_1989) :

B2. Να επισημάνετε ποιες από τις τρεις παρακάτω φράσεις/προτάσεις του πρώτου κειμένου χρησιμοποιούνται με κυριολεκτική/δηλωτική και ποιες με μεταφορική/συνυποδηλωτική σημασία:

1. «ο ελεύθερος χρόνος και η διδασκαλία [...] λειτουργούν ως ξεχωριστές νησίδες»
2. «Οι μαθητές βιώνουν [...] τη ζωή από δεύτερο χέρι»
3. «λιγότερη διάθεση κοινωνικής προσφοράς»

- *«Οι παραπάνω πόροι μπορεί να προέρχονται είτε από τα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά είτε από άλλες πηγές έντυπου και ψηφιακού υλικού, συμπεριλαμβανομένου και του υλικού που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων της ίδιας ή και άλλων τάξεων. Σε κάθε περίπτωση οι πόροι αυτοί, όπως και τα διαθέσιμα εγχειρίδια, δεν προσεγγίζονται από την οπτική της ύλης που πρέπει να διεκπεραιωθεί πιστά από τους / τις εκπαιδευτικούς. Προτείνονται ως πηγές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ανάλογα με το πόσο εξυπηρετούν το εκάστοτε διδακτικό σχέδιο, όπου και δίνεται η βαρύτητα. Με τον τρόπο αυτό κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κάνει τις επιλογές του στον οριζόντιο και στον κάθετο άξονα (των τεσσάρων ενοτήτων) και να δομήσει σε συνεργασία και με τους μαθητές του το δικό του πρόγραμμα» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Με την ύπαρξη της Τ.Θ. μοναδικό διδακτικό υλικό αποτελούν τα θέματά της και όλος ο διδακτικός χρόνος αφιερώνεται στην επίλυσή τους. Τα κείμενα που προσφέρονται όχι μόνο δεν αντιμετωπίζονται ως γλωσσικοί / σημειωτικοί πόροι, αλλά είναι δεσμευτικά και υποχρεωτικά, και μαζί με τις ερωτήσεις αποτελούν κατά κάποιον τρόπο την ύλη που πρέπει να διεκπεραιωθεί πιστά. Υπό αυτές τις συνθήκες, θεωρείται αυτονόητο ότι δεν υπάρχει κανένα περιθώριο για δράση του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Όχι μόνο δεν μπορεί να υπάρξει διδακτικό σχέδιο, αλλά δεν υπάρχει χρόνος και χώρος για αξιοποίηση οποιουδήποτε άλλου υλικού, αφού ακόμα και τα διδακτικά εγχειρίδια παραμερίζονται.

- *«Το διδακτικό αυτό σχέδιο έχει τα χαρακτηριστικά σχεδίου εργασίας (project), στο πλαίσιο του οποίου δίνονται ρόλοι και προβλήματα προς διερεύνηση / επίλυση στα παιδιά. Στην προσπάθεια αυτή διεκπεραίωσης των ρόλων τους και επίλυσης των προβλημάτων οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να εστιάσουν στην αναζήτηση και ανάγνωση κειμένων και γενικότερα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Στην περίπτωση που υπάρχει Τ.Θ., δεν μπορεί να εφαρμοστεί κανένα διδακτικό σχέδιο. Όλη η διδασκαλία περιορίζεται στην αποκλειστική ενασχόληση με τα θέματά της, με μοναδικό στόχο την επίλυση όσο το δυνατόν περισσότερων διαγωνισμάτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να δώσει αυτές τις απαντήσεις και, αν το επιτρέπει ο χρόνος, να συμμετέχουν στην απάντηση και οι μαθητές. Διαφορετικά οι μαθητές παραμένουν παθητικοί δέκτες, χωρίς να χρειάζεται να εμπλακούν ούτε στην αναζήτηση υλικού, ούτε στην παραγωγή οποιουδήποτε είδους λόγου, ούτε σε κάποια άλλη διαδικασία.

- «Δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού, καθώς και στην ανάδειξη του τοπικού, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην εξωστρέφεια σε έναν διεθνοποιημένο κόσμο» (ΦΕΚ 1562/2011).

Μέσα από τα κείμενα της Γ.Θ., άτυπα, ορίζεται ως τοπικό το ευρύτερα ελληνικό. Δεν παρουσιάζονται μεμονωμένα τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία συγκεκριμένων μικρότερων περιοχών και κοινωνικών ομάδων, αλλά παρουσιάζονται τα επικρατέστερα χαρακτηριστικά σε σύνολο χώρας. Τα κείμενα δηλαδή εστιάζουν στην ελληνική πραγματικότητα, με έμμεσες αναφορές στη διαφορετικότητα. Σε καμία περίπτωση βέβαια δεν καλύπτεται επαρκώς το θέμα, ούτε σε επίπεδο χώρας, ούτε φυσικά συνολικά, αφού δε φτάνουμε στην παρουσίαση του διεθνοποιημένου κόσμου με τα σημερινά χαρακτηριστικά και προεκτάσεις.

- «Οι γνώσεις για τη γλώσσα προσφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στόχος να είναι η εξυπηρέτηση της κατανόησης και της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, επομένως και του κόσμου. Η συστηματική ή περιπτωσιακή διδασκαλία της μικροδομής της νέας ελληνικής γίνεται μόνο για μορφοσυντακτικά φαινόμενα στα οποία δείχνουν να δυσκολεύονται οι μαθητές και οι μαθήτριες ή επηρεάζουν αρνητικά την εκφραστική ή ορθογραφική εικόνα των γραπτών τους κειμένων» (ΦΕΚ 1562/2011).

Οι γνώσεις για τη γλώσσα και πιο συγκεκριμένα οι λεξιλογικές γνώσεις και τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα εξετάζονται μέσα από τις ερωτήσεις της Γ.Θ. αποκομμένα και απομονωμένα από το κείμενο στο οποίο ανήκουν. Γίνεται μία επιφανειακή τους προσέγγιση, που αποσκοπεί στην επιβεβαίωση ή όχι της κατοχής της συγκεκριμένης γνώσης, χωρίς καμία προσπάθεια σύνδεσής τους με το κείμενο συνολικά και διερεύνησης του ρόλου και της σημασίας τους.

Παράδειγμα :

Διαγώνισμα 86^ο (ΓΗ_A_NEG_0_4578) :

B1. Στις παρακάτω προτάσεις να συμπληρώσετε τα κενά επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη λέξη από αυτές που είναι στις παρενθέσεις. Δύο από τις λέξεις σε κάθε παρένθεση περισσεύουν.

1. Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας
(**αποβλέπει, επιβλέπει, παραβλέπει**) στην πιστοποίηση διαφορετικών επιπέδων γνώσης μιας γλώσσας και (**διαμορφώνεται, εξετάζεται, αποκλείεται**) έτσι ο βαθμός ικανότητας που έχει αναπτύξει κάποιος.

2. Επίσης, (**καταβάλλει, βοηθά, διαβάλλει**) στην ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, η γνώση των οποίων (**υπολείπεται, αμφιβάλλει, αποτελεί**) ενίσχυση των μορφωτικών προσόντων.

3. Οι υποψήφιοι είναι σε θέση (να σχεδιάσουν, να καταρτίσουν, να χρησιμοποιήσουν) τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει.

- *«Οι μαθητές και οι μαθήτριες, παρά την κοινή σχολική τους διαδρομή, έχουν διαφορετικές προσωπικές εγγράμματα διαδρομές (π.χ. δίγλωσσα παιδιά, παιδιά με ειδικότερες ανάγκες, παιδιά από περισσότερο ή λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα), τις οποίες η διδασκαλία είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη της και να σέβεται προσπαθώντας να επενδύει στη διαφορά ως αφετηρία για δημιουργικότητα» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Η Τ.Θ. απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς να μπορεί να λάβει υπόψη της τις διάφορες ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής τάξης. Πλέον οι στόχοι της διδασκαλίας περιορίζονται στην απάντηση των ερωτήσεών της, που υποτίθεται ότι πιστοποιούν την κατοχή της γνώσης. Στα πλαίσια αυτά, δεν μένει κανένα περιθώριο για πραγματική διδασκαλία και παροχή γνώσεων, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητικού κοινού. Ταυτόχρονα δεν υπάρχει και η δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία θα εντάξει δημιουργικά όλα τα διαφορετικά στοιχεία σαν επιπλέον πληροφορίες. Με τον τρόπο αυτό, όμως, οι μαθητές παραμερίζονται διπλά. Από τη μία πλευρά δεν τους προσφέρεται το απαιτούμενο πλαίσιο διδασκαλίας που θα τους οδηγήσει στην πραγματική γνώση, και από την άλλη δεν τους δίνεται η ευκαιρία να μιλήσουν για τα δικά τους προσωπικά βιώματα και να περάσουν από το περιθώριο και τη μειονεκτική θέση στο προσκήνιο, μιλώντας για κάτι διαφορετικό, για κάτι που ενδεχομένως οι υπόλοιποι μαθητές αγνοούν.

- *«Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικά μέσα αλλά και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Ως παιδαγωγικά μέσα προτείνεται να αξιοποιούνται προκειμένου να διευκολύνουν τη γλωσσική διδασκαλία. Προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται μεταξύ άλλων η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων, των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωματίων κειμένων, των Προγραμμάτων Επεξεργασίας Κειμένου αλλά και περιβάλλοντων του διαδικτύου (π.χ. άντληση αυθεντικού υλικού, ιστολόγια ως περιβάλλοντα δημοσίευσης των μαθητικών εργασιών, Wikis ως περιβάλλοντα συμπαραγωγής λόγου κ.λπ.). Ως μέσα πρακτικής γραμματισμού προτείνεται να αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητά τους κατά την παραγωγή και πρόσληψη λόγου (π.χ. ιδιαιτερότητες της παραγωγής λόγου σε περιβάλλοντα επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης, παραγωγή διαδικτυακών, πολυμεσικών κειμένων κ.λπ.)» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Από την Τ.Θ. δεν αξιοποιούνται οι ΤΠΕ ούτε ως παιδαγωγικά μέσα, ούτε ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Επιπλέον δεν αφήνεται κανένα περιθώριο, αλλά και δεν υπάρχει η προτροπή για ενασχόληση με αυτές. Η μοναδική και φαινομενική ουσιαστική χρήση τους σταματά στη μεταφορά κειμένων από ηλεκτρονικές πηγές, με τρόπο που δε διαφέρει σε τίποτα από τα απλά γραπτά συνηθισμένα κείμενα. Τα

κείμενα παρουσιάζονται αποκομμένα από τον φυσικό τους χώρο, δεν εξετάζονται συνολικά και δεν ερευνώνται οι προεκτάσεις τους και οι διάφορες ιδιαιτερότητες.

- *«Η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν αγνοεί την έλλειψη υποδομών στο ελληνικό σχολείο. Μεγάλο μέρος των διδακτικών πρακτικών μπορούν να ολοκληρωθούν με τη συλλογή διαδικτυακών κειμένων και εκτός σχολείου ή να αξιοποιηθεί το γεγονός ότι όλα σχεδόν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές και κυρίως το γεγονός ότι οι εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού τους είναι συχνά πολύ πλούσιες»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Σίγουρα τα περισσότερα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με ηλεκτρονικό υπολογιστή, αλλά απ' ό,τι φαίνεται δεν τον χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς και ενδεχομένως να μην γνωρίζουν και με ποιον τρόπο να τον αξιοποιήσουν για κάτι τέτοιο, αφού κανείς δεν τους το έχει διδάξει. Σε μία προσπάθεια ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η ύπαρξη Τ.Θ. κάθε άλλο παρά βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως φάνηκε και παραπάνω, με τη λειτουργία της δεν υπάρχει περιθώριο για τη χρήση ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη, ενώ το ίδιο ισχύει και εκτός σχολείου. Από τη στιγμή που το υλικό του μαθήματος προσφέρεται και εφόσον δεν ζητείται κάτι σχετικό και από τις ερωτήσεις, δεν υπάρχει λόγος για αναζήτηση, μελέτη και συλλογή άλλων διαδικτυακών ή μη κειμένων.

- *«Αναγνωρίζεται όλο το εύρος της γλωσσικής ποικιλότητας και προτείνεται η προσέγγιση και αξιοποίησή της στην τάξη»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Το θέμα της γλωσσικής ποικιλότητας δεν καλύπτεται ούτε στοιχειωδώς από τα κείμενα που προσφέρονται στην Τ.Θ., ενώ και από τις ερωτήσεις της δε γίνεται καμία προσπάθεια για προσέγγιση και εξέταση του συγκεκριμένου φαινομένου. Δεδομένου του δεσμευτικού της χαρακτήρα και του περιορισμένου χρόνου, θεωρείται αδύνατη η χρήση επιπλέον υλικού και η ενασχόληση με αυτό. Δεν υπάρχει δηλαδή το περιθώριο για προσέγγιση κάποιου θέματος που δεν περιέχεται στα κείμενα και φυσικά δεν μπορεί να υπάρξει τοποθέτηση για οτιδήποτε δε ζητείται από τις ερωτήσεις.

- *«Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές μονάδες, η παραγωγή των οποίων δεν κατακτάται εύκολα. Έτσι, προτείνεται η έμφαση στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε κειμενικού είδους / τύπου που καλούνται τα παιδιά να γράψουν, η προσέγγιση της παραγωγής λόγου ως διαδικασίας - που σημαίνει ότι καταβάλλεται προσπάθεια και δίνεται χρόνος στην παραγωγή αλλά και τη βελτίωση των κειμένων που γράφονται. Στο πλαίσιο αυτό η παραγωγή λόγου δε γίνεται ευκαιριακά κάποιες φορές τον χρόνο, όπως συνηθίζονταν με την "έκθεση ιδεών", αλλά αποτελεί οργανικό στοιχείο των σχεδίων εργασίας που διεκπεραιώνουν τα παιδιά»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Τα κείμενα της Τ.Θ. δεν προσεγγίζονται ως κοινωνικές μονάδες και δεν εξετάζονται σε συνάρτηση με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. Η μοναδική ενασχόληση περιορίζεται στην επιφανειακή νοηματική τους κατανόηση, που θα οδηγήσει στην απάντηση της αντίστοιχης ερώτησης. Εκτός αυτού όμως, τα κείμενα αυτά είναι περιορισμένα και σε αριθμό και σε μορφή, με αποτέλεσμα να μην προσφέρονται έστω και ενδεικτικά κάποια διαφορετικά κειμενικά είδη και τύποι. Από τη στιγμή λοιπόν που δεν έρχονται σε επαφή με αυτά οι μαθητές, δεν είναι δυνατόν να γίνει λόγος για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Παραμένουν για αυτούς ένα άγνωστο αντικείμενο που δεν έχουν διδαχτεί.

Η παραγωγή λόγου ανήκει στο δεύτερο κομμάτι της αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευτικός, με μοναδική δέσμευση να ακολουθεί θεματικά το κείμενο που έχει δοθεί στο πρώτο μέρος. Αυτό σημαίνει ότι θεωρητικά μπορεί να επιλέξει το είδος και τον τύπο του κειμένου και να διαμορφώσει το επικοινωνιακό πλαίσιο. Πρακτικά όμως, δεν μπορεί να ισχύσει κάτι τέτοιο, γιατί δεν μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές κάτι που δεν τους έχει διδάξει. Δεδομένου ότι ο χρόνος είναι ιδιαίτερα περιορισμένος και ενδεχομένως να μην επαρκεί ούτε για την επίλυση όλων των θεμάτων της Τ.Θ., είναι αμφίβολο αν θα διατεθεί χρόνος της διδασκαλίας για παραγωγή κειμένων. Το πιθανότερο είναι να γίνει ευκαιριακά ορισμένες φορές ή ακόμα πιθανότερο να δοθεί ως εργασία για το σπίτι και στη συνέχεια να γίνουν συνολικές παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό.

- *«Επιχειρείται συχνά η συγκριτική μελέτη κειμένων που εκφράζουν διαφορετικές απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα και η διερεύνηση των αιτίων που τις προκαλούν» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Μέσα από τα κείμενα της Τ.Θ. δεν προβάλλονται διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα. Κινούνται όλες προς την ίδια κατεύθυνση, μπορούν δηλαδή να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν αντικρουόμενες. Βέβαια από τις ερωτήσεις της Τ.Θ. δεν υπάρχει καμία πρόθεση για συγκριτική προσέγγιση των κειμένων. Κάθε ερώτηση περιορίζεται στην νοηματική εξέταση του κειμένου που δίνεται στο συγκεκριμένο διαγώνισμα, ενώ ακόμα και στις ελάχιστες περιπτώσεις που έχουμε δύο κείμενα και πάλι η ερώτηση περιορίζεται μόνο στο ένα από αυτά. Είναι φανερό, ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για περαιτέρω διερεύνηση και για κριτική προσέγγιση.

- *«Η παρουσίαση λογοτεχνικών έργων μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών προσωπικού λόγου, προφορικού, γραπτού ή πολυτροπικού, ο οποίος θα περιέχει τόσο την τεκμηρίωση των απόψεών τους όσο και την έκφραση αισθητικών προτιμήσεων και γλωσσικών πειραματισμών (παιχνίδια ύφους, μιμήσεις γλωσσικών ιδιωμάτων των ηρώων κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται να αξιοποιηθούν ανάλογες προτάσεις του Π.Σ. της λογοτεχνίας για την ίδια τάξη» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Στο ασφυκτικό πλαίσιο που δημιουργείται από την ύπαρξη Τ.Θ., όλα όσα σχετίζονται με τη διδασκαλία περιορίζονται μόνο σε όσα αυτή προσφέρει. Αφού από την Τ.Θ. απουσιάζουν τα λογοτεχνικά έργα, δεν υπάρχει το περιθώριο να γίνει σύνδεση και αξιοποίησή τους μέσα στο γλωσσικό μάθημα. Τα παραπάνω θετικά στοιχεία και η επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων θα πρέπει να περιοριστούν στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος και πάλι όμως κάτω από τους δεσμευτικούς περιορισμούς της Τ.Θ.

- *«Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο του / της διδάσκοντα / σας : δημιουργεί τις προϋποθέσεις μάθησης με το είδος του σχεδίου εργασίας που επιλέγει, επενδύει στις προϋπάρχουσες γνώσεις και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, ενθαρρύνει την παραγωγή λόγου δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά και γνωρίζει να συνδυάζει τη διδασκαλία ενώπιον όλης της τάξης (μετωπική διδασκαλία) με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (π.χ. ομαδική)» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Με την ύπαρξη της Τ.Θ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται σε τέτοιο βαθμό, που θεωρείται απλώς και μόνο διεκπεραιωτικός. Το μοναδικό του καθήκον γίνεται η επίλυση των ασκήσεων της Τ.Θ. Χρόνος και χώρος για οποιοδήποτε είδους πρωτοβουλία δεν υπάρχει. Η πραγματική διδασκαλία και η παροχή γνώσης περνάνε σε δεύτερη μοίρα και τελικά παραλείπονται. Προφανώς και υπό αυτές τις συνθήκες δεν μπορεί να εφαρμοστεί κανένα σχέδιο εργασίας, ούτε να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών. Και αυτό, γιατί ακόμα και οι μαθητές που θα έπρεπε να είναι οι πρωταγωνιστές στις σχολικές αίθουσες και όλα να περιστρέφονται γύρω από αυτούς, σε αυτή την περίπτωση μένουν αμέτοχοι, σχεδόν αγνοούνται.

- *«Οι ώρες που προσφέρονται για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Α΄ Λυκείου είναι λίγες, για αυτό οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να αξιοποιούν κάθε ευκαιρία για την καλλιέργεια των προτεινόμενων γραμματισμών στα παιδιά, όπως : άλλα μαθήματα της φιλολογικής ζώνης (π.χ. Αρχαία, Λογοτεχνία), άλλες σχολικές πρακτικές (π.χ. ποικίλα προγράμματα) και ποικίλες σχολικές εκδηλώσεις (π.χ. μαθητικές κοινότητες, γιορτές, εκδηλώσεις)» (ΦΕΚ 1562/2011).*

Ό,τι συμβαίνει με τη λειτουργία της Τ.Θ. στο γλωσσικό μάθημα, ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στα υπόλοιπα μαθήματα. Για όποιο αντικείμενο και αν μιλήσουμε είναι φανερό ότι η διδασκαλία έχει περιοριστεί αποκλειστικά και μόνο στην επίλυση των θεμάτων της Τ.Θ. Η μοναδική ευκαιρία που υπάρχει να ξεφύγουν από τα προκαθορισμένα όρια είναι οι δραστηριότητες, που γίνονται εντός σχολικού χώρου, αλλά εκτός διδασκαλίας.

Μετά από την ανάλυση και αυτού του κεφαλαίου γίνεται φανερό ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ Π.Σ. και Τ.Θ., σε σημείο μάλιστα που μπορούμε να μιλήσουμε για αντίθεση και σύγκρουση. Είναι προφανές ότι όλες οι μεθοδολογικές

οδηγίες του Π.Σ. δεν έχουν θέση σε ένα μάθημα και σε μία διδασκαλία που το μοναδικό ζητούμενο είναι η απάντηση προκαθορισμένων και τυποποιημένων ερωτήσεων. Το ενδιαφέρον πλέον δεν στρέφεται στην αναζήτηση του καταλληλότερου τρόπου μάθησης, που θα οδηγήσει όλους τους μαθητές στη γνώση. Το μοναδικό ζητούμενο γίνεται η απάντηση συγκεκριμένων ερωτήσεων, που υποτίθεται ότι θα αποδείξουν την κατοχή ή μη της γνώσης.

Η πρώτη χρονιά εφαρμογής της Τράπεζας Θεμάτων

Θετικές και αρνητικές απόψεις

Μέχρι αυτό το σημείο εξετάσαμε σε θεωρητικό επίπεδο τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο Π.Σ. και στην Τ.Θ. Στις περισσότερες περιπτώσεις φάνηκε ότι έχουμε δύο διαφορετικά ζητούμενα, που όχι μόνο δεν κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, αλλά πολλές φορές συγκρούονται μεταξύ τους. Πριν καταλήξουμε στα τελικά συμπεράσματα αυτής της μελέτης, θεωρήσαμε σκόπιμο να εξετάσουμε, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό, και την πρακτική εφαρμογή και συνύπαρξη αυτών των δύο μέτρων κατά την πρώτη και μοναδική χρονιά της ταυτόχρονης λειτουργίας τους, κυρίως μέσα από δημοσιεύματα και τοποθετήσεις διάφορων εμπλεκόμενων, που επικεντρώνονται στην Τ.Θ.

Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και κάθε άλλη φορά που γίνεται λόγος για την εφαρμογή ενός νέου μέτρου, παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον, με ποικίλες απόψεις και τοποθετήσεις. Ήδη, αμέσως μετά την εξαγγελία του Υπουργείου Παιδείας για την κατάθεση του Σχεδίου Νόμου σχετικά με την *«Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, ξεκίνησαν και οι τοποθετήσεις υπέρ των διατάξεων αυτών, αλλά κυρίως κατά αυτών. Οι περισσότερες επικεντρώθηκαν στην εισαγωγή της Τ.Θ. στις εξετάσεις, στον τρόπο λειτουργίας της, καθώς και στη σύνδεση του βαθμού προαγωγής και απόλυσης των μαθητών του Λυκείου με την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ειδικότερα, όσοι εξέφραζαν θετικές απόψεις υποστήριζαν ότι η Τ.Θ. αποτελεί μία επιτυχημένη διεθνή πρακτική, που φτάνει με καθυστέρηση στη χώρα μας. Η χρήση της μπορεί να διασφαλίσει αρχικά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης από όλα τα σχολεία της χώρας, με την έννοια ότι αποτελεί έναν οδηγό που *«οριοθετεί με ακρίβεια τα όρια της ύλης και των θεμάτων προς εξέταση, αποκλείοντας τις υπερβολές και τις εκτός ορίων απαιτήσεις»* (ΕΕΧ 21/01/2015). Αποφεύγεται έτσι *«η περίπτωση σε ορισμένα σχολεία να μην διδάσκεται ολόκληρη η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη ή κάποιοι (εντυχώς ελάχιστοι) εκπαιδευτικοί να δίνουν στους μαθητές τους περιορισμένο αριθμό θεμάτων για τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις τη στιγμή που άλλοι μαθητές σε άλλα σχολεία εξετάζονται κανονικά εφ' όλης της ύλης»*¹² (Αιτιολογική Έκθεση - Σχέδιο Νόμου *«Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* 27/08/2013).

Επίσης υποστήριζαν ότι με τη χρήση της διασφαλίζεται *«ότι η γνώση, το μορφωτικό δηλαδή αγαθό που πρέπει να παρέχεται στους αυριανούς πολίτες,*

¹² Η συγκεκριμένη «ανισότητα» έχει επισημανθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

διανέμεται καθολικά, ομοιόμορφα και ανεξάρτητα από τη γεωγραφική ή κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών και των μαθητριών της χώρας». Και αυτό, γιατί «η βάση είναι και παραμένει το σχολείο και μόνο το σχολείο, που θα εξαντλεί μια εξορθολογισμένη ύλη με τρόπο που να γίνεται κτήμα όλων των μαθητών, πτωχών και πλούσιων» (Γκλαβάς¹³ 03/07/2014).

Επομένως, η Τ.Θ. είναι ένα μέτρο που προστατεύει τα συμφέροντα των μαθητών, διασφαλίζοντας ότι όλοι διδάσκονται την ίδια ύλη, χωρίς να υπάρχει το περιθώριο να δημιουργηθούν μαθησιακά κενά από τάξη σε τάξη, «που έχουν ως αποτέλεσμα να οδηγούν μαθητές, ιδιαίτερα προερχόμενους από φτωχές οικογένειες, σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, ή όσους αντέχουν οικονομικά σε φροντιστήρια και "ιδιαίτερα" μαθήματα για να "περάσουν" την τάξη ή να αναπληρώσουν τα γνωστικά κενά που δεν τους καλύπτει το σχολείο». Αντιθέτως, αυτό το μέτρο «θα αποθαρρύνει την προσφυγή μαθητών στα φροντιστήρια, γιατί έχοντας ο μαθητής τα θέματα που θα εξεταστεί (καθώς και τις λύσεις που με τη βοήθεια του δασκάλου του θα διερευνήσει και θα αφομοιώσει κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους) δεν θα χρειάζεται να καταφύγει σε εξωσχολική βοήθεια με την "ιδέα" ότι έτσι θα "πιάσει" τα θέματα ή θα μάθει άγνωστα ή και απρόβλεπτα ακόμη θέματα, που δεν του πρόσφερε το σχολείο, αλλά υπήρχε ενδεχόμενο να εξεταστεί, όταν δεν υπήρχε ο θεσμός της Τράπεζας» (Γκλαβάς 03/07/2014).

Ταυτόχρονα, ένα ακόμη θετικό στοιχείο, που προκύπτει από την ύπαρξη Τ.Θ. είναι η «αντιμετώπιση της στείρας αποστήθισης ανούσιων λεπτομερειών», κάτι που βασανίζει εδώ και χρόνια τους περισσότερους μαθητές (Αιτιολογική Έκθεση - Σχέδιο Νόμου «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» 27/08/2013). Η φιλοσοφία της Τ.Θ. είναι αντίθετη με την αντίληψη ότι οι μαθητές για να επιτύχουν πρέπει να λύσουν όλα τα θέματά της. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την κατάλληλη γνώση για το πώς πρέπει να απαντάνε στους διάφορους τύπους των ερωτήσεων και όχι στις ερωτήσεις μία προς μία.

Στα πλαίσια της ίδιας φιλοσοφίας, εντάσσεται και η ακριβώς ίδια συμπεριφορά, από την πλευρά της Τ.Θ., προς όλα τα μαθήματα. Δεν κάνει δηλαδή διάκριση σε κύρια και δευτερεύοντα. Όλα έχουν την ίδια βαρύτητα και σημασία και φυσικά αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν την ίδια προσοχή σε όλα τα μαθήματα και να ασχοληθούν ουσιαστικά με αυτά, αποκτώντας πολύπλευρες γνώσεις. Στην πραγματικότητα, το μέτρο αυτό είναι που τους εμποδίζει από το να στραφούν μόνο σε όσα μαθήματα είναι της αρεσκείας τους ή θα τους βοηθήσουν αργότερα στην εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, μαζί με όλα αυτά απομακρύνεται και η λογική του «δεδομένου» και «εύκολου» απολυτηρίου.

Εκτός όμως από όλα τα παραπάνω, το σημαντικότερο πλεονέκτημα της ύπαρξης Τ.Θ. είναι ότι «επιδιώκει την ενίσχυση της αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας

¹³ Πρόεδρος του ΙΕΠ

των εξετάσεων και τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα. Άλλωστε, διεθνώς, οι Τ.Θ. αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις εργαλεία προτυποποίησης των εξεταστικών διαδικασιών, βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (Γκλαβάς 03/07/2014). Αυτό δηλώνεται ξεκάθαρα και στην Αιτιολογική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (27/08/2013), σύμφωνα με την οποία καθιερώνεται ένα νέο «σύστημα αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητών», το οποίο αφήνει στο παρελθόν «την αξιολόγηση που αποσκοπεί μόνο στην προαγωγή "αριστούχων", η οποία και άδικη είναι αλλά και ακυρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία οδηγώντας στον ευτελισμό της εκπαιδευτικής προσπάθειας» και προωθεί την «πραγματική και δίκαιη αξιολόγηση», που είναι ζητούμενο, αν όχι απαίτηση, όλων.

Για να μπορέσουμε όμως να έχουμε «πραγματική και δίκαιη αξιολόγηση», θα πρέπει να έχουμε και ένα «πραγματικό και δίκαιο» τρόπο αξιολόγησης. Γιατί η αντικειμενική αξιολόγηση, η «πραγματική και δίκαιη», προστατεύει πρώτα απ' όλα και πάνω απ' όλα τον ίδιο τον μαθητή και λειτουργεί προς όφελός του. Τον αντιμετωπίζει ισότιμα και του προσφέρει ίδιες και ίσες ευκαιρίες με τους άλλους μαθητές. Μέσα από αυτή έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις πραγματικές του δυνατότητες και κλίσεις, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εντοπίσει τα κενά που ενδεχομένως έχει και να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια.

Επιπλέον, μέσα από αυτόν τον νέο τρόπο αξιολόγησης, επιδιώκεται και η καλύτερη λειτουργία της τάξης και του συνόλου των μαθητών. Συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια για περιορισμό των μαθητών που προάγονται στην επόμενη τάξη χωρίς να έχουν κατακτήσει τις αναγκαίες ή έστω τις στοιχειώδεις γνώσεις. Γιατί ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές φτάνουν σε σημείο να νιώθουν μειονεκτικά, αφού γίνεται αισθητή η έλλειψη των προαπαιτούμενων γνώσεων, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν πρόβλημα και στην υπόλοιπη τάξη, καθώς υποβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και «παρακωλύουν την απρόσκοπτη μάθηση των άλλων». Επίσης θα πρέπει να έχουμε στον νου μας ότι δεν «είναι παιδαγωγικώς και ηθικώς αποδεκτό να επιβραβεύεται μέσα στο σχολείο η οκνηρία και σε τελική ανάλυση δεν είναι δίκαιο ορισμένοι μαθητές *nullo labore* να βρίσκονται στην επόμενη τάξη με μαθησιακά κενά» (Αιτιολογική Έκθεση - Σχέδιο Νόμου «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» 27/08/2013).

Γίνεται έτσι φανερό ότι η Τ.Θ. βοηθά σε αυτή την προσπάθεια και αναβαθμίζει κατά κάποιον τρόπο την όλη διαδικασία, καθώς υποστηρίζεται ότι «υπάρχει ποιοτική διαφορά ανάμεσα σε εξετάσεις που διενεργούνται με υπόβαθρο μια Τ.Θ. και αυτές που γίνονται με τον παραδοσιακό τρόπο. Στον παραδοσιακό τρόπο η διαδικασία των εξετάσεων επαναλαμβάνεται εκ του μηδενός κάθε χρονιά, χωρίς αποτίμηση των προηγούμενων εξετάσεων. Αντίθετα, η λογική που απορρέει από την Τ.Θ. είναι διαφορετική. Δεν περιορίζεται μόνο στην εκπόνηση μερικών θεμάτων πριν από την εξέταση και στη βαθμολόγησή τους. Αντίθετα, το σύστημα της Τράπεζας λειτουργεί αδιάκοπα, καθώς, με το τέλος των εξετάσεων, οι βαθμολογίες

συγκεντρώνονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας με στατιστικά μοντέλα, για να αποτιμηθεί η εξέταση και για να ανατροφοδοτηθεί το σύστημα, ώστε η επόμενη εξέταση να είναι πιο σταθμισμένη και άρα πιο δίκαιη» (Τζεβελέκου¹⁴ 11/01/2014, όπ. αναφ. στο Alfavita).

Η ύπαρξη όμως ενός τέτοιου μέτρου, φαίνεται ότι είναι σημαντική και για τη λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος σε οργανωτικό επίπεδο. Σε πρώτη φάση μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες να «*συντονίζουν τη δουλειά τους και να βρίσκονται σε μια ενεργή αλληλεπίδραση με το υπουργείο, κυρίως όσον αφορά ένα κορμό βασικών γνώσεων ανά μάθημα που πρέπει να "περάσει" στα παιδιά*», ενώ σε δεύτερη φάση να «*συντονίζει, σε επίπεδο υπουργείου, το επίπεδο δουλειάς και διδακτικής πράξης, μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας*», γιατί «*είναι διαφορετικό πράγμα απλά να θεσμοθετείς τη διδακτέα ύλη και άλλο να μπορείς να αποτιμήσεις (ως ένα σημείο φυσικά) το πώς αυτή εμποδίστηκε από τους μαθητές στις διάφορες σχολικές μονάδες*». Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να γίνει εύκολα ο εντοπισμός των σχολικών μονάδων που οι επιδόσεις τους παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από τον μέσο όρο και να υπάρξει υποστηρικτικού χαρακτήρα παρέμβαση, δηλαδή «*να υποστηρίζεις την εκεί διδακτική πράξη και να διορθώσεις τυχόν κακώς κείμενα*» (Τσεχπενάκης¹⁵ 04/02/2015).

Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι με την εφαρμογή αυτού του νέου μέτρου απομακρυνόμαστε από κάθε «*εξετασιοκεντρική φιλοσοφία*», αφού οι εξετάσεις, προαγωγικές και απολυτήριες, διεξάγονται ενδοσχολικά, τα γραπτά των μαθητών βαθμολογούνται από τον οικείο καθηγητή και υπάρχει αποδέσμευση του απολυτηρίου από τις πανελλήνιες εξετάσεις. Ταυτόχρονα βέβαια εξασφαλίζεται πλήρως και το αδιάβλητο της όλης διαδικασίας, καθώς «*απαιτείται ο συνδυασμός των θεμάτων που θα χρησιμοποιηθούν σε μια εξέταση να είναι το προϊόν αλγόριθμου που θα λειτουργεί μερικά λεπτά πριν από την εξέταση*» (Τζεβελέκου 11/01/2014, όπ. αναφ. στο Alfavita).

Και ενώ όσοι έβλεπαν θετικά την ύπαρξη της Τ.Θ. υποστήριζαν τα παραπάνω, από την άλλη πλευρά δεν έλειψαν και αυτοί που υποστήριζαν σθεναρά ότι τα αρνητικά στοιχεία είναι αυτά που υπερισχύουν. Και αυτοί με τη σειρά τους υποστήριζαν την άποψή τους, με αντιδράσεις που συνεχώς αυξάνονταν, καθώς ο καιρός περνούσε και τα θέματα δεν ανακοινωνόταν, με αποτέλεσμα οι μαθητές, οι γονείς τους αλλά και οι καθηγητές να βρίσκονται σε συνεχή ψυχολογική πίεση για το τι περιλαμβάνει αυτή ακριβώς. Μάλιστα πολλοί παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως ΕΛΜΕ, έσπευσαν με ανακοινώσεις τους να ζητήσουν τη μη εφαρμογή των σχετικών διατάξεών της, τουλάχιστον για το σχολικό έτος 2013-2014.

¹⁴ Γλωσσολόγος, διευθύντρια ερευνών στο ερευνητικών κέντρο «Αθηνά»

¹⁵ Χημικός- Γυμνάσιο Μυκόνου

Απ' ότι φάνηκε, όμως, οι αντιδράσεις δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ακολούθησε δήλωση του τότε υπουργού Παιδείας Κων/νου Αρβανιτόπουλου ότι τελικά η Τ.Θ. θα λειτουργούσε κανονικά κατά το διδακτικό έτος 2013-2014, παρά τις ενστάσεις του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), που ήταν αρμόδιο για την όλη διαδικασία. Η δήλωση αυτή έγινε, όταν το πρώτο τετράμηνο έχει ήδη ολοκληρωθεί. Μία τέτοια κίνηση δεν ήταν απλώς «αιφνιδιαστική, αλλά τίναξε κυριολεκτικά στον αέρα την εκπαιδευτική διαδικασία» (ΟΛΜΕ 10/02/2014).

Τελικά, μόλις στις 26/05/2014 το ΙΕΠ δημοσιοποίησε, μόνο σε ηλεκτρονική μορφή, τα θέματα της Τράπεζας, τρεις μόλις μέρες πριν την έναρξη των εξετάσεων. Ο τρόπος όμως ανακοίνωσής τους χαρακτηρίστηκε «*"διδακτικά ανέντιμος"*, αφού αυτή προέκυψε πρόχειρα και μερικές μόνο ημέρες πριν τις εξετάσεις των μαθητών» (Καραγιάννης¹⁶ 01/02/2015). Και αυτό, γιατί η ύπαρξη μιας Τ.Θ. συνδέεται άμεσα με την διδακτέα - εξεταστέα ύλη, που για το σχολικό έτος 2013-2014 είχε προσδιοριστεί με μεγάλη προχειρότητα στην αρχή της χρονιάς, και ως προς το περιεχόμενο και ως προς την έκτασή της, και σε ορισμένα μάλιστα μαθήματα η κάλυψή της απαιτούσε δύο σχολικά έτη. Και σαν να μην ήταν αρκετό αυτό, μόλις την 13^η Φεβρουαρίου 2014 καθορίστηκε επίσημα η εξεταστέα ύλη, που αποτελεί το 80% περίπου της διδακτέας τόσο σε ώρες διδασκαλίας, όσο και σε έκταση. Θα πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι τη συγκεκριμένη χρονιά εφαρμόστηκε νέο ωρολόγιο πρόγραμμα για το Λύκειο, ενώ χρησιμοποιούνταν τα ίδια σχολικά βιβλία και τα Π.Σ., που αντιστοιχούσαν στο προηγούμενο ωρολόγιο πρόγραμμα, χωρίς να γίνει κάποια μελέτη για να διαπιστωθεί αν επαρκεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης σε κάθε μάθημα.

Ταυτόχρονα, λίγους μόνο μήνες πριν τις εξετάσεις και τη λήξη της σχολικής χρονιάς εντοπίζονταν πολλά κενά εκπαιδευτικών, ακόμη και στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Με αρχή τη συρρίκνωση του εκπαιδευτικού δυναμικού και σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες δυσκολίες που υπήρχαν, η ολοκλήρωση της ύλης με παιδαγωγικούς όρους θεωρήθηκε δύσκολη, αν όχι αδύνατη, αφού η διδασκαλία είχε μετατραπεί σε έναν αγώνα δρόμου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν έστω και τυπικά να καλύψουν όλο τον όγκο της διδακτέας ύλης, που ταυτίζεται ουσιαστικά με την εξεταστέα. Για τον λόγο αυτό άλλωστε και η μη έγκαιρη δημοσιοποίηση των θεμάτων της Τράπεζας κρίθηκε και ως «αντιπαιδαγωγική», γιατί οι καθηγητές μη γνωρίζοντας τι ακριβώς περιλαμβάνει αναγκάστηκαν να «τρέξουν», για να καλύψουν την ύλη, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να επιμείνουν στην εμβάθυνση και πλήρη κατανόηση ενοτήτων που χρειάζονταν περισσότερο χρόνο, με όλα τα δυσμενή επακόλουθα για τους μαθητές.

¹⁶ Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών

Από την άλλη πλευρά, όμως, θα πρέπει να σταθούμε και στους άμεσα θιγόμενους, τους μαθητές της Α΄ Λυκείου. Αυτοί και οι οικογένειές τους πέρασαν έναν ολόκληρο χρόνο με την αγωνία, την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα για το τι τελικά θα ισχύει. Μέχρι την τελευταία στιγμή κανείς δεν ήταν σε θέση να τους ενημερώσει για το πώς θα έπρεπε να κινηθούν, με αποτέλεσμα να καταφύγουν στην παραπαιδεία, δηλαδή στα φροντιστήρια, για να πληροφορηθούν και να διδαχθούν «κάτι παραπάνω», ώστε να αντεπεξέλθουν στις εξετάσεις.

Το μόνο που γνώριζαν ήταν ότι με τα νέα δεδομένα θα έπρεπε να εξεταστούν με έναν νέο τρόπο σε όλα τα μαθήματα μέσα σε λίγες μέρες, χωρίς πρακτικά κανένα περιθώριο προετοιμασίας πάνω στα θέματα της Τράπεζας. Και η πραγματικότητα είναι πολύ πιο τρομακτική. Αν το καλοσκεφτούμε, οι μαθητές έπρεπε να έρθουν αντιμέτωποι με *«300 θέματα επί 10 μαθήματα = 3000 θέματα στο κεφάλι των μαθητών! Δεν πρέπει κανείς μας να έχει την παραμικρή αμφιβολία ότι με αυτή τη "λύση" τα παιδιά θα τρελαθούν από την αγωνία τους να μάθουν σε μια βδομάδα 3000 θέματα, ασχέτως από το αν πολλά από αυτά θα τους είναι ήδη οικεία από τη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Αντιλαμβάνεται κανείς τι είδους ψυχική δοκιμασία θα εξαναγκαστούν να περάσουν 16χρονοι μαθητές, ενώ παράλληλα θα επιβεβαιώνεται η θλιβερή πραγματικότητα του εξετασιοκεντρικού συστήματος της εκπαίδευσής μας, προς δόξα της αποστήθισης, της παπαγαλίας και των φροντιστηρίων, στα οποία, δεκαετίες τώρα, το ελληνικό κράτος κλείνει πονηρά το μάτι!»* (Σύνδεσμος Φιλολόγων Καβάλας 10/04/2014).

Και σαν να μην έφταναν όλα τα παραπάνω, τα θέματα δημοσιοποιήθηκαν σε μια περίοδο που οι μαθητές δεν βρίσκονταν στα σχολεία, καθώς τα μαθήματα είχαν ολοκληρωθεί. Πλέον δεν είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν βοήθεια από τους καθηγητές τους για την επίλυση των θεμάτων ή αποριών, που σίγουρα προέκυψαν από αυτά. Λογικό και επόμενο ήταν όσοι από τους μαθητές είχαν τη δυνατότητα, και δεν το είχαν κάνει νωρίτερα, να αναγκαστούν να στραφούν, κάτω από συνθήκες πίεσης και μεγάλης αγωνίας, στην παραπαιδεία, προκειμένου, έστω και την τελευταία στιγμή, να πάρουν κάποιες απαντήσεις των θεμάτων ή να λύσουν απορίες που προέκυπταν από αυτά.

Πέρα όμως από όλα αυτά, οι υπεύθυνοι δεν έλαβαν υπόψη τους έναν πολύ σημαντικό παράγοντα. Αν και βρισκόμασταν στο 2014, η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν ήταν και δεν είναι για όλους δεδομένη. Αλλά και αν ακόμα υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής, η πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν είναι για όλους αυτονόητη, αφού βασική προϋπόθεση είναι και η ύπαρξη δικτύου σύνδεσης. Δυστυχώς κάποιιοι από τους μαθητές βρέθηκαν σε πολύ μειονεκτική θέση, αφού είχαν την ατυχία να κατοικούν σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές και ήταν αδύνατον να έχουν αυτή την πολυτέλεια.

Και όλα αυτά προέκυψαν λόγω της μεγάλης πίεσης για εφαρμογή του νέου μέτρου, χωρίς να υπάρξει καν πιλοτική εφαρμογή. Γιατί, ως γνωστόν, μία τέτοια καινοτομία είναι αναγκαίο πρώτα να δοκιμαστεί, να εφαρμοστεί πιλοτικά είτε σε

ορισμένα μόνο σχολεία είτε στο σύνολο. Και αυτό, γιατί θα πρέπει να είναι προσβάσιμη η βάση δεδομένων κυρίως στον εκπαιδευτικό αρκετό καιρό πριν την εφαρμογή, για να μπορούν να γίνουν αλλαγές και διορθώσεις, αν διαπιστωθούν λάθη, αλλά κυρίως για να έχει τον χρόνο ο εκπαιδευτικός να οργανωθεί, να ασχοληθεί ουσιαστικά με τα θέματα, να μπορέσει να τα λάβει υπόψη του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της προετοιμασίας και της αξιολόγησης, ώστε στην τελική αξιολόγηση να μην υπάρχουν αιφνιδιασμοί και δυσάρεστες εκπλήξεις για τους μαθητές.

Όπως όμως ήταν αναμενόμενο, οι αντιδράσεις, τόσο για τα ίδια τα θέματα, όσο και για την συνολική διαδικασία, συνέχισαν να αυξάνονται. Τα θέματα από τις πρώτες ώρες δημοσιοποίησής τους χαρακτηρίστηκαν από μέρους του Τύπου και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πρόχειρα, λανθασμένα, δύσκολα, ασαφή, δυσεπίλυτα, εκτός ύλης, με πολλές επαναλήψεις, κακοδιατυπωμένα με ανερμάτιστες εκφωνήσεις και δύσκολες διατυπώσεις, με απαιτήσεις αποστήθισης και απομνημόνευσης, που έρχονται σε αντίθεση με τις οδηγίες διδασκαλίας, με εξεζητημένα και πολλά ερωτήματα που θυμίζουν πανελλαδικές της Γ' Λυκείου, με απαιτήσεις χρόνου διαπραγμάτευσης που αντιστοιχούν σε αυτές των πανελλαδικών εξετάσεων και φυσικά αντίθετα εντελώς με τη φιλοσοφία των σχολικών βιβλίων και τα αναλυτικά προγράμματα.

Ακολούθησαν όμως και άλλοι χαρακτηρισμοί, όπως «αντιπαιδαγωγικά» και «αντιεκπαιδευτικά», καθώς οι κατασκευαστές τους «στην προσπάθειά τους να "βγάλουν" πάνω από 300 θέματα σε κάθε μάθημα (4 ευρώ το θέμα ή το αρχείο .pdf με 2ο και 4ο θέμα ; δεν διευκρινίστηκε ποτέ...), "διύλισαν πραγματικά τον κώνωπα". Ανούσιες λεπτομέρειες, φοβερή απαίτηση αποστήθισης του σχολικού βιβλίου, πλήρης αντίθεση με τις οδηγίες του Υπουργείου που είχαν σταλεί στα σχολεία στις αρχές της χρονιάς» και φυσικά καμία σχέση με την ουσιαστική και κριτική απόκτηση γνώσεων και εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης (Πασχαλίδης¹⁷ 06/07/2014).

Εκτός όμως από όλα αυτά, δεν έμεινε απαρατήρητο ότι η Τ.Θ. ήταν και παρέμεινε αδόμητη και ως προς το περιεχόμενό της. Τα θέματα δεν ήταν χωρισμένα σε ενότητες ή κεφάλαια σύμφωνα με τη ροή της ύλης που ακολουθείται στα σχολεία. Έτσι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, στον ελάχιστο χρόνο που διέθεταν, θα έπρεπε να οργανώσουν τα θέματα, προκειμένου να διευκολυνθεί η μελέτη και διδασκαλία τους. Και σαν να μην ήταν αρκετό αυτό, δε δίνονταν και οι απαντήσεις σε κανένα θέμα. Από την αρχή ήταν γνωστό ότι κατά το σχολικό έτος 2013-2014 οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα είχαν ελάχιστο χρόνο στη διάθεση τους. Αλλά και για τις επόμενες χρονιές εφαρμογής είναι γνωστό ότι σε κανένα Π.Σ. ή οδηγό σπουδών, που θα έπρεπε να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει πρόβλεψη για επιπλέον ώρες αποκλειστικά και μόνο για τη λύση θεμάτων, έστω και ενδεικτικών. Με τον τρόπο

¹⁷ Καθηγητής γυμνασίου ΠΕ04.02 και ΠΕ04.05

αυτό, οι μαθητές μένουν εκτεθειμένοι και δεν έχουν τη δυνατότητα όσοι επιθυμούν και θέλουν να διαβάσουν να ασχοληθούν ουσιαστικά με τα θέματα.

Ταυτόχρονα βέβαια θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα θέματα της Τράπεζας δεν ήταν ούτε της ίδιας δυσκολίας, καταργώντας με τον τρόπο αυτό την ισότητα, αλλά ούτε «*χαρακτηρίζονταν πάντα από την διαβαθμισμένη δυσκολία τους, αφού θέματα της ίδιας κατηγορίας απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες, τεχνικές και γνώσεις και δεν αντιστοιχούν στον ίδιο βαθμό δυσκολίας, με αποτέλεσμα η κλήρωσή τους στις εξετάσεις να αποτελεί περισσότερο "τυχερό παιχνίδι" από ό,τι διαδικασία εξετάσεων*» (Καραγιάννης 01/02/2015).

Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι για τις προηγούμενες δύο περιπτώσεις υπήρχε αρχικά πρόβλεψη. Στις «*Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α' τάξης Ημερησίου Λυκείου κλπ.*», υπήρχε ειδική φόρμα που αποτελούσε την «ταυτότητα» του θέματος. Σε αυτή ο κάθε εκπαιδευτικός που πρότεινε ένα θέμα θα έπρεπε μεταξύ άλλων να δώσει μία ενδεικτική απάντηση για κάθε θέμα, να προσδιορίσει τον βαθμό δυσκολίας και τον χρόνο απάντησης που απαιτεί το κάθε θέμα. Δυστυχώς όμως αυτές οι πληροφορίες, άγνωστο γιατί, δεν δημοσιοποιήθηκαν ποτέ.

Ας δούμε όμως στο σημείο αυτό και κάποια παραδείγματα που επιβεβαιώνουν όσα είπαμε παραπάνω.

Η ΕΛΜΕ Κέρκυρας (27/06/2014) έκανε μία συνολική αποτίμηση των θεμάτων της Τράπεζας. Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας έγιναν οι παρακάτω διαπιστώσεις :

«Τα 167 θέματα της Τ.Θ. αποτελούνται ουσιαστικά από 57 θέματα (επανάληψη των ίδιων κειμένων με παραλλαγές ερωτήσεων). Άλλα από τα θέματα για συζήτηση και έκθεση που περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο υπεραντιπροσωπεύονται (γλώσσα-επικοινωνία 22 θέματα, νεότητα- εφηβεία- σχέσεις γονιών / παιδιών - χάσμα γενεών 13 θέματα), άλλα θέματα αντιπροσωπεύονται στοιχειωδώς (γλωσσομάθεια 3, αναλφαβητισμός 4, γέλιο- χιούμορ 5, μόδα-ενδυμασία 3, τρίτη ηλικία 3), άλλα υποαντιπροσωπεύονται (διάλογος, κοινωνικά πρότυπα, ελεύθερος χρόνος, ψυχαγωγία νέων από 1 θέμα), ενώ άλλα δεν υπάρχουν καθόλου (αγάπη, έρωτας, επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα, διαφήμιση, ΜΜΕ). Από τα 57 θέματα τα 11 περιλαμβάνουν 2 κείμενα (ποτέ με διαφορετικές απόψεις επί του ίδιου ζητήματος!) και τα υπόλοιπα 1 κείμενο.

Μόνο 1 από τα κείμενα προς εξέταση είναι "κλασικού" συγγραφέα (του Ε. Παπανούτσου). Λίγα είναι αντλημένα από μαθητικές ιστοσελίδες και τα υπόλοιπα από συλλογικούς τόμους, επιστημονικά συγγράμματα, από τον τύπο και το διαδίκτυο (για τα δύο τελευταία είδη οι παραπομπές δεν είναι πάντα επαρκείς). Επειδή, ως γνωστόν, ο τρόπος εξέτασης δυστυχώς διαμορφώνει τον τρόπο διδασκαλίας με τη μέθοδο του Προκρούστη, αυτός ο απόλυτος εξοστρακισμός του κλασικού δοκιμιακού κειμένου είναι μάλλον ανησυχητικός. Επιπλέον, ορισμένα από τα κείμενα είναι πολύ μικρής έκτασης (3

παραγράφων), πράγμα που μπορεί εκ πρώτης όψεως να φαίνεται θετικό (μικρά άρα εύκολα), αλλά θυμίζει έντονα την αντίληψη εργαλειακότητας - δεξιοτήτων που αποπνέουν τα θέματα προς εξέταση για τα ξενόγλωσσα πτυχία.

Στις ερωτήσεις - ασκήσεις ζητούνται αρκετές φορές πλαγιότιτλοι παραγράφων καθώς και ο εντοπισμός και η σημασία διαρθρωτικών λέξεων (αν και μερικές φορές η σημασία αναφέρεται λανθασμένα ως "αιτιολόγηση"). Ελάχιστα ζητείται η δομή και οι τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου και η συλλογιστική πορεία, αν και πρόκειται για ζητήματα οφθαλμοφανώς σημαντικά. Αντ' αυτών κυριαρχεί συντριπτικά η δημιουργία παραγράφου με 5 δοσμένες λέξεις ή φράσεις (ή τα συνώνυμα ή τα αντώνυμά τους), άσκηση που φαίνεται "δημιουργική", αλλά μπορεί να εξελιχθεί σε ακροβασία, δεδομένων και των απαιτήσεων της εξέτασης (λοιπές ασκήσεις, παραγωγή λόγου). Η συνήθης άσκηση ανάπτυξης ή σχολιασμού μιας πρότασης σε μια παράγραφο υπάρχει πολύ λιγότερο και μάλιστα με την ασαφή εκφώνηση "Να δημιουργήσετε μια παράγραφο", ορισμένες φορές δε με το απελπιστικά στενό όριο των 40-50 λέξεων.

Εξίσου ασαφής (και αδιάγνωστης σκοπιμότητας) είναι η εκφώνηση "Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας" σε νοηματική ερώτηση που αφορά το περιεχόμενο του κειμένου. Αν και στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης γίνεται εκτενής αναφορά στον εντοπισμό των επιχειρημάτων του συγγραφέα, το σημείο αυτό απουσιάζει από τις ερωτήσεις περιεχομένου. Αντίθετα, περισσεύει ο σχολαστικισμός και ο φορμαλισμός (τους οποίους προφανώς εκτρέφουν τα αναλυτικά προγράμματα), καθώς ζητείται συνεχώς η αιτιολόγηση μεταφορών, σημείων στίξης ("μόδα" που δημιούργησαν οι πανελλήνιες εξετάσεις), στοιχείων προφορικότητας του λόγου, χρήσης της ενεργητικής / παθητικής σύνταξης, ακόμα και της χρήσης ειδικών όρων (μα πώς αλλιώς να ειπωθεί...).

Σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται προχειρότητα και μια διεκπεραιωτική αντίληψη - και αυτό όχι από τη σκοπιά του μαχόμενου εκπαιδευτικού κινήματος, αλλά από τη σκοπιά των ίδιων των αναλυτικών προγραμμάτων και των επίσημων οδηγιών διδασκαλίας. Πίσω από τα συγκεκριμένα θέματα διαφαίνεται το προφίλ των 3-4 δημιουργών τους, που αναπαρήγαγαν με νωθρότητα τα χειρότερα στοιχεία της κληρονομιάς των νόμων Αρσένη».

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και ο Κώστας Αγγελάκος¹⁸ (08/07/2014), σύμφωνα με τον οποίο χαρακτηριστικότερο παράδειγμα της όλης κατάστασης αποτελεί «το κομβικό μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου η επιλογή ελάχιστων κειμένων (περίπου 60) από ευκαιριακές πηγές (χωρίς πρωτοτυπία, πολυφωνία, πολυτροπικότητα κ.λπ.) που είχε η ομάδα στη διάθεσή της, αποδεικνύει όχι μόνο βιασύνη, αλλά και παχυλή αγραμματοσύνη!». Και όχι μόνο αυτό. Εντοπίζει ότι «οι δοθείσες ερωτήσεις, πέραν του εμφανούς προσανατολισμού τους - στις περισσότερες

¹⁸ Αναπληρωτής καθηγητής στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, διευθυντής του περιοδικού «Νέα Παιδεία»

περιπτώσεις - στη στείρα αναπαραγωγή των σχολικών βιβλίων, λειτουργούσαν και υπονομευτικά στη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών».

Ακόμα μία διαπίστωση γίνεται από την Έφη Καραπούλη (02/07/2014). Επισημαίνει ότι «στην Έκθεση της Α' Λυκείου ζητήθηκε σε θέμα του Α' Μέρους να δικαιολογήσουν οι μαθητές τη χρήση της στίξης σε απόσπασμα του δοθέντος κειμένου. Το ζήτημα, ωστόσο, αυτό εξετάζεται στην ύλη της Β' Λυκείου, στο κεφάλαιο για την Είδηση και τη διάκριση μεταξύ είδησης και σχολίου, στο μέρος που τιτλοφορείται ως "και η στίξη είναι σχόλιο"». Από αυτό γίνεται φανερό το «πνεύμα και το σκεπτικό» των θεμάτων, που μοιάζουν να «κινούνται στο επίπεδο των θεμάτων της Γ' Λυκείου και απευθύνονται σε υποψηφίους Πανελλαδικών Εξετάσεων, οι οποίοι υποχρεούνται να γνωρίζουν την ύλη ως προαπαιτούμενη γνώση και των τριών λυκειακών τάξεων».

Τέλος, η φιλόλογος Γεωργία Ρένεση εντοπίζει τον πολύ υψηλό βαθμό δυσκολίας των θεμάτων της Τράπεζας και στα φιλολογικά μαθήματα και σημειώνει: «Δεν είναι τα θέματα στα οποία μπορεί να ανταποκριθεί ο μέσος μαθητής. Από τη Δευτέρα που άνοιξε η "Τράπεζα" οι μαθητές παραπονιούνται, καθώς μέσα σε τρεις μέρες καλούνται να γυρίσουν για να καλύψουν όλη την ύλη, με διάφορες λεπτομέρειες. Οι καθηγητές μέχρι το Φλεβάρη δεν ήξεραν αν θα εφαρμοστεί η "Τράπεζα" και ακολουθούσαν την πεπατημένη στη διδασκαλία. Όμως στα θέματα που υπάρχουν στην "Τράπεζα" ζητούνται κάποιες φορές λεπτομέρειες που συνήθως δε διδάσκονταν, γιατί δεν έχουν και καμιά παιδαγωγική σημασία» (Alfavita 28/05/2014).

Η διατύπωση όλων των παραπάνω απόψεων και λαθών, που κατά κάποιον τρόπο καθιστούν τα θέματα της Τράπεζας, από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναξιόπιστα, οδήγησε σε συνεχείς και ουκ ολίγες αλλαγές, που μαρτυρούν την έμμεση παραδοχή τους. Έτσι διαπιστώθηκαν τροποποιήσεις, αντικαταστάσεις ή ακόμα και αφαίρεση πολλών θεμάτων ακόμα και κατά την διάρκεια των εξετάσεων.

Οι αντιδράσεις όμως επεκτάθηκαν και προς την όλη διαδικασία, αφού, όπως είναι αναμενόμενο, στο πίσω μέρος του μυαλού όλων των εμπλεκόμενων, υπήρχαν οι ανισότητες και οι αδικίες που προκύπτουν από την ίδια την κλήρωση, καθώς τα θέματα δεν ήταν της ίδιας βαρύτητας. Γιατί «όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση γνωρίζουν καλά ότι αρκεί μια διαφορετική διατύπωση ή διαφορετικές πράξεις για κάποια άσκηση ή για οποιοδήποτε θέμα, για να αλλάξουν το επίπεδο δυσκολίας ενός θέματος» (Τριανταφύλλου 11/07/2014).

Έτσι η όλη διαδικασία κατέληξε να είναι καθαρά θέμα τύχης, σε ένα ανταγωνιστικό σύστημα. Λογικό και επόμενο ήταν σε κάποια σχολεία να κληρωθούν εύκολα θέματα και επιτυχώς να τα αντιμετωπίσουν οι μαθητές, ενώ, σε άλλες περιπτώσεις, τα θέματα ήταν τόσο δύσκολα, που οι μαθητές όχι μόνο δε μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά, αλλά οδηγήθηκαν στην αποτυχία. Με τον τρόπο αυτό όμως καταργείται κάθε αρχή «ισοτιμίας».

Σκεπτόμενοι όλα τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση, αφού αναγκάστηκαν να βάλουν θέματα από την Τράπεζα που ήταν

αυξημένης δυσκολίας σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών τους. Στο ενδεχόμενο αυτό οι καθηγητές δεν μπορούσαν να μείνουν αμέτοχοι. Γνωρίζοντας εκ προοιμίου την αδικία που γίνεται εις βάρος των δικών τους μαθητών, εκφράστηκαν φόβοι ότι ενδεχομένως κάποιοι από αυτούς μπήκαν στον πειρασμό να βοηθήσουν, όσο είναι δυνατόν, από τη δική τους πλευρά.

Αυτό θα μπορούσε να γίνει πριν τις εξετάσεις, με τους καθηγητές να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε κάποια σημεία της ύλης ή στη χειρότερη περίπτωση δίνοντας στους μαθητές κάποιες ερωτήσεις «sos», υπονοώντας φυσικά ότι κάποιες από αυτές θα είναι η δική τους επιλογή και θα συμπεριληφθούν και στην τελική εξέταση. Βέβαια υπήρχε και η πιθανότητα ορισμένοι να δίδαξαν και τα θέματα που οι ίδιοι υπέβαλαν στην Τράπεζα, καθώς υπήρχε η πρόβλεψη ότι «*οι εκπαιδευτικοί των οποίων θέμα ή θέματα θα εγκριθούν από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή για να ενταχθούν στην Τ.Θ., θα λάβουν ηλεκτρονικά (και μόνο) Βεβαίωση ότι θέμα ή θέματά τους θα ενταχθούν στην Τ.Θ.*» («*Πρόσκληση για την υποβολή Θεμάτων στην Τ.Θ.Α.Δ.*» 11/04/2014).

Θα μπορούσε όμως αυτό να γίνει και κατά την ώρα των εξετάσεων, με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες διευκρινήσεις και κατευθύνσεις με την ελπίδα ότι θα καθοδηγήσουν εν μέρει τους μαθητές τους και θα μπορέσουν να γράψουν έστω και κάτι. Η προσπάθειά τους για βοήθεια θα μπορούσε να συνεχιστεί και έμμεσα με πλημμελή επιτήρηση, αφήνοντας τους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Και δυστυχώς όλη αυτή η διαφορετική αντιμετώπιση θα μπορούσε να συνεχιστεί και όταν οι εκπαιδευτικοί πήραν τα γραπτά στα χέρια τους. Είναι γνωστό ότι τα γραπτά των μαθητών τα διορθώνουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες. Αναμενόμενο λοιπόν είναι να εκφράζονται φόβοι για τη μη αντικειμενική και αξιόπιστη βαθμολόγηση ορισμένων γραπτών, καθώς χάνεται κάθε αίσθηση διαφάνειας και υποτιθέμενης αντιμετώπισης όλων με τους ίδιους και ίσους όρους.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι τα γραπτά δεν προβλεπόταν να έχουν καλυμμένο το όνομα του μαθητή και να βρίσκονται σε ειδικούς χώρους φύλαξης, όπως συμβαίνει στις πανελλήνιες εξετάσεις. Έτσι η βαθμολογία είναι κυριολεκτικά στο χέρι του κάθε διδάσκοντα, με την έννοια ότι μπορεί να επέμβει στο γραπτό και να κάνει ανενόχλητος οποιαδήποτε αλλαγή κρίνει απαραίτητη, επηρεασμένος είτε από προσωπικές σχέσεις, είτε θέλοντας να πριμοδοτήσει τα πιο χαμηλά γραπτά, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό θα διορθώσει ο ίδιος την αδικία του συστήματος. Και όλα αυτά γίνονται ακόμα πιο εύκολα, αφού δεν προβλέπεται δεύτερη βαθμολόγηση των γραπτών από άλλο καθηγητή, για να αποκλειστούν τυχόν λάθη του πρώτου βαθμολογητή.

Και μέσα σε όλα αυτά δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία έχουν άμεση οικονομική εξάρτηση από τους μαθητές τους. Είναι αναμενόμενο ότι σε καμία περίπτωση δε θα επέτρεπαν να δυσαρεστηθούν οι μαθητές τους και οι

γονείς τους. Σε αυτό τους βοήθησε και ένα «κενό» της νομοθεσίας, καθώς δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για το πώς θα διασφαλιστεί να μην εμπλακούν στην όλη διαδικασία ιδιωτικοί φορείς της εκπαίδευσης, όπως ιδιωτικά σχολεία και μεγάλα φροντιστήρια, αφού η Πρόσκληση για υποβολή θεμάτων απευθύνεται στην εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς να αποκλείει τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς, ενώ η ηλεκτρονική υποβολή των θεμάτων διευκολύνει την παραποίηση και τη δήλωση πλαστών στοιχείων.

Αυτό σε συνδυασμό με την άμεση ενημέρωση του εκπαιδευτικού ότι τα θέματα που υπέβαλε εγκρίθηκαν, αφήνει πολλά ερωτηματικά για το πώς κινήθηκαν στην ιδιωτική εκπαίδευση. Από πολύ νωρίς υπήρχε η περίπτωση να έχουν στα χέρια τους μέρος του εξεταστικού υλικού και να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές, αδικώντας έτσι την πλειοψηφία που ήρθε σε επαφή με τα θέματα λίγες μέρες πριν τις εξετάσεις. Ταυτόχρονα και μόνο η υποψία ότι μπορεί να έχουν οποιαδήποτε εμπλοκή στην όλη διαδικασία ήταν αρκετή για να αναγκάσει όσους από τους μαθητές είχαν την οικονομική δυνατότητα να στραφούν σε αυτούς από την αρχή της χρονιάς.

Και ενώ όλοι υποψιάζονταν ότι κάτι συμβαίνει στα ιδιωτικά σχολεία και πάντα υπήρχε μεγάλη καχυποψία για τους ιδιαίτερα υψηλούς βαθμούς των μαθητών τους, δεν άργησαν να έρθουν τα πρώτα δημοσιεύματα για αλλοίωση, αυτή τη φορά, και της διαδικασίας των εξετάσεων. Σύμφωνα με τα δημοσιεύματα *«το "κρυφό σχολειό" μέσα στην περίοδο των εξετάσεων έπαιζαν καθηγητές και μαθητές μεγάλου ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας, με αποτέλεσμα όλη η Α' Λυκείου να πάρει "εικοσάρια", εκεί που το 40% των μαθητών όλης της χώρας έμεινε μετεξεταστέο»*. *«Το συγκεκριμένο σχολείο κατάφερε να "ξεγελάσει" το υπουργείο και να πάρει τα ερωτήματα από την Τ.Θ. και να τα διδάξει κρυφά στους μαθητές πριν αυτοί εξεταστούν»*, με αποτέλεσμα να αριστεύσουν όλοι οι μαθητές Α' Λυκείου (Κουρουτός¹⁹ 27/06/2014, όπ. αναφ. στο Newpost).

Μετά από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να μιλήσουμε για το αδιάβλητο των εξετάσεων. Ταυτόχρονα, όμως, δεν μπορούμε να μιλήσουμε και για ισότητα και αξιοκρατία μεταξύ των μαθητών και ίδια αντιμετώπισή τους, αφού δεν έχουμε ίσους όρους συναγωνισμού. Γιατί, όπως έχουμε πει και παραπάνω, έστω και σε μικρό ποσοστό, ο βαθμός αυτών των εξετάσεων υπολογίζεται για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας και οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο διαγωνίζονται σε διαφορετικής βαρύτητας θέματα για την εισαγωγή τους ακόμα και στην ίδια σχολή. Στην προκειμένη περίπτωση έπρεπε όλοι οι μαθητές να διαγωνίζονται την ίδια ώρα, την ίδια μέρα, στο ίδιο μάθημα και στα ίδια θέματα για λόγους πλήρους ισότητας και με τους ίδιους όρους διεξαγωγής των εξετάσεων και βαθμολόγησης των γραπτών, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις Πανελλήνιες εξετάσεις,

¹⁹ Πρόεδρος της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδος (ΟΙΕΛΕ)

το αδιάβλητο των οποίων ουδείς αμφισβήτησε, ανεξάρτητα από το αν συμφωνεί ή όχι με το σύστημα αυτών των εξετάσεων.

Η «αδικία» όμως δε σταματάει εδώ. Σίγουρα όλοι οι μαθητές αυτής της χρονιάς δεν είχαν καμία δυνατότητα προετοιμασίας. Δε θα συμβεί το ίδιο σε περίπτωση που εφαρμοστεί σε επόμενη χρονιά το ίδιο μέτρο. Οι νέοι μαθητές της Α΄ Λυκείου θα τα βρουν όλα οργανωμένα. Θα ξέρουν πριν από την αρχή της σχολικής χρονιάς τι θα έχουν να αντιμετωπίσουν και θα έχουν όλο τον χρόνο μπροστά τους για να προετοιμαστούν κατάλληλα, εφόσον θα μπορούν να έχουν πρόσβαση στα θέματα. Φυσικό και επόμενο θα είναι να θέλουν να διδαχθούν όσο γίνεται περισσότερες από τις ασκήσεις της Τράπεζας, αφού θα εξεταστούν και σε αυτές και οι καθηγητές θα αναγκαστούν να ακολουθήσουν «φροντιστηριακή» τακτική: *υποβάθμιση της διδασκαλίας της θεωρίας και ταυτόχρονα έντονη ασκησιολογία (όπως ακριβώς γίνεται σήμερα στη Γ Λυκείου)*» (Δεμερδεσλής²⁰ 15/07/2014).

Τέλος, εκτός από την ίδια την Τ.Θ. και τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησε, δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε και μία άλλη διάσταση που δόθηκε στο όλο θέμα. Πολλοί ήταν αυτοί που δεν άφησαν ασχολίαστη την ονομασία του νέου θεσμού και τα χρήματα που δαπανήθηκαν για τη δημιουργία του. Όπως υποστηρίζουν *«δεν είναι συμπτωματικό το γεγονός ότι η ονομασία αυτής της νεοπαγούς υπηρεσίας, που θυμίζει οικονομικές δοσοληψίες, παραπέμπει ευθέως στην "τραπεζική" ή "αποταμιευτική" αντίληψη για τη σχολική γνώση που περιέγραψε αναλυτικά στο έργο του ο γνωστός παιδαγωγός Πάουλο Φρέιρε. Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση που βασίζεται σε πιστή αποστήθιση των επίσημων σχολικών βιβλίων δεν είναι παρά αλληπάλληλες καταθέσεις της μιας και "απολύτως ορθής" σχολικής ύλης, που εγκρίνει η εκάστοτε εξουσία»* (Alfavita 24/02/2014).

Ταυτόχρονα δεν μπορούσε να μείνει ασχολίαστο και το διόλου ευκαταφρόνητο ποσό, που προερχόταν από ευρωπαϊκά κονδύλια, και δαπανήθηκε για την δημιουργία της Τράπεζας αυτής. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, *«το κόστος της δημιουργίας της Τ.Θ. μοιάζει δυσανάλογο της ποιότητάς της, αφού η δομή, το περιεχόμενο και η τεχνική της υποστήριξη θα μπορούσε να έχει επιτευχθεί ακόμα και χωρίς χρήματα με την εθελοντική προσφορά της εκπαιδευτικής κοινότητας αφού παρόμοιες πρωτοβουλίες υπάρχουν ήδη στο διαδίκτυο»* και *«τα χρήματα αυτά μπορούσαν να απορροφηθούν σε άλλες χρήσεις»* (Καραγιάννης 01/02/2015).

Αν και το Υπουργείο Παιδείας γνώριζε όλα τα παραπάνω και είχε εναλλακτικές επιλογές, ανάθεσε το έργο στο ΙΕΠ διαθέτοντας 1.570.000 ευρώ για "ειδικούς και επιτροπές". Όπως όμως αναφέρει η ΟΛΜΕ, *«το ποσό αυτό αντιστοιχεί σε δαπάνη για πρόσληψη πάνω από 1.000 αναπληρωτών με τους οποίους θα μπορούσε να αντιμετωπιστούν μέρος από τα εκπαιδευτικά κενά των σχολείων»*. Με αφορμή αυτή τη στάση και επιλογή, κατηγορεί ευθέως το Υπουργείο Παιδείας ότι *«στην*

²⁰ Γ. Γραμματέας ΟΛΜΕ

πραγματικότητα δεν ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης και την επίλυση των προβλημάτων λειτουργίας των σχολείων, αλλά μόνο για την υλοποίηση των αντιδραστικών και αντιεκπαιδευτικών αλλαγών που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ, με εργαλείο τα κονδύλια του ΕΣΠΑ» (ΟΛΜΕ 10/02/2014).

Εξετάσεις και τα αποτελέσματα

Το Υπουργείο Παιδείας αντιλαμβανόμενο ορισμένες δυσκολίες και ιδιαιτερότητες κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου μέτρου, προέβη σε δύο διορθωτικές κινήσεις. Αρχικά μείωσε την ύλη όλων των μαθημάτων, λίγους μήνες πριν τις εξετάσεις, και στη συνέχεια έδωσε το δικαίωμα δεύτερης κλήρωσης, σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι θέμα ή θέματα που κληρώθηκαν δεν είχαν διδαχθεί στο συγκεκριμένο σχολείο (με εξαίρεση τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών και της Ελληνικής Γλώσσας).

Παρά τις προσπάθειες αυτές, όμως, δεν κατάφερε να αποφύγει τα αρνητικά αποτελέσματα. Από την πρώτη μέρα φάνηκε η αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στο νέο θεσμό διενέργειας των εξετάσεων, αφού γενική ήταν η αίσθηση και η διαπίστωση ότι τα περισσότερα θέματα ήταν αυξημένης δυσκολίας και με διαφορετικά ζητούμενα από αυτά που διδάχθηκαν. Η δυσκολία αυτή φάνηκε ξεκάθαρα από τη στιγμή που άρχισαν να δημοσιοποιούνται οι βαθμολογίες των επιμέρους μαθημάτων, καθώς οι επιδόσεις των περισσότερων μαθητών ήταν πολύ χαμηλότερες των προσδοκιών και με μεγάλες αποκλείσεις από τα προηγούμενα χρόνια. Μάλιστα οι χαμηλότερες επιδόσεις εντοπίστηκαν στις οικονομικά ασθενέστερες περιοχές της χώρας και, σε συνδυασμό με τον νέο τρόπο προαγωγής, παρέπεμπαν μεγάλο ποσοστό μαθητών στην επανάληψη της ίδιας τάξης.

Συγκεκριμένα, οι πρόεδροι των ΕΛΜΕ, σε Γενική τους Συνέλευση, μίλησαν για ποσοστά αποτυχίας που κυμαίνονται για τα Γενικά Λύκεια από 20% μέχρι 50% και σε κάποιες περιπτώσεις εκτοξεύονται και στο 60%, κυρίως σε οικονομικά ασθενέστερες περιοχές. *«Η συνολική εικόνα, όπως δήλωσε η Ελ. Ζωγραφάκη, αντιπρόεδρος της ΟΛΜΕ, είναι ότι το ποσοστό της αποτυχίας βρίσκεται στο 30%, ενώ πέρυσι δεν ξεπερνούσε το 6%. Πρόκειται για ένα τεράστιο άνοιγμα το οποίο προκάλεσε ο συνδυασμός της Τ.Θ. με την αλλαγή των όρων προαγωγής. Τα παραπάνω δείχνουν όχι μόνο τις συνολικές αδυναμίες του συστήματος, αλλά και το πόσο πρόχειρα σχεδιάζονται οι αλλαγές στην εκπαίδευση»* (Η Αυγή 04/07/2014).

Παραθέτουμε ένα απόσπασμα από τα ενδεικτικά αποτελέσματα των εξετάσεων της Α΄ Γενικού Λυκείου, που δόθηκαν στη δημοσιότητα από την ΟΛΜΕ.

ΕΛΜΕ	% ΜΕΤΕΞΕΤΑΣΤΕΟΙ
ΖΑΚΥΝΘΟΥ	46,4%
ΞΑΝΘΗΣ	40,9%
ΡΕΘΥΜΝΟΥ	38,2%
ΛΑΣΙΘΙΟΥ	38,0%
Β ΚΥΚΛΑΔΩΝ	36,1%
ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	32,7%
ΛΑΚΩΝΙΑΣ	32,1%
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	31,7%
ΕΛΕΥΣΙΝΑ	31,4%
ΚΕΦΑΛΛΟΝΙΑΣ	31,0%

Ο τότε υφυπουργός Παιδείας Αλέξανδρος Δερμεντζόπουλος για να διαπιστώσει πώς κινήθηκαν οι εξετάσεις, ζήτησε από τους διευθυντές των σχολείων όλης της χώρας να συγκεντρώσουν τα βαθμολογικά στοιχεία του προηγούμενου έτους (2012-13) και του τρέχοντος (2013-14), ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και, αν ναι, να αναζητηθούν οι αιτίες, αλλά και λύσεις για να αρθούν οι τυχόν αδικίες κατά την πρώτη εφαρμογή του νέου θεσμού.

Μετά τη συγκέντρωση των βαθμολογιών, έδωσε στη δημοσιότητα στοιχεία, τα οποία κατέθεσε μάλιστα και στη Βουλή, «ως απάντηση σε όσους αμφισβητούν την Τ.Θ.». Όπως τόνισε, από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι «οι μαθητές της Α΄ Λυκείου που έδωσαν εξετάσεις με το περσινό σύστημα, χωρίς την Τ.Θ., είχαν μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας, κάτω από το 10, απ' ό,τι φέτος με την Τ.Θ.» (iefimerida 03/07/2014). Συνεχίζοντας ανέφερε ότι «η εισαγωγή της Τ.Θ. στην Α΄ Λυκείου, όχι μόνο δεν οδήγησε τους μαθητές σε αποτυχία ή επιπλέον δυσκολία ανταπόκρισης στην εξέταση των αντίστοιχων μαθημάτων, αλλά αντιθέτως τους υποβοήθησε, ώστε να επιτύχουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις» (Η Αυγή 04/07/2014).

Από τα στοιχεία που κατέθεσε στη Βουλή ο υφυπουργός, προκύπτει ότι το ποσοστό των μαθητών με γραπτά στην Α΄ Λυκείου κάτω από τη βάση κινήθηκε:

- Στη Νέα Ελληνική Γλώσσα το σχολικό έτος 2013-14 στο 14%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 16%.
- Στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία το σχολικό έτος 2013-14 στο 31%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 36%.
- Στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία το σχολικό έτος 2013-14 στο 10%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 16%.

- Στην Ιστορία το σχολικό έτος 2013-14 στο 37%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 38%.
- Στην Άλγεβρα το σχολικό έτος 2013-14 στο 48%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 57%.
- Στη Γεωμετρία το σχολικό έτος 2013-14 στο 47%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 56%.
- Στη Φυσική το σχολικό έτος 2013-14 στο 50%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 56%.
- Στη Χημεία το σχολικό έτος 2013-14 στο 48%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 53%.
- Στη Βιολογία το σχολικό έτος 2013-14 στο 41%, ενώ το προηγούμενο έτος στο 34% (iefimerida 03/07/2014).

Φυσικά με την κίνηση αυτή ο υφυπουργός δεν ήθελε να αμφισβητήσει τις επισημάνσεις της ΟΛΜΕ ότι τα ποσοστά αποτυχίας των μαθητών ήταν τη μία χρονιά στο 6%, ενώ την επόμενη περίπου στο 30%. Δέχτηκε τα ποσοστά αυτά και απέδωσε τη μεγάλη διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο εξάγεται η βαθμολογία και όχι στα «δύσκολα» θέματα της Τράπεζας.

Για να εξαχθούν όμως ασφαλή συμπεράσματα για το ποσοστό των μαθητών που έγραψαν κάτω από τη βάση, θα έπρεπε να δοθούν στη δημοσιότητα χωριστά οι βαθμοί θεμάτων που προήλθαν από την Τ.Θ. και χωριστά οι βαθμοί των θεμάτων που έθεσαν οι καθηγητές των σχολείων. Τότε και μόνο τότε θα μπορούσαν να αξιολογηθούν βαθμολογικά τα θέματα της Τράπεζας. Και αυτό, γιατί είναι προφανές ότι οι καθηγητές βλέποντας τα θέματα της Τράπεζας, που γενικότερα χαρακτηρίστηκαν δύσκολα, έθεσαν οι ίδιοι θέματα πιο βατά για να πετύχουν οι μαθητές τους βαθμό προαγωγής, γεγονός που ασφαλώς κατεβάζει τον μέσο όρο αυτών που έγραψαν κάτω από τη βάση.

Αναμενόμενο ήταν και μετά από τη δημοσιοποίηση αυτών των αποτελεσμάτων να ξεσπάσουν έντονες αντιδράσεις. Τότε ο κ. Δερμεντζόπουλος θέλοντας να «διορθώσει» όσα πίστευε ότι ευθύνονται για αυτά τα αποτελέσματα και για να περιοριστούν οι αντιδράσεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, ανακοίνωσε ότι θα αναληφθούν νομοθετικές πρωτοβουλίες και *«θα κατατεθεί τροπολογία που θα βελτιώνει το νόμο, αλλά δεν θα αλλοιώνει το πνεύμα»*, γιατί, όπως δήλωσε και ο ίδιος, *«πιθανόν να χρειάζεται βελτίωση ο τρόπος προαγωγής»*, αφού φαίνεται να *«υπάρχει κάποια στρέβλωση, διότι ένας μαθητής με "19" μέσο όρο μπορεί να κοπεί, επειδή σε κάποιο μάθημα είναι κάτω από τη βάση»* (iefimerida 03/07/2014).

Στην προσπάθεια αυτή έγιναν διάφορες τροποποιήσεις, οι οποίες και ανάγκασαν τους εκπαιδευτικούς να εκδώσουν τέσσερις φορές διαφορετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα λοιπόν με την τελευταία Νομοθετική Ρύθμιση (03/07/2014) για την αλλαγή στον τρόπο προαγωγής των μαθητών των Γενικών Λυκείων ίσχυσαν τα παρακάτω :

1. Το έκτο και το έβδομο εδάφιο της παραγράφου 3 του άρθρου 3 του ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (Α' 193) αντικαθίστανται, αντιστοίχως, ως εξής: «Απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή του μαθητή αποτελεί: α) η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10) και β) Μ.Ο. προφορικής και γραπτής βαθμολογίας σε καθένα από τα μαθήματα της "Ελληνικής γλώσσας" και των "Μαθηματικών" τουλάχιστον δέκα (10) και Μ.Ο. προφορικής και γραπτής βαθμολογίας τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα. Όταν μαθητής δεν πληροί την προϋπόθεση α' του προηγούμενου εδαφίου επαναλαμβάνει τη φοίτηση. Όταν πληροί την προϋπόθεση α' και δεν πληροί την προϋπόθεση β' του προηγούμενου εδαφίου, κατά μάθημα ή μαθήματα, παραπέμπεται σε επανεξέταση στο μάθημα (ή στα μαθήματα) ή στον κλάδο (ή στους κλάδους) τον οποίο υστέρησε και προάγεται ή επαναλαμβάνει τη φοίτηση κατά τα οριζόμενα ως άνω.».

2. Η περίπτωση α) της παραγράφου 1 του άρθρου 32 του π.δ. 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» (Α' 65), ως τροποποιήθηκε και ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής: «α. Για την προαγωγή και απόλυση των μαθητών στην Α' τάξη Ημερησίου και στις Α' και Β' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου απαιτείται: i) Γενικός βαθμός προαγωγής ίσος ή ανώτερος του δέκα (10) και ii) βαθμός ετήσιας επίδοσης σε καθένα από τα μαθήματα της "Ελληνικής Γλώσσας" και των "Μαθηματικών" τουλάχιστον δέκα (10) και βαθμός ετήσιας επίδοσης σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα τουλάχιστον οκτώ (8). Όταν μαθητής δεν πληροί την προϋπόθεση i) επαναλαμβάνει τη φοίτηση. Όταν μαθητής πληροί την προϋπόθεση i) και δεν πληροί την προϋπόθεση ii), παραπέμπεται σε επανεξέταση σε ειδική εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους, στο μάθημα (ή στα μαθήματα) ή στον κλάδο (ή στους κλάδους) τον οποίο υστέρησε με τον τρόπο και τη διαδικασία των προαγωγικών εξετάσεων του Ιουνίου και προάγεται ή επαναλαμβάνει τη φοίτηση κατά τα οριζόμενα ως άνω.».

3. Το πέμπτο και έκτο εδάφιο της παραγράφου 4 του άρθρου 3 του ν. 4186/2013 αντικαθίστανται, αντιστοίχως, ως εξής: «Απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή του μαθητή αποτελεί: α) η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10) και β) Μ.Ο. προφορικής και γραπτής βαθμολογίας σε καθένα από τα μαθήματα της "Ελληνικής γλώσσας", των "Μαθηματικών" και σε καθένα από τα μαθήματα της ομάδας προσανατολισμού τουλάχιστον δέκα (10), καθώς και τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα. Όταν μαθητής δεν πληροί την προϋπόθεση α' του προηγούμενου εδαφίου επαναλαμβάνει τη φοίτηση. Όταν πληροί την προϋπόθεση α' και δεν πληροί την προϋπόθεση β' του προηγούμενου εδαφίου κατά μάθημα ή μαθήματα παραπέμπεται σε επανεξέταση στο μάθημα (ή στα μαθήματα) ή στον κλάδο (ή στους κλάδους) τον οποίο υστέρησε και προάγεται ή επαναλαμβάνει τη φοίτηση κατά τα οριζόμενα ως άνω.».

4. Οι παράγραφοι 2Δ και 2Ε του άρθρου 34 του π.δ. 60/2006 αντικαθίστανται αντιστοίχως ως εξής: «2Δ. Οι μαθητές Α' τάξης Ημερησίου και Α' και Β' τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου που εμπίπτουν στις διατάξεις της παρ. 1 και της περ. 2Α

του παρόντος άρθρου και φοιτούν σε Ελληνικό Γενικό Λύκειο προάγονται κατά περίπτωση ως εξής: α) Κατά το πρώτο έτος της φοίτησής τους σε Ελληνικό Γενικό Λύκειο εφαρμόζονται οι διατάξεις της περίπτωσης α της παραγράφου 1 του άρθρου 32 του παρόντος π.δ., με παράλληλη μείωση του προβλεπόμενου Γενικού βαθμού προαγωγής και του βαθμού ετήσιας επίδοσης σε καθένα από τα μαθήματα κατά δύο (2) μονάδες. β) Κατά το δεύτερο έτος της φοίτησής τους σε Ελληνικό Γενικό Λύκειο εφαρμόζονται οι διατάξεις της περίπτωσης α της παραγράφου 1 του άρθρου 32 του παρόντος π.δ., με παράλληλη μείωση του προβλεπόμενου Γενικού βαθμού προαγωγής και του βαθμού ετήσιας επίδοσης σε καθένα από τα μαθήματα κατά μία (1) μονάδα. 2Ε. Οι μαθητές Α' τάξης Ημερησίου και Α' και Β' τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου που επιπίπτουν στις διατάξεις της παρ. 1 και της περ. 2Β του άρθρου αυτού και φοιτούν σε Ελληνικό Γενικό Λύκειο προάγονται ως εξής: Για τους μαθητές αυτούς εφαρμόζονται οι διατάξεις της περίπτωσης α της παραγράφου 1 του άρθρου 32 του παρόντος π.δ., με παράλληλη μείωση του προβλεπόμενου Γενικού βαθμού προαγωγής και του βαθμού ετήσιας επίδοσης σε καθένα από τα μαθήματα κατά μία (1) μονάδα».

5. Η ισχύς των παραγράφων 1, 2 και 4 του παρόντος άρθρου άρχεται από το διδακτικό έτος 2013-2014.

Παρόλα αυτά όμως, το ποσοστό των μαθητών που δεν πέρασε κάποιο μάθημα παρέμεινε μεγάλο, με αποτέλεσμα να παραπεμφθεί σε επαναληπτικές εξετάσεις το Σεπτέμβριο ένα ποσοστό της τάξης του 15% των μαθητών της Α' Λυκείου, που θεωρείται μεν ανεκτό στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών δεδομένων, αλλά χωρίς αυτές τις ρυθμίσεις θα ήταν περίπου στο 23% (Η Εφημερίδα των Συντακτών 15/07/2014).

Συνυπολογίζοντας όλα τα δεδομένα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του νέου Νόμου, η ΟΛΜΕ κατέληξε στα εξής συμπεράσματα :

- «Προχειρότητα στα θέματα της Τράπεζας και σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το επίπεδο των σχολικών βιβλίων και τις οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων. Κατάφωρη ανισότητα ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους.
- Έκδοση αποτελεσμάτων της Α' Λυκείου 4 φορές - με αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις - με αποτέλεσμα να μείνει μετεξεταστέο το 16% του μαθητικού δυναμικού!
- Ενίσχυση της προσφυγής στα φροντιστήρια σε μια περίοδο ακραίας οικονομικής ανέχειας και σκληρής δοκιμασίας για την ελληνική οικογένεια.
- Ενίσχυση του ανταγωνισμού και του άγχους σε όλες πλέον τις τάξεις του Λυκείου, με αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών.
- Αποκλειστικό προσανατολισμό της λειτουργίας του σχολείου στις εξετάσεις με μοναδικό στόχο την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, χάνοντας κάθε παιδαγωγικό και μορφωτικό χαρακτήρα.
- Ενίσχυση των ποσοτικών χαρακτηριστικών της αξιολόγησης των μαθητών και απεμπόληση των ποιοτικών.

- *Αύξηση της μαθητικής διαρροής και βίαιη εξώθηση των μαθητών και μαθητριών στην πρόωρη άτυπη κατάρτιση μετά το γυμνάσιο και στην απλήρωτη και εκμεταλλευτική μαθητεία» (ΕΛΜΕ Λάρισας 11/09/2014).*

Νέα δεδομένα

Μετά την πρώτη χρονιά εφαρμογής της Τ.Θ. και παρά τις όποιες ενστάσεις και τροποποιήσεις, υπήρχε αρχικά η πρόβλεψη ότι όλα θα κυλήσουν σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό. Δηλαδή το σχολικό έτος 2014-2015 θα εξετάζονταν σύμφωνα με τα νέα δεδομένα και τη χρήση της Τράπεζας οι μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου.

Παρατηρήθηκε όμως μεγάλη αύξηση στον αριθμό των θεμάτων και για να αποφευχθούν τυχόν αντιδράσεις και ανεπιθύμητα αποτελέσματα στις 08/01/2015 με Δελτίο Τύπου ο Υπουργός Παιδείας ανακοίνωσε τη διακοπή τροφοδότησης της Τ.Θ. από 21/01/2015 και τον περιορισμό του αριθμού των θεμάτων ανά μάθημα για την Α΄ και Β΄ Λυκείου και όριζε :

«1. Από 21 Ιανουαρίου 2015, ημερομηνία έναρξης του Β΄ Τετραμήνου, να διακοπεί η τροφοδότηση της Τ.Θ. με νέα θέματα.

Μέχρι την ημερομηνία αυτή:

α) Να εξορθολογιστεί ο αριθμός των θεμάτων, με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας. Αυτή τη στιγμή ο αριθμός των θεμάτων σε κάποια μαθήματα κρίνεται υπερβολικά μεγάλος. Παρατηρούνται επαναλήψεις και ασάφειες, ενώ αντλούνται θέματα από μη σημαντικά τμήματα της ύλης, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται μηχανιστική μάθηση (αποστήθιση), να ακυρώνεται μερικώς η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου και να οδηγείται μεγάλος μέρος μαθητών στα φροντιστήρια.

β) Να ολοκληρωθεί, όπου δεν έχει γίνει αυτό, η κάλυψη του συνόλου της διδακτέας ύλης.

2. Μετά την 21^η Ιανουαρίου και μέχρι το τέλος του Μαρτίου να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και αναπροσαρμογές, ώστε να αποφευχθεί η περίπτωση λανθασμένων ή ασαφών θεμάτων αλλά και τα ζητούμενα των θεμάτων να σχετίζονται απόλυτα με τις οδηγίες διδασκαλίας.

3. Τα θέματα να ταξινομηθούν κατά κεφάλαιο ή κατά διδακτική ενότητα, ώστε να είναι ευχερέστερη η αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία».

Τα γεγονότα όμως και οι νέες εξελίξεις έφεραν την ανατροπή και ο αρχικός σχεδιασμός τελικά δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Το αποτέλεσμα των εκλογών της 28^{ης} Ιανουαρίου 2015 ήταν αυτό που έκρινε την τύχη και το μέλλον της Τ.Θ., καθώς η κατάργησή της και γενικότερα η κατάργηση όλου του Νόμου 4186/2013 ήταν προεκλογική δέσμευση του ΣΥΡΙΖΑ.

Η δέσμευση αυτή φάνηκε ότι έχει πρωταρχική σημασία για τη νέα κυβέρνηση και οι δηλώσεις για την επίσημη πλέον κατάργηση της Τράπεζας έγιναν από τις πρώτες μέρες της εκλογής της. Αυτό έγινε ξεκάθαρο και από τον νέο Υπουργό Παιδείας Αριστείδη Μπαλτά (11/02/2015) καθώς τάχθηκε ξεκάθαρα κατά της Τράπεζας δηλώνοντας : *«Οι ερωτήσεις ανά μάθημα στην Τ.Θ. είναι γνωστές στους μαθητές, έτσι ώστε όταν ξέρεις ότι έχεις 3.000 ερωτήσεις που μία από αυτές θα πέσει στην εξέταση, είναι φυσιολογικό να προετοιμάζεσαι, να ασχολείσαι αποκλειστικά για να μάθεις τις απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις. Αυτό καταστρέφει την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι παγκόσμια πρωτοτυπία να ξέρεις ποιες είναι οι ερωτήσεις και απλώς να θέλεις χρόνο για να μάθεις τις απαντήσεις με παπαγαλία.*

Εφεύρημα της προηγούμενης κυβέρνησης, που έγινε για να πληρωθούν κάποιои. Είναι τραγικό το ζήτημα της Τ.Θ. και είναι καταστροφή κάθε έννοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας στο λύκειο, συν ότι φτιάχνει όλο το Λύκειο φροντιστήριο κακής ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση.

Στόχος είναι να γίνει Αυτόνομη μονάδα το Λύκειο, ώστε, όταν παίρνεις πτυχίο από το Λύκειο, να είναι σημαντικό για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή. Να μην είναι το Λύκειο προετοιμασία για το πανεπιστήμιο».

Το μόνο που έλειπε ήταν να ρυθμιστεί και νομικά. Η επείγουσα φύση του θέματος οδήγησε την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στην απόφαση να ρυθμίσει όλα τα επείγοντα θέματα στο πρώτο νομοσχέδιο που κατατέθηκε από το νέο Υπουργείο, στις 27 Μαρτίου. Όπως αναφέρεται στο Άρθρο 13 της Αιτιολογικής Έκθεσης επί του σχεδίου Νόμου *«Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις»*, στο οποίο περιλαμβάνονται και αλλαγές στη λειτουργία της Τ.Θ. καθώς και στον τρόπο προαγωγής των μαθητών, *«οι προτεινόμενες ρυθμίσεις αποσκοπούν στην απόλεια στρεβλώσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία του Λυκείου και στην αποκατάσταση της ισότητας ευκαιριών μεταξύ των σχολικών μονάδων με άνιση κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική κατανομή των μαθητών/τριών τους αντιστοίχως, η οποία είχε διαταραχθεί από τις καταργούμενες ρυθμίσεις.*

Η επιλογή του 50% των θεμάτων των προαγωγικών εξετάσεων από την Τ.Θ., όπως και ο ορισμός του γενικού Μ.Ο. ετήσιας επίδοσης των μαθητών του Λυκείου στο Δέκα, λειτούργησαν ως μέτρα ανάσχεσης της ροής των μαθητών από την είσοδό τους στο Λύκειο ως την αποφοίτηση από αυτό, σε βάρος των πλέον ευάλωτων κοινωνικών στρωμάτων. Παράλληλα, η υποχρεωτική χρήση της Τ.Θ. καταργεί στην πράξη τη

διδασκική και παιδαγωγική αυτονομία του / της διδάσκοντα / ουσας, που έχει άμεση σχέση και πληρέστερη γνώση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Ο ορισμός του Μ.Ο. της ετήσιας διδακτικής επίδοσης των μαθητών του Λυκείου στο 9,5, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και στο Γυμνάσιο, καθώς και η προαιρετική χρήση της Τ.Θ. ως συμβουλευτικού εργαλείου για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ευελπιστούμε πως θα λειτουργήσουν διορθωτικά ως προς τις παραπάνω στρεβλώσεις».

Ακολούθησε η συζήτηση του νομοσχεδίου στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, όπου ο βουλευτής του ΣΥΡΙΖΑ, Γιάννης Αμανατίδης (28/04/2015), τόνισε μεταξύ άλλων : *«Ο Ν. 4186 ο οποίος θεωρητικά στηρίχθηκε στο πόρισμα Μπαμπινιώτη για τη δημιουργία του Νέου Λυκείου, στην πράξη δεν οδήγησε ούτε στην αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, ούτε στην ενίσχυση του παιδαγωγικού χαρακτήρα του Λυκείου και την αποσύνδεσή του από την εξεταστική διαδικασία, προτάσεις που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο πόρισμα. Αντίθετα, οδήγησε στην αλλαγή και μόνο του εξεταστικού συστήματος με την εφαρμογή της Τ.Θ. - που δεν έτυχε καν πιλοτικής εφαρμογής -, ως να ήταν αυτή η πλέον ενδεδειγμένη κίνηση για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Λύκειο».*

Επίσης, στη συζήτηση που έγινε στην ολομέλεια της Βουλής, για την ψήφιση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, ο αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας Τάσος Κουράκης (07/05/2015), πρότεινε την κατάργηση της Τ.Θ., αναφέροντας, μεταξύ άλλων, τα εξής : *«Το εξεταστικό σύστημα πρέπει να πάψει να λειτουργεί ως λαιμητόμος οδηγώντας πάρα πολλά παιδιά εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Με την Τ.Θ., καταργείται η αυτονομία του διδασκάλου να διδάσκει όπως θέλει. Παράλληλα δε, ο καθηγητής υποχρεούται να προστρέχει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες ενδεχομένως να μην είχαν διδαχθεί. Αυτή η φαινομενική αντιμετώπιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλη την Ελλάδα, εξομοιώνει παιδιά μιας υποβαθμισμένης περιοχής, με ένα καλό σχολείο, με παιδιά με υψηλές επιδόσεις και τελικώς βάζοντας ίδιας δυσκολίας θέματα σε όλους τους μαθητές. Αυτοί που πληρώνουν τη νύφη είναι οι μαθητές χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, με λειψή δυνατότητα να κάνουν φροντιστήρια, άρα και λειψές επιδόσεις. Αν συνεχιζόταν η χρήση της, θα αύξανε τρομακτικά τη σχολική διαρροή, καθώς ο βαθμός δυσκολίας θα μεγάλωνε την αποχώρηση των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα».*

Τελικά οι σχετικές διατάξεις του νομοσχεδίου ψηφίστηκαν από την πλειοψηφία της Βουλής, ενώ τις καταψήφισαν κόμματα της αντιπολίτευσης. Σύμφωνα με αυτές *«η Τράπεζα Θεμάτων που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Οριζόντιας Πράξης 466112 Προγράμματος ΕΣΠΑ δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς».* Οι διατάξεις αυτές περιλαμβάνονται πλέον στο Άρθρο 13 του Νόμου 4326/2015, οι οποίες έχουν ως εξής :

Άρθρο 13

Τροποποίηση διατάξεων του Ν. 4186/2013

1. Η παρ. 3 του άρθρου 3 του Ν. 4186/2013, όπως ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής:

«3. Οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στην Α' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α' και Β' Εσπερινού Γενικού Λυκείου διεξάγονται ενδοσχολικά και περιλαμβάνουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα εκτός των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας και της Φυσικής Αγωγής. Τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες το μάθημα. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα. Η Τράπεζα θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας του άρθρου 3 του Ν. 4186/2013 μπορεί να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για την προαγωγή των μαθητών στην Α' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α' και Β' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από το Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας, όπου αυτό διδάσκεται.»

2. Η παρ. 4 του άρθρου 3 του Ν. 4186/2013, όπως ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής:

«4. Οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στη Β' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Γ' Τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου διεξάγονται ενδοσχολικά και περιλαμβάνουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα εκτός των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας και της Φυσικής Αγωγής. Τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα/τους διδάσκοντες το μάθημα. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα. Η Τράπεζα θεμάτων που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Οριζόντιας Πράξης 466112 Προγράμματος ΕΣΠΑ δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για την προαγωγή των μαθητών στη Β' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Γ' Τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από το Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας, όπου αυτό διδάσκεται.»

3. Το δεύτερο μέχρι και το τέταρτο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 11 του Ν. 4186/2013, όπως ισχύουν, αντικαθίστανται ως εξής:

«Τα θέματα ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες το μάθημα. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα. Η Τράπεζα θεμάτων που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Οριζόντιας Πράξης 466112 Προγράμματος ΕΣΠΑ δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς».

4. Το τρίτο και τέταρτο εδάφιο της παρ. 3, καθώς και τα εδάφια 5 έως 9 του άρθρου 11 του Ν. 4186/2013, όπως ισχύουν, αντικαθίστανται ως εξής:

«Για την προαγωγή των μαθητών απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από το Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του

μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού – Περιβάλλον Εργασία – Ασφάλεια και Υγιεινή, όπου αυτά διδάσκονται».

5. Η ισχύς του παρόντος άρθρου αρχίζει από το σχολικό έτος 2014–2015.

Έτσι, εν μέσω πολιτικών αντεγκλήσεων και εκπαιδευτικών αντιπαραθέσεων «έκλεισε», όπως και άρχισε, το ζήτημα της Τ.Θ., που αναστάτωσε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ έπρεπε, ως θέμα της γενικότερης Παιδείας, να αποτελεί προϊόν γόνιμου διαλόγου όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και σύγκλισης πολιτικών θέσεων.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια μελέτης δύο νέων εκπαιδευτικών μέτρων και της μεταξύ τους σχέσης. Τη βάση αποτέλεσε το νέο Π.Σ. για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, που βρίσκεται σε ισχύ τα τελευταία χρόνια, και η συγκριτική αντιπαράθεση των όσων προτείνονται σε αυτό με αυτά που προσφέρονταν από την Τ.Θ., που εφαρμόστηκε ως ένας νέος τρόπος αξιολόγησης.

Κατά γενική ομολογία, η εφαρμογή αυτού του νέου μέτρου (Τ.Θ.) έγινε με βιασύνη και προχειρότητα και, όπως ήταν αναμενόμενο, ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων τόσο για το ίδιο το μέτρο, όσο και για τον τρόπο εφαρμογής του και τα αποτελέσματά του. Το βασικότερο όμως σημείο, το οποίο θα πρέπει εξαρχής να εξετάζεται σε τέτοιες περιπτώσεις, αλλά απ' ό,τι φάνηκε στη συγκεκριμένη δεν έγινε, είναι αν και κατά πόσο το νέο μέτρο, δηλαδή αυτός ο νέος τρόπος αξιολόγησης, είναι συμβατός με τα ισχύοντα δεδομένα, δηλαδή με την αξιολόγηση που προτείνει το συγκεκριμένο Π.Σ., αλλά και με όλο το Π.Σ. συνολικά, που σκιαγραφεί τα πλαίσια ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γιατί, όπως είναι φυσικό, κάθε αλλαγή μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και τεράστια προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα μάλιστα όταν σχετίζεται με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών. Γιατί, ως γνωστόν, κάθε μορφή αξιολόγησης στην ουσία ωθεί έμμεσα τους μαθητές προς την κατεύθυνση που θα τους αποφέρει το καλύτερο αποτέλεσμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο νέος αυτός τρόπος αξιολόγησης, κατευθύνει τις προσπάθειες των μαθητών προς την εκμάθηση των απαντήσεων των θεμάτων, γιατί κάποιο από αυτά θα αποτελέσει τον κορμό της τελικής εξέτασης και ο βαθμός προαγωγής που θα προκύψει θα συνυπολογιστεί με τον τελικό βαθμό πρόσβασης για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Προφανώς και σε αυτή την περίπτωση όλα υπολογίζονται αποκλειστικά και μόνο με βάση το πόσο συμβάλλουν στην επιτυχία στις τελικές εξετάσεις. Λογικό είναι η διδασκαλία και το ενδιαφέρον όλων να επικεντρωθεί στην επίλυση των θεμάτων της Τράπεζας, με τους μαθητές να μην κατανοούν στην ουσία τίποτα από το συγκεκριμένο μάθημα και να μην αποκτούν τις απαιτούμενες γνώσεις, αλλά απλώς να παπαγαλίζουν τις απαντήσεις των θεμάτων. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να μπορούν να απαντήσουν, με εντελώς μηχανικό τρόπο, στα θέματα που έχουν μελετήσει ή σε παραπλήσια, αλλά, από τη στιγμή που δεν έχουν κατακτήσει την απαιτούμενη γνώση, δεν μπορούν να απαντήσουν σε θέματα που δεν είναι όμοια με εκείνα που έμαθαν απ' έξω. Το μόνο σίγουρο είναι ότι ανεξάρτητα από την επιτυχία τους στις εξετάσεις, λίγο χρόνο αργότερα όχι μόνο δεν θα θυμούνται τίποτα από όσα σχεδιάστηκε και έπρεπε να μάθουν, αλλά ούτε και τίποτα από τα θέματα αυτά.

Με τα δεδομένα αυτά, το μοναδικό ζητούμενο και για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου γίνεται πλέον η κάλυψη της ύλης, όπως ακριβώς συμβαίνει μέχρι τώρα στην Γ΄ Λυκείου. Γίνεται ένας αγώνας δρόμου, χωρίς προηγούμενο, για την ολοκλήρωση

της προβλεπόμενης ύλης, που τώρα πια περιορίζεται μόνο στα θέματα της Τ.Θ. Ουσιαστικά παρατηρούμε μία χρησιμοθηρική προσέγγιση της «διδασκτέας ύλης», με τη διαδικασία της μάθησης να μετατρέπεται σε αποστήθιση απαντήσεων. Η μελέτη και η άσκηση δίνουν τη θέση τους στη βασανιστική απομνημόνευση και της παραμικρής λεπτομέρειας, χωρίς καμία διάκριση μεταξύ βασικών γνώσεων, λιγότερο σημαντικών ή και εντελώς ασήμαντων πληροφοριών και με παντελή αδιαφορία για κάθε τι που δε θα αξιολογηθεί, όσο σημαντικό και αν είναι.

Με την ύπαρξη και τη λειτουργία της Τ.Θ. διαπιστώνουμε ότι και η Α΄ Λυκείου, αλλά και όλο το Λύκειο, γίνεται εξετασιοκεντρικό, με την τυποποίηση και τη φροντιστηριοποίηση να κυριαρχούν. Αλλοιώνεται δηλαδή ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του σχολείου, καθώς αποδυναμώνονται από το ουσιαστικό τους περιεχόμενο όλες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες. Το σχολείο πλέον δεν εστιάζει στον μαθητή και στην πραγματική παροχή γνώσεων. Δεν του μαθαίνει να σκέφτεται κριτικά και να είναι ενεργός πολίτης, δεν του δίνει ερεθίσματα, δεν καλλιεργεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, δεν του μαθαίνει να σέβεται τη διαφορετικότητα και να διεκδικεί τα δικαιώματά του μέσα από τον διάλογο. Υπό αυτές τις συνθήκες, και οι ίδιοι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν τη γνώση ως προϊόν του εθνικού και παγκόσμιου πολιτισμού και ως εργαλείο κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου. Για αυτούς η όποια γνώση περιορίζεται στην απάντηση συγκεκριμένων θεμάτων, χρήσιμων μόνο για την επιτυχία στις τελικές εξετάσεις. Μάλιστα, η επιτυχία σε αυτές γίνεται το μοναδικό τους μέλημα, με αποτέλεσμα να μπαίνουν σε μια ανταγωνιστική διαδικασία εξετάσεων.

Κάτι τέτοιο όμως έχει ολέθρια αποτελέσματα για τους άμεσα εμπλεκόμενους. Από τη μία πλευρά έχουμε τον εκπαιδευτικό, που εκ των πραγμάτων οδηγείται σε αδιέξοδο. Γίνεται απλός διαχειριστής της λογικής των πανελληνίων εξετάσεων, μετατρέπεται σε προγυμναστή των εξετάσεων, χωρίς κανένα περιθώριο αυτονομίας και χωρίς την ελάχιστη παιδαγωγική ελευθερία. Είναι αναγκασμένος να ακολουθήσει μία τυποποιημένη διδασκαλία μόνο και μόνο για χάρη των εξετάσεων. Σε αυτή είναι απόλυτος κυρίαρχος η ασκησιολογία, χωρίς να του αφήνει κανένα περιθώριο να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας του στις ανάγκες των μαθητών του.

Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο εφαρμογής της Τ.Θ. *«χάνεται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και παρακάμπτεται η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία του»*. Είναι ένα μέτρο, που *«θέτει στους εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς πλάνα και σχέδια μέσα στα οποία θα πρέπει να κινούνται. Και έτσι, αντί να έχουμε ως μέριμνα την προαγωγή της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας, οδηγούμαστε στη γενίκευση της τυποποίησης και της ομοιομορφίας»* (Β΄ ΕΛΜΕ Ανατολικής Αττικής 10/04/2014). Γίνεται φανερό ότι με την καινοτομία αυτή το υπουργείο επιδιώκει *«να κανοναρχήσει και να ελέγξει τη διδακτική πράξη, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός ατσαλάκωτου ομοιομορφισμού, να προσαρμόσουν το μάθημά τους στις "τανάλιες" της εξεταστέας ύλης και στον "τύπο" των ερωτήσεων της Τ.Θ., εκτρέποντας το εκπαιδευτικό έργο σε τεχνικές απομνημόνευσης πληροφοριών. Ως*

"καλό" Λύκειο θα αναγορεύεται αυτό που μιμείται το φροντιστήριο. Αυτό δηλαδή που καλουπώνει και παραδίδει αποσπασματικές γνώσεις χρήσιμες για τις εξετάσεις» (Σπυράλατος & Μακρίδης, όπ. αναφ. στο Κάτσικας 28/05/2014).

Και μετά από όλα αυτά, και παρά τον «αυστηρό» τρόπο αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός τελικά δεν έχει κανένα περιθώριο να σχηματίσει μία ξεκάθαρη εικόνα για την επίδοση των μαθητών του, καθώς ο συνδυασμός τυχαίων θεμάτων από την Τράπεζα με αυτά που επιλέγονται από τον διδάσκοντα δεν μπορεί να καλύψει το μέγιστο δυνατόν της εξεταστέας ύλης, ούτε να οδηγήσει στον αξιολογικό έλεγχο των σημαντικών σημείων της, που είναι το βασικό ζητούμενο για κάθε θεματοδότη καθηγητή. Με τον τρόπο αυτό «η αξιολόγηση των μαθητών αποκτά καθαρά ποσοτικά χαρακτηριστικά και απεμπολεί τα θετικά» (Δεμερδεσλής 15/07/2014).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές θα πρέπει να αποδείξουν την επακριβή κατοχή της ύλης στις εξετάσεις. Αδυνατούν όμως να ακολουθήσουν αυτούς τους εξοντωτικούς ρυθμούς διδασκαλίας και αποθαρρύνονται από το να συνεχίσουν οποιαδήποτε προσπάθεια. Έτσι, υποβαθμίζεται περισσότερο το μορφωτικό τους επίπεδο, πυκνώνουν τα κενά που ήδη έχουν και διευρύνεται ανησυχητικά ο αριθμός αυτών που «μένουν πίσω», αφαιρώντας τους ουσιαστικά την ευγενή άμιλλα, που πρέπει να τους διακατέχει στην τάξη, και στερώντας τους το δικαίωμα να ανακαλύπτουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες τους, να αναζητούν και να προτείνουν νέες ιδέες, ενώ η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία για την επίλυση προβλημάτων δεν έχει καμία σημασία.

Έτσι όπως διαμορφώνεται η νέα κατάσταση δεν υπάρχει χρόνος και χώρος για πραγματική γνώση, μόρφωση και κριτική ικανότητα. Οι μαθητές στρέφονται «στο κυνήγι των "σωστών", προκαθορισμένων απαντήσεων και όχι στην κριτική προσέγγιση και εμβάθυνση της γνώσης». Πλέον «δεν παρακινούνται να γίνουν μορφωμένα και κριτικά σκεπτόμενα άτομα, αλλά "παπαγάλοι" προκατασκευασμένων απαντήσεων» (ΟΛΜΕ 08/04/2014), με απομνημόνευση απίστευτων λεπτομερειών, που φυσικά και δεν αποδεικνύουν την πραγματική γνώση. Το φαινόμενο αυτό μάλιστα είναι τόσο έντονο, που οι μαθητές φτάνουν στο σημείο να αδυνατούν να ξεχωρίσουν το σημαντικό από το ασήμαντο, καθώς με τη λογική των θεμάτων της Τράπεζας όλα έχουν την ίδια βαθμολογικά αξία. Έτσι η μηχανιστική αντίληψη κυριαρχεί παντού, με τυποποίηση της διδασκαλίας και μετατροπή της μάθησης σε στείρα απομνημόνευση, με συνεχώς αυξανόμενο το φαινόμενο της γνωστής παπαγαλίας.

Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε και τις επιπτώσεις που έχουν όλα αυτά στην ψυχολογία των μαθητών. Το άγχος τους και η αβεβαιότητα για το μέλλον αυξάνονται δραματικά. Με τα νέα δεδομένα αναγκάζονται να μπουκνούν από πολύ νωρίς σε μία διαρκή ψυχοφθόρο διαδικασία, όμοια με αυτή των πανελληνίων, που μόνο αρνητικά αισθήματα για το σχολείο μπορεί να τους προκαλέσει. Και όλα αυτά πάντα υπό την πίεση της βαθμολογίας, αφού μετράει ο βαθμός προαγωγής και των τριών τάξεων και συνυπολογίζεται για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στα πλαίσια αυτά, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε μία άλλη σημαντική παράμετρο, που είναι η ηλικία των μαθητών. Για τις ηλικίες αυτές οι μεταβολές στις πνευματικές ικανότητες, αλλά και γενικότερα στον χαρακτήρα, στην προσωπικότητα και στην ψυχολογία των παιδιών είναι τεράστιες. Η Α΄ Λυκείου αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο, είναι ο προθάλαμος μίας νέας βαθμίδας. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές δεν έχουν προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και δεν έχουν μάθει πώς να οργανώνουν τη σκέψη τους και πώς να διαχειρίζονται μία ψυχοφθόρο διαδικασία, όπως αυτή της αξιολόγησης. Είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστούν μία τόσο μεγάλη και έντονη πίεση, αφού τις περισσότερες φορές η αξιολόγηση της επίδοσής τους συνδέεται με την αξιολόγηση της προσωπικότητάς τους και προδιαγράφει τη μελλοντική τους πορεία. Άλλωστε, είναι πολύ συνηθισμένο το φαινόμενο επιμελείς μαθητές να αποτυγχάνουν για διάφορους λόγους στην Α΄ κυρίως Λυκείου, ενώ στις επόμενες τάξεις να παρουσιάζουν σταδιακά τεράστια πρόοδο, και τελικά στην Γ΄ Λυκείου να δείχνουν αρκετά πιο ώριμοι και έτοιμοι να αντεπεξέλθουν σε μία διαδικασία εξετάσεων.

Συν τις άλλους θα πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι όλα τα παιδιά δεν ξεκινάνε από την ίδια αφετηρία. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι αυτή που θα τους δώσει τις ίδιες και ίσες ευκαιρίες. Αντί για αυτό όμως, φαίνεται ότι το σχολείο είναι πια αδύναμο απέναντι στα νέα δεδομένα, με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα παιδιά να στρέφονται στην παραπαιδεία, τα φροντιστήρια και τα ιδιωτικά σχολεία, ελπίζοντας σε μία καλύτερη βαθμολογία. Και δυστυχώς για τα αδύναμα και αυτά που δεν έχουν τη δυνατότητα για οποιαδήποτε εξωσχολική βοήθεια δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη και φαίνεται ότι δεν έχουν πλέον καμία ελπίδα. Θα αναγκαστούν με αυτόν τον τρόπο να παρατήσουν πολύ νωρίς το σχολείο και να αναζητήσουν αλλού την τύχη τους.

Όλα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη μεγάλη αύξηση των μαθητών που κατέφυγαν ακόμα και στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε κάποιο φροντιστήριο. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων ήταν ικανοποιημένοι και θετικοί απέναντι στο νέο αυτό μέτρο, καθώς υποστήριζαν ότι *«ανεβάζει το επίπεδο των εξετάσεων»*, ξεχνώντας ότι *«το επίπεδο του σχολείου δεν ανεβαίνει από τις εξετάσεις, αλλά, κατά πρώτο λόγο, από το πώς διαπαιδαγωγούνται τα παιδιά και ακόμα από το τι και πώς μαθαίνουν»* (Alfavita 31/05/2014).

Γίνεται έτσι φανερό, ότι οι εξετάσεις που προκύπτουν με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με τη μέθοδο της κλήρωσης προκατασκευασμένων θεμάτων εκτός σχολικής τάξης, δεν έχουν κανένα παιδαγωγικό έρεισμα. Γιατί, ως γνωστόν, κάθε αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με αποκλειστική ευθύνη του κάθε διδάσκοντα και τα θέματα να επιλέγονται αποκλειστικά και μόνο από αυτόν, αφού μόνο αυτός έχει ξεκάθαρη εικόνα για το τι έχει διδάξει, πώς το έχει διδάξει, αν ακολούθησε τις οδηγίες και τον γενικότερο προγραμματισμό και σχεδιασμό που Υπουργείου, ποια είναι η σύνθεση της τάξης του και το επίπεδο των μαθητών του και φυσικά ποιος είναι ο σκοπός και ο στόχος της αξιολόγησής του.

Πέρα όμως από την όλη φιλοσοφία του τρόπου εξετάσεων μέσα από Τ.Θ., και από την εξέταση των ίδιων των θεμάτων, προκύπτει ότι οι εξετάσεις αυτές συνολικά δεν είναι συμβατές ούτε με τους διακηρυγτούμενους σκοπούς και στόχους του ισχύοντος Π.Σ., ούτε με τον προγραμματισμό και την προσπάθεια για πραγματική διδασκαλία και έρχονται σε σύγκρουση με τις προτάσεις και τις καινοτομίες που προωθεί (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, διαθεματικότητα, χρήση ΤΠΕ, ερευνητική εργασία κ.α.).

Όπως φάνηκε και από την παραπάνω λεπτομερειακή ανάλυση και αντιπαράθεση των όσων συμβαίνουν και στις δύο περιπτώσεις, έχουμε δύο διαφορετικά ζητούμενα, που οι διαφορές τους είναι εντονότερες και περισσότερες από τα κοινά τους σημεία ή καλύτερα κατά τύχη και εν μέρει σε ελάχιστες περιπτώσεις υπάρχει μία φαινομενική συμπίεση. Στην πραγματικότητα όμως διαπιστώνουμε ότι όχι μόνο ο νέος αυτός τρόπος δεν είναι συμβατός με το ισχύον Π.Σ. και δεν μπορεί να συνυπάρξει με αυτό, αλλά φτάνουμε στο σημείο της πλήρους αντίθεσης και αλληλοαναιρέσης.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι με την εφαρμογή της Τ.Θ. αλλοιώνεται καταρχήν ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του Λυκείου, που ήδη είχε υποβαθμισμένο ρόλο. Πλέον το Λύκειο μετατρέπεται σε ένα διαρκές εξεταστικό κέντρο με πανελλαδικού τύπου εξετάσεις, με απώτερο και μοναδικό στόχο όλων την επιτυχία στις εξετάσεις, που θα οδηγήσει και στην πρόσβαση στην Ανώτερη Εκπαίδευση. Απομακρύνεται από την ουσία της ολόπλευρης μόρφωσης και ταυτίζεται με το άγχος, την παπαγαλία και το φροντιστήριο. Στην πράξη καταργούνται όλες οι επιδιώξεις του Π.Σ., και κυρίως η ευελιξία του κάθε διδάσκοντα να προσαρμόζει το μάθημά του στις ανάγκες των μαθητών του.

Αποδεικνύεται από όλα τα παραπάνω, ότι παρά τις καλές προθέσεις και τα θετικά στοιχεία, που παρουσίασε κυρίως το Υπουργείο Παιδείας ότι θα υπάρξουν από αυτόν τον νέο θεσμό, η πραγματικότητα τα διέψευσε όλα. Τελικά παρουσιάστηκαν πολύ περισσότερα προβλήματα και αρνητικές επιπτώσεις από την εφαρμογή του, καλύπτοντας έτσι οποιοδήποτε θετικό στοιχείο. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώθηκαν και όλοι αυτοί που ήταν επιφυλακτικοί απέναντι στον νέο αυτό θεσμό και τελικά φάνηκε ότι οι ανησυχίες τους δεν ήταν και τόσο υπερβολικές και αδικαιολόγητες. Αναμενόμενο ήταν μετά από όλες αυτές τις αντιδράσεις και τα αρνητικά αποτελέσματα να οδηγηθούμε στην κατάργηση αυτού του νέου μέτρου, μόλις μετά την πρώτη και μοναδική φορά εφαρμογής του.

Θα πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι η κατάργηση της Τ.Θ. περιορίζεται στο κομμάτι της αξιολόγησης, δηλαδή της υποχρεωτικής χρήσης της. Ωστόσο συνεχίζει να υπάρχει ως εκπαιδευτικό υλικό, με καθαρά προαιρετικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Καθ' ομολογία μάλιστα πολλών εκπαιδευτικών, παρά τις όποιες αντιδράσεις διατυπώθηκαν για τα θέματά της, συνεχίζουν να τη χρησιμοποιούν ως ένα δεύτερο εγχειρίδιο, συμπληρωματικό στο σχολικό, κυρίως προς δική τους διευκόλυνση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και των κριτηρίων

αξιολόγησης και ιδιαίτερα κατά την τελική αξιολόγηση των μαθητών τους. Και αυτό, γιατί λειτουργεί για αυτούς ως άλλοθι στην οποιαδήποτε κριτική δεχθούν τα θέματά τους, υπό την έννοια ότι χρησιμοποιούν υλικό που το ίδιο το Υπουργείο είχε προτείνει παλιότερα και προφανώς έχει όλα τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά.

Προτάσεις

Με τα σημερινά δεδομένα, η κατάργηση της Τ.Θ. από υποχρεωτικό κομμάτι της αξιολόγησης δε θα πρέπει να σημαίνει και επιστροφή στην προηγούμενη κατάσταση. Επειδή τις περισσότερες φορές προκύπτουν θέματα με την ύλη, καλό θα ήταν να αναπροσαρμοστεί, ώστε να είναι εφικτή η ολοκλήρωσή της στον χρόνο που πρέπει και με τον τρόπο που πρέπει. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να γίνεται και κάποιος έλεγχος, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για την πορεία της κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά και στη λήξη της, για το αν τελικά ολοκληρώθηκε και αν όχι για ποιο λόγο.

Και μιας και αυτός ο έλεγχος δεν γίνεται από τα θέματα της Τράπεζας, τον ρόλο αυτό θα πρέπει να πάρουν οι σύμβουλοι ή οι διευθυντές των σχολείων ή κάποια άλλη επιτροπή. Οι υπεύθυνοι για αυτόν τον έλεγχο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους και κάποιους αστάθμητους παράγοντες, όπως απεργίες, καταλήψεις, καιρικές συνθήκες κ.α., που μπορεί να προκύψουν σε μία συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Και επειδή σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αδικηθούν οι μαθητές ορισμένων σχολείων, θα πρέπει η εξεταστέα ύλη να αναπροσαρμόζεται και να ορίζεται σύμφωνα με εκείνο το σχολείο που διδάχτηκε μικρότερο μέρος της ύλης.

Κάτι αντίστοιχο θα πρέπει να ισχύσει και για την αξιολόγηση. Αρχικά θα πρέπει με κάποιον τρόπο να ελεγχθούν τα θέματα που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για την τελική αξιολόγηση των μαθητών τους. Καλό θα ήταν να παίρνουν έγκριση από τον εκάστοτε σχολικό σύμβουλο ή από μία κεντρική επιτροπή ελέγχου, τόσο για την επιστημονική τους ορθότητα, όσο και για το βαθμό δυσκολίας τους και τη συμπόρευση με το πνεύμα των αντίστοιχων Π.Σ.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο, μετά το πέρας της όλης εξεταστικής διαδικασίας και βαθμολόγησης, να γίνεται δειγματοληπτικός έλεγχος των βαθμολογημένων γραπτών από όλα τα σχολεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων, με στόχο να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις και να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις. Με τον τρόπο αυτό, θα διασφαλίζεται ως ένα βαθμό η ίση αντιμετώπιση των μαθητών, και ως προς τη δυσκολία των θεμάτων και ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης, άσχετα με το αν δεν παίζουν κάποιο ρόλο για τη μετέπειτα πορεία τους.

Και αν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση, θα πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι το θέμα της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης των μαθητών δεν είναι το παν για την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν άλλωστε και πολλοί παιδαγωγοί που αρνούνται παντελώς τη βαθμολογία ως μέσο αξιολόγησης, αλλά όλοι συμφωνούν στο ότι θα πρέπει με κάποιον τρόπο να γίνεται κάποιος έλεγχος των γνώσεων.

Άσχετα βέβαια με την άποψη που έχουν για την αξιολόγηση, όλοι επιθυμούν ένα καλύτερο σύστημα εκπαίδευσης. Ένα σύστημα που θα θέτει στο επίκεντρο τον κάθε μαθητή και θα λειτουργεί προς όφελος δικό του, αλλά και της κοινωνίας συνολικά. Ένα σύστημα που θα τοποθετεί την πραγματική γνώση στην υψηλότερη θέση της κλίμακας αξιών.

Ίσως για να φτάσουμε σε ένα τέτοιο επίπεδο, θα ήταν προτιμότερο να αλλάξει ο σημερινός τρόπος αξιολόγησης. Το Λύκειο θα πρέπει να αποκτήσει την αυτοτέλειά του ως βαθμίδα και να αποδεσμευτεί πλέον οριστικά από τη διαδικασία πρόσβασης στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Αν η εκπαιδευτική διαδικασία αποδεσμευτεί από την αξιολόγηση, θα ανοίξει ο δρόμος για την πραγματική γνώση και όχι για τη χρησιμοθηρική προσέγγισή της.

Για να εκπληρωθούν όλα τα παραπάνω και να γίνει μία πραγματική αλλαγή στον χώρο της εκπαίδευσης προς όφελος όλων, θα πρέπει να χαραχθεί μία νέα πολιτική στον τομέα της Παιδείας, που θα είναι προϊόν ενός γόνιμου διαλόγου με ενεργή συμμετοχή όλων των αρμόδιων φορέων. Θα πρέπει να υπάρχει ένας σταθερός σχεδιασμός και προγραμματισμός, ώστε ο κάθε μαθητής να ξέρει τι έχει να αντιμετωπίσει τα επόμενα χρόνια. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να γίνονται αιφνιδιαστικές αλλαγές στην αρχή της σχολικής χρονιά και κατά τη διάρκειά της. Θα πρέπει να υπάρχει μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική, ένας ενιαίος σχεδιασμός και προγραμματισμός, που θα συνεχίζεται ομαλά από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Πάντα θα πρέπει να γίνονται προσπάθειες για βελτίωση, με ουσιαστική μελέτη των νέων μέτρων και της χρησιμότητάς τους. Πρώτα θα πρέπει να εξετάζεται αν και κατά πόσο μπορεί να συνυπάρξει κάθε αλλαγή με τα υπάρχοντα μέτρα και φυσικά να ακολουθεί πιλοτική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες. Για ένα τόσο σοβαρό θέμα σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να υπάρχουν συσχετισμοί με τον χώρο της πολιτικής ή να εξυπηρετούνται διάφορα συμφέροντα. Θα πρέπει να υπάρχει συναίνεση από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές και τα μέτρα να μην κρίνονται με βάση το ποιος τα εισηγήθηκε, αλλά με βάση την ωφέλεια που έχουν για τους μαθητές και το κοινωνικό σύνολο.

Αντί επιλόγου

Όλα όσα είδαμε παραπάνω συνοψίζονται με τον καλύτερο τρόπο στο άρθρο της Αναστασίας Σκόρδου (02/12/2014), μίας εκπαιδευτικού που εφάρμοσε στην πράξη και τα δύο αυτά μέτρα και είναι ένας από τους καταλληλότερους κριτές τους. Για τον λόγο αυτό θα παραθέσουμε ένα απόσπασμα, που περιγράφει σύντομα, αλλά με παραστατικό τρόπο, τα όσα διαπίστωσε η ίδια.

«Πριν από 3 χρόνια, είχαν έρθει στα σχολεία τα νέα προγράμματα σπουδών. Μετά τον πρώτο αιφνιδιασμό, στρωθήκαμε να τα μελετήσουμε και να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας με βάση αυτά τα προγράμματα. Στη Νεοελληνική Γλώσσα της Α' Λυκείου, το πρόγραμμά ήταν το πιο δυσνόητο απ' όλα. Γεμάτο από καινούριους όρους : "γραμματισμοί", "θεωρία του ρόμβου", "ταυτότητα μαθητή", "γνώσεις για τον κόσμο", "σημειωτικοί πόροι", "υβριδικότητα" και από άλλους λιγότερο καινούριους, αλλά εξίσου πρωτοποριακούς διδακτικά : "επικοινωνιακό πλαίσιο", "κειμενοκεντρική προσέγγιση", "πολυτροπικότητα / πολυμεσικότητα", "ομαδοσυνεργατική μέθοδος", "ανακαλυπτική / ερευνητική μέθοδος", "μέθοδος πρότζεκτ".

Όταν όλα αυτά τα στρυφνά αποκρυπτογραφήθηκαν και εντάχθηκαν στη διδασκαλία της γλώσσας, είδαμε την τάξη μας να ανθίζει, τον λόγο των μαθητών προφορικό και γραπτό, να αναπτύσσεται όσο ποτέ άλλοτε. Απαλλαγμένοι από μηχανιστικές άγονες γλωσσικές γυμναστικές, του τύπου "συνώνυμα / αντώνυμα", εκτός περιστάσεων επικοινωνίας και κοινής λογικής, στραφήκαμε σε κείμενα, κλασικά και πολυμεσικά, αξιοποιήσαμε την τεχνολογία, δουλέψαμε με ομάδες, μέσα σε ένα θεματικό πλαίσιο, που όμως μας έδινε την ελευθερία να το προσεγγίσουμε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.

Και μετά, όπως συμβαίνει συνήθως στην ελληνική εκπαίδευση, όλο αυτό θυσιάστηκε εν μια νυκτί στο βωμό της Τράπεζας Θεμάτων. Η ύλη περιλαμβάνει συγκεκριμένες σελίδες του βιβλίου (όλες), τα θέματα πέρυσι και φέτος με τον παλιό γνωστό τρόπο των πανελλαδικών : ασκήσεις μηχανιστικής λογικής, ξεκομμένες από την περίσταση επικοινωνίας, τυποποιημένες, ανούσιες, σε πλήρη αναντιστοιχία με το Π.Σ. Πάνε οι ρόμβοι, πάνε και οι γραμματισμοί, οι νέες θεωρίες διδασκαλίας, οι πρωτοποριακές διδακτικές πρακτικές. Back to basics, στη νεαντερτάλεια λογική του : "βάλε μωρέ εκεί 5 λέξεις να τις βάλουν σε προτάσεις" και προπαντός η διδακτέα ύλη του διδακτικού εγχειριδίου, σελίδα προς σελίδα.

Μέσα στη λαίλαπα που κτυπάει την εκπαίδευση, ποιος νοιάζεται για τη διδασκαλία της Γλώσσας;

Η φροντιστηριακή λογική ταιριάζει μια χαρά με την Τράπεζα. Τα θέματα είναι "εύκολα" και βαθμολογούνται "αντικειμενικά", οπότε όλοι είναι ευχαριστημένοι».

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ. (08/07/2014), *Τράπεζα Θεμάτων και δημοκρατία*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/NwGBd2>

Αιτιολογική Έκθεση - Σχέδιο Νόμου (27/08/2013), *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων*.

Αιτιολογική Έκθεση επί του σχεδίου Νόμου *Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις*.

Αλέφαντος, Ν. (2012), *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο : Αναλυτικά προγράμματα και διδακτική πράξη*, Αθήνα.

Alfavita (11/01/2014), *Τέλη Φλεβάρη "ανοίγει" η Τράπεζα Θεμάτων για την Α' Λυκείου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/KcZwRj>

Alfavita (24/02/2014), *Τράπεζα θεμάτων και "τραπεζική" παιδαγωγική πρακτική*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/JSWc2l>

Alfavita (28/05/2014), *Έντονες αντιδράσεις για την "τράπεζα θεμάτων"*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/8iQUmn>

Alfavita (31/05/2014), *Γίνεται χειρότερο το Λύκειο με την "τράπεζα θεμάτων"*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/9KUd29>

Αμανατίδης, Γ. (28/04/2015), *Η κατάργηση της τράπεζας θεμάτων περιορίζει τον ταξικό χαρακτήρα του Νέου Λυκείου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/P167CP>

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. & Τάντος, Α. (2011), *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα : τότε και τώρα*, Πρακτικά επετειακού - επιστημονικού Συνεδρίου 1976-2011 : 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Δίον Πιερίας 4-6/11/2011, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/emJ5Mu>

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιατούρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2014), *Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 35, σελ. 55-66, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/CPbKyx>

Βασιλείου, Μ. & Μιχαηλίδης, Μ. (2012), *Πώς παρουσιάζεται η αξιολόγηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου*, Πρακτικά 12^ο Παγκύπριο Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί*,

Αξίες, Κοινωνία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 8-9 Ιουνίου 2012, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/w7YJYE>

Βεντούρης, Α. (2006), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το φοιτητή : πρόταση εργαλείου συλλογής πληροφοριών*, Θεσσαλονίκη.

Βουγιούκας, Α. (1994), *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009), *Αναλυτικά προγράμματα : θεωρία, έρευνα και πράξη*, Αθήνα.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999), *Αναλυτικό πρόγραμμα : σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννούλης, Ν. (1993), *Διδακτική μεθοδολογία*, Αθήνα.

Γκλαβάς, Σ. (03/07/2014), *Συνέντευξη του προέδρου του ΙΕΠ Σ. Γκλαβά στο esos για την Τράπεζα Θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/dTkP2g>

Christie, F. (1999), *Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση*, Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1^{ος}, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/wCUXZC>

Ένωση Ελλήνων Χημικών (21/01/2015), *Παρέμβαση της ΕΕΧ σχετικά με την Τράπεζα Θεμάτων και την ελάττωση της διδακτέας ύλης στο Λύκειο*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/F759T9>

Γκότοβος, Α. (1999), *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση : δείκτες συνέχειας και μεταβολής*, Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1^{ος}, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/uZWhHS>

Γκουλιάμα, Α. (2014), *Η "επικοινωνιακή" και η "κειμενοκεντρική" προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*, Νέος παιδαγωγός, τεύχος 4^ο, Σεπτέμβριος 2014, σελ. 136-144, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/ckRuWZ>

Γούτσος, Χ., Αλεξανδρόπουλος, Χ., Σκαλτσάς, Α. & Τάσιος, Δ. (χ.χ.), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/mrVQRV>

Δεμερδεσλής, Γ. (15/07/2014), *Η Τράπεζα Θεμάτων είναι χρήσιμη και αναγκαία*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/E6HvFx>

Δενδρινού, Β. (1999), *Εισαγωγικό άρθρο : "γλωσσικός υπολογισμός" στη σχολική εκπαίδευση*, Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1^{ος}, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/NX8myI>

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999), *Πρόγραμμα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση : έννοιες και όροι*, Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1^{ος}, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/wQF9Ic>

Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.

Διδακτική στοχοθεσία (χ.χ.), διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/w68IL8>

ΕΛΜΕ Ανατολικής Αττικής (10/04/2014), *Για την τράπεζα θεμάτων στην Α' Λυκείου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <https://goo.gl/RoQhN1>

ΕΛΜΕ Κέρκυρας (27/06/2014), *Μια πρώτη προσέγγιση στην τράπεζα θεμάτων (ή θυμάτων;)*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/ju2Rni>

ΕΛΜΕ Λάρισας (11/09/2014), *Υπόμνημα για την Τράπεζα Θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/waJ659>

Η Αυγή (04/07/2014), *Κρύβουν την αποτυχία της Τράπεζας Θεμάτων αλλάζοντας τον τρόπο βαθμολόγησης*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/FZnQ1X>

Η Εφημερίδα των Συντακτών (15/07/14), *Μετεξεταστέο το 15% των μαθητών της Α' Λυκείου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/TR6siB>

Iefimerida (03/07/2014), *Υπουργείο Παιδείας : Οι μαθητές της Α' Λυκείου τα πήγαν καλύτερα φέτος στις εξετάσεις*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/fqCCKU>

Καραγιάννης, Ι. (01/02/2015), *Τράπεζα θεμάτων και προαγωγή των μαθητών: 7 λάθη και ένα όφελος*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/aQkRbv>

Καραγιώργη, Γ., Στυλιανού, Α. & Γεωργιάδης, Π. (2013), *Αξιολόγηση προγραμμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/APn961>

Καραπούλη, Έ. (02/07/2014), *Για την τράπεζα θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/2Okbf1>

Κορρέ, Ε. (2014), *"Το Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος δεν μπορεί να είναι άλλο παρά η ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της"* : από τη μαθησιακή διαδικασία στο γνωστικό αποτέλεσμα, Πρακτικά 7ο Επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή : Ποια γνώση έχει την μεγαλύτερη αξία; Ιστορικές – συγκριτικές προσεγγίσεις, Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 28-29 Ιουνίου 2014, σελ. 166-176, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/mQRdPd>

Newpost (27/06/2014), *Πώς έγραψε σε όλα "20" η Α' Λυκείου μεγάλου ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/8p7f15>

Κάτσικας, Χ. (28/05/2014), "Εξυπνες βόμβες" στα θρανία, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/KBpJi9>

Κουράκης, Τ. (07/05/2015), *Επανέρχεται το 9,5 ως βαθμός προαγωγής στο Λύκειο*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/6rAlhM>

Κουτσιμπέλη, Ο. (2014), *Ώρες & πρακτικές του γραμματισμού στο σχολείο*, Νέος παιδαγωγός, τεύχος 4^ο, Σεπτέμβριος 2014, σελ. 207-216, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/ckRuWZ>

Κουτσογιάννης, Δ. (2010), *Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/r1gEAZ>

Κουτσογιάννης, Δ. (2014), *Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/yjTuKr>

Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα : Gutenberg

Μαρίνης, Σ. (22/06/2014), *Και πάλι για την τράπεζα θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/sTnvCs>

Μαρμαρινός, Ι. (1977), *Το Σχολικό πρόγραμμα : κοινωνιολογική θεώρηση*, Αθήνα.

Μητακίδου, Χ. & Manna, Α. (1994), *Η Γλώσσα ως Όλο*, Ανοιχτό Σχολείο, τεύχος 49, σελ. 18-24.

Μπαλτάς, Α. (11/02/2015), *Α. Μπαλτάς στο ΣΚΑΙ για μετεγγραφές φοιτητών, πρότυπα και πειραματικά, αιώνιους και τράπεζα θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/1yVs0G>

ΟΛΜΕ (10/02/2014), *Για τις προαγωγικές Εξετάσεις Α' Λυκείου και την Τράπεζα Θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/F8BtyY>

ΟΛΜΕ (08/04/2014), *Επιστολή προς τους γονείς: όχι στις Προαγωγικές Εξετάσεις της Α' Λυκείου και την Τράπεζα Θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=7539>

Πανταζοπούλου, Μ. (2007), *Η αξιολόγηση και ο τρόπος διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές των Τ.Ε.*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο : *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/KmsJ89>

Πασχαλίδης, Γ. (06/07/2014), *Ορισμένες παρατηρήσεις για την Τράπεζα θεμάτων της Α' λυκείου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/9uJdDI>

Παπάς, Α. (1987), *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα : Βιβλία για όλους.

Σκόρδου, Α. (02/12/2014), *Η Νεοελληνική Γλώσσα στην Τράπεζα Θεμάτων*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/C5HWcM>

Σύνδεσμος φιλολόγων Καβάλας (10/04/2014), *Ανακοίνωση - Πρόταση του Σύνδεσμου φιλολόγων Καβάλας αναφορικά με την τράπεζα θεμάτων και τα φιλολογικά μαθήματα Α' Λυκείου*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/d3Grlr>

Σχέδιο Νόμου (27/08/2013), *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων*.

Τριανταφύλλου, Μ. (11/07/2014), *Ομιλία της Μαρίας Τριανταφύλλου για την "Τράπεζα Θεμάτων"*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/tdhWG6>

Τσεχπενάκης, Σ. (04/02/2015), *Τράπεζα θεμάτων:..... μια "αιρετική" άποψη!*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/SgfXTj>

Westphalen, K. (1982), *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων : Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum με βάση τις εμπειρίες του Βαυαρικού μοντέλου*, Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Υπουργείο Παιδείας (13/04/2010), *Ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση"*.

Υπουργείο Παιδείας (χ.χ.), *Το Νέο Σχολείο : Πρώτα ο Μαθητής*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/bZgvYe>

Υπουργείο Παιδείας (χ.χ.), *Νέο Σχολείο*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/ZadPgY>

Υπουργείο Παιδείας (χ.χ.), *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη MIS : 295450, Εισαγωγικό Σημείωμα*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/Ib6kp4>

Υπουργείο Παιδείας (2011), *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη MIS : 295450, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/PstxqL>

Υπουργείο Παιδείας (28/09/2012), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γενικού και Α' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013*.

Υπουργείο Παιδείας (28/01/2014), *Πράξη "Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο – ΕΠΑΛ)"*.

Υπουργείο Παιδείας (04/03/2014), *Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης μαθημάτων της Α' τάξης Ημερησίου και των Α' και Β' τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2013-2014*.

Υπουργείο Παιδείας - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014), *Προδιαγραφές - οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων για το μάθημα Νέα Ελληνική Γλώσσα, Α' τάξη Ημερησίου και Α', Β' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου, Α' τάξη Ημερησίου και Α' τάξη Εσπερινού ΕΠΑΛ*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/mJ1NRL>

Υπουργείο Παιδείας - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (11/04/2014), *Πρόσκληση για την υποβολή θεμάτων στην "Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας" για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο - ΕΠΑΛ)*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/Yis7PJ>

Υπουργείο Παιδείας - Τράπεζα Θεμάτων, *Διαγωνίσματα Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/Oq50Xx>

Υπουργείο Παιδείας (09/05/2014), *Υπουργική Απόφαση - Ρύθμιση θεμάτων λειτουργίας Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*.

Υπουργείο Παιδείας (03/07/2014), *Νομοθετική Ρύθμιση για την αλλαγή στον τρόπο προαγωγής των μαθητών των Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ)*.

Υπουργείο Παιδείας (08/01/2015), *Δελτίο Τύπου*.

ΦΕΚ Β' 1562/27-06-2011, Αριθμ. 70001/Γ2/2011, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*

ΦΕΚ Α' 97/27-04-2012, Π.Δ. 48/2012, *Τροποποίηση του Π.Δ. 60/2006 (Α'65) "Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου"*.

ΦΕΚ Α' 193/17-09-2013, Ν.4186/2013, *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*.

ΦΕΚ Α' 49/13-05-2015, Ν.4326/2015, *Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις*.

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

Χαραλαμπίδης, Α. (1999), *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1^{ος}, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/LR9gCZ>

Χαραλαμπίδης, Ι. (1993), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Αθήνα : Gutenberg.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), *Γνώθι το curriculum : γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Αθήνα : Ατραπός.

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ. α), *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <https://goo.gl/HOf9YP>

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ. β), *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού : Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://goo.gl/D79a5D>