



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-ΜΟΡΦΕΣ): ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θέμα: Απόψεις εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας
κατά την πιλοτική εισαγωγή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Γεωργοπούλου Ευαγγελία, Α.Μ: 3032202102005

Επιβλέπων καθηγητής:

**Φωτόπουλος Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου – Συνεργάτιδα:
Κουτσιούρη Σοφία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Τριμελής Επιτροπή:

**Φωτόπουλος Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

**Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

**Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

Κόρινθος, Ιανουάριος 2023

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
Εισαγωγή	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	13
Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων και σύγχρονες τάσεις κατασκευής τους.....	13
2.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος	13
2.2 Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και Curricula	14
2.3 Ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα.....	15
2.4 Υλικοκεντρικά και στοχοκεντρικά προγράμματα.....	15
2.5 Επιδιωκόμενο, προσλαμβανόμενο και υλοποιούμενο αναλυτικό πρόγραμμα	16
2.6 Η έννοια της αναπλαισίωσης του Bernstein	17
2.7. Η έννοια της πραγμάτωσης του αναλυτικού προγράμματος	20
2.8 Σύγχρονες τάσεις κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	23
Ιστορική εξέλιξη των Προγραμμάτων Σπουδών της Λογοτεχνίας	23
3.1 Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου-Λυκείου του 1999	23
3.2 Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 για το Γυμνάσιο	25
3.3. Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Γυμνάσιο	27
3.4. Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου 2002	30
3.5 Πρόγραμμα Σπουδών Α΄ Λυκείου 2011	32
3.6 Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου 2019	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	39
Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	39
4.1 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις Γυμνασίου	39
4.2 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις Λυκείου	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	57
Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών	57

5.1 Εισαγωγή	57
5.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της διατριβής.....	57
5.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της διατριβής	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	69
6.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	69
6.1.1 Εισαγωγή	69
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	69
6.3. Ερευνητικό δείγμα	70
6.4. Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	72
6.4.1. Μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	72
6.4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	72
6.4.3. Παρουσίαση του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	74
6.4.4. Το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	74
6.5. Ζητήματα ηθικής της έρευνας.....	76
6.6. Σύνοψη κεφαλαίου	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	78
Ευρήματα έρευνας.....	78
7.1. Ευρήματα Γυμνασίου - Εισαγωγή	78
7.1.1. Βασικά στοιχεία προγράμματος σπουδών	79
7.1.1. Αδυναμίες.....	86
7.1.3. Πλεονεκτήματα	89
7.1.4. Προβληματισμοί και προτάσεις για βελτίωση.....	94
7.2. Ευρήματα Λυκείου	96
7.2.1. Βασικά στοιχεία προγράμματος σπουδών	96
7.2.2. Αδυναμίες.....	101
7.2.3. Πλεονεκτήματα	103
7.2.4. Προβληματισμοί και προτάσεις για βελτίωση.....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	108
Συμπεράσματα- προτάσεις	108
8.1. Συμπεράσματα για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου	108
8.2. Συμπεράσματα για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Λυκείου	114

8.3. Ερευνητικοί περιορισμοί.....	118
8.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	131

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής είναι προϊόν μιας κοπιαστικής και επίμονης προσπάθειας. Το αποτέλεσμα δεν θα ήταν το ίδιο χωρίς την στήριξη και την καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Φωτόπουλου και της συνεργάτιδάς του κ. Κουτσιούρη, διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, την οποία ευχαριστώ θερμά για την αμέριστη στήριξή της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Ευχαριστώ ακόμη την κ. Τσακίρη που οι γνώσεις της ήταν πολύτιμες για όλους εμάς, διευρύνοντας τους πνευματικούς μας ορίζοντες, καθώς και την κ. Καρακατσάνη που εάν και δεν είχα την τιμή να συνεργαστούμε αφιέρωσε χρόνο για την ανατροφοδότηση της παρούσας εργασίας. Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τις εκπαιδευτικούς από τα πρότυπα και πειραματικά γυμνάσια και λύκεια, οι οποίες δέχτηκαν αμέσως να συνδράμουν με τις απόψεις και τις εμπειρίες τους στην έρευνα μου. Μέσα σε αυτούς τους 6 μήνες που διήρκησε η εργασία είχα την τύχη να γνωρίσω καλύτερα πτυχές του εαυτού μου αντιλαμβανόμενη τις δυνατότητές μου. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου για την καθημερινή εμπύχωση και στήριξη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια Ευρώπη που οι ανάγκες κάθε τομέα εξελίσσονται ραγδαία, η χώρα μας δεν μπορεί να μη μείνει ανεπηρέαστη από τις αλλαγές που προκύπτουν. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας, η οποία προκειμένου να συμβαδίσει με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, προβαίνει στη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της σχολικής εκπαίδευσης. Από την πλευρά του το Υπουργείο Παιδείας ξεκινά το 2021 την πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια, ενώ η καθολική εφαρμογή τους αναμένεται να πραγματοποιηθεί σταδιακά από το σχολικό έτος 2023- 2024.

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στα νέα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο και λύκειο). Η λογοτεχνία αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο έχει ως στόχο την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη αυριανή ζωή των μαθητών/τριών ως πολιτών της χώρας και της παγκόσμιας κοινότητας. Στην εργασία διερευνώνται οι απόψεις 12 εκπαιδευτικών που δίδαξαν το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2021-2022, σχετικά με τις παιδαγωγικές αρχές και τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Τα εμπειρικά δεδομένα συνελέγησαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυσή τους ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου υποδέχτηκαν πιο θετικά τις νέες αλλαγές που επιφέρει το πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας, όπως είναι η αυτενέργεια που ένιωσαν καθώς και η ένταξη του διακαλλιτεχνικού διαλόγου και της φιλαναγνωσίας, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς του λυκείου, οι οποίοι εξέφρασαν τον έντονο προβληματισμό τους σχετικά με την οργάνωση του περιεχομένου και την επάρκεια του προβλεπόμενου διδακτικού χρόνου.

Λέξεις - κλειδιά: Νέα προγράμματα σπουδών 2021, απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδασκαλία της λογοτεχνίας, δεξιότητες του 21^{ου} αι.

ABSTRACT

In Europe, that each sector is evolving rapidly, our country cannot remain unaffected by the resulting changes. This paper focuses on the effort to reshape the educational policy of Greece, in order to keep up with the educational systems of other European countries, proceeds to create new curricula for primary and secondary education, with the aim of modernizing school education. For its part, the Ministry of Education is starting in 2021 the pilot implementation of the new curricula in model and experimental primary and secondary schools throughout the territory, while their universal implementation is expected to take place gradually from the 2023-2024 school year.

More specifically, this paper focuses on the new curricula for the teaching of literature in secondary education (lower secondary school and high school). Literature is a cognitive field which aims at the aesthetic cultivation of students, as well as the creation of skills that are necessary for tomorrow's life of students as citizens of the country and the global community. The paper explores the views of 12 teachers in secondary education regarding the pedagogical principles and philosophy of the new curricula for the teaching of literature. Empirical data were collected through semi-structured interviews. The analysis of the data showed that the high school teachers welcomed the new changes brought about by the literature curriculum with a more positive outlook, such as the autonomy they felt as well as the inclusion of the inter-artistic dialogue, in contrast to the high school teachers, who through their interviews they strongly showed their concerns regarding the organization of the content as well as the teaching time adequacy.

Keywords: New curricula 2021, secondary school teacher views, teaching literature, 21st century skills

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.	ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
Α.Π.Σ	ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δ.Α.Φ	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ
Δ.Ε.Π.Π.Σ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ε.Ε	ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΠΑ.Λ.	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ
Ι.Ε.Π.	ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Ν.Π.Ε	ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ο.Ο.Σ.Α	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
Π.Σ.	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Τ.Π.Ε.	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Βρισκόμαστε στην εποχή των αλληπάλληλων κρίσεων. Η οικονομική κρίση στη χώρα μας συμπαρέσυρε και άλλους τομείς όπως την κοινωνική συνοχή και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση οφείλει να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές (και κοινωνικές) ανισότητες και διακρίσεις που εντοπίζονται μεταξύ των ποικίλων ομάδων μαθητών/τριών και να προσδώσει στη διδασκαλία μια νέα διάσταση κατά την εφαρμογή της (Φρυδάκη, 2009: 13-15). Για αυτόν το λόγο αξίζει να σταθούμε στην άποψη των εκπαιδευτικών για τις υπάρχουσες πολιτικές. Οι ίδιοι από την πλευρά τους καλούνται να διαχειριστούν την διαρκώς αυξανόμενη ανομοιογένεια των σύγχρονων σχολικών τάξεων και να πραγματώσουν συγκεκριμένες πολιτικές του αναλυτικού προγράμματος, συχνά σε ιδιαίτερα απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα (Τζανή, 2017). Ωστόσο, όπως έχει αναδείξει ένα σημαντικό σώμα βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται «μεταφραστές» και «ερμηνευτές» της εκάστοτε πολιτικής, καθώς η εφαρμογή μιας πολιτικής φιλτράρεται μέσα από τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία εν τέλει επηρεάζουν και την πραγμάτωσή της (Ball, Maguire & Braun, 2012). Από αυτή τη σκοπιά, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, τη στοχοθεσία και τις βασικές επιστημολογικές αρχές τους είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερης βαρύτητας που αξίζει να διερευνάται σε βάθος.

Σε μια προσπάθεια σύγκλισης της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, το Υπουργείο Παιδείας ήδη από τη δεκαετία του 1990, και κυρίως μετά το 2000, εφαρμόζει νέα ΠΣ. Με αυτό το εγχείρημα η ελληνική πολιτική ηγεσία προσπαθεί να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές. Τα νέα ΠΣ δεν αρκούνται στην ενσωμάτωση νέων διδακτικών στόχων αλλά απαιτούν την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και να δοκιμάσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές (Παπαλάμπρου, 2016).

Με το βλέμμα στραμμένο στην ίδια κατεύθυνση δημιουργήθηκαν τα ΝΠΣ 2021, τα οποία ενσωματώνουν όλα τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων

προγραμμάτων σπουδών, ανταποκρινόμενα στα νέα δεδομένα σε κοινωνικό αλλά και εργασιακό επίπεδο και έχοντας ως αφετηρία την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα ΝΠΣ απευθύνονται σε σχολεία τα οποία είναι ανοιχτά στην κοινωνία και γεφυρώνουν την θεωρία με την πράξη. Τα ΝΠΣ χαρακτηρίζονται ως καθαρά μαθητοκεντρικά, θέτοντας όλους τους μαθητές/τριες, χωρίς κανέναν αποκλεισμό, στο επίκεντρο της μάθησης και ενεργοποιούν βιωματικούς τρόπους μάθησης, ώστε να καταστούν ευσυνειδητοί και ενεργοί πολίτες. Η πιλοτική τους εφαρμογή ξεκίνησε κατά το έτος 2021-2022 σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία όλης της Ελλάδας, με στόχο αργότερα τη γενίκευση της εφαρμογής τους σε όλα τα σχολεία της επικράτειας.

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση των απόψεων φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα ΝΠΣ της λογοτεχνίας του γυμνασίου και του λυκείου. Στην εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τον συγκεκριμένο σκοπό συμμετείχαν 12 φιλόλογοι που επιμορφώθηκαν σχετικά με τα ΝΠΣ της λογοτεχνίας και τα εφάρμοσαν πιλοτικά σε πρότυπα και πειραματικά γυμνάσια και λύκεια όλης της ελληνικής επικράτειας, το σχολικό έτος 2021-2022. Ειδικότεροι στόχοι της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι συνολικές τους απόψεις αναφορικά με τα βασικά στοιχεία των ΝΠΣ και πώς αυτά αναγνωρίζονται από τους ίδιους καθώς και οι αδυναμίες - πλεονεκτήματα που εντοπίστηκαν. Ακόμη, αναζητήθηκαν οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ και οι τρόποι βελτίωσής τους.

Η λογοτεχνία αποτελεί μάθημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προσφέρει στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο γλωσσική αλλά και αισθητική καλλιέργεια, μέσα από την ανάγνωση πολλαπλών κειμένων που έχουν ως στόχο να θίξουν ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας και να προβληματίσουν τους σημερινούς εφήβους, προβάλλοντας ανησυχίες που ήδη αντιμετωπίζουν καθώς και αξίες-στάσεις ζωής, μέσα από την ενσωμάτωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων (Φρυδάκη, 2009). Προάγονται, λοιπόν, στοιχεία όπως η διαθεματικότητα, η διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος και ενσωματώνονται τεχνικές διδασκαλίας, όπως η εισαγωγή του διακαλλιτεχνικού διαλόγου, η δραματοποίηση και η δημιουργική γραφή, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, ταυτόχρονα με τη φαντασία τους και να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα, με στόχο τη δημιουργία μαθητών-αναγνωστών. Γίνεται πλέον αντιληπτό πως η διδασκαλία της λογοτεχνίας

δεν ορίζεται καθαρά από τις αρχές της φιλολογίας, αλλά αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο κατανόησης και διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων, ξεφεύγοντας συχνά από τις προδιαγραφές παλαιότερων προγραμμάτων (ό.π.).

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών οι οποίες επικεντρώνονται στην εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας του ΠΣ, στα είδη των ΠΣ, τις σύγχρονες τάσεις κατασκευής των ΠΣ, καθώς και σε απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για παλαιότερα ΠΣ στο γνωστικό αντικείμενο της εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς και τα ΝΠΣ της λογοτεχνίας του 2021.

Το εμπειρικό μέρος, ξεκινά με την παρουσίαση της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε για την υλοποίηση της εμπειρικής έρευνας. Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας, αρχικά αναλύονται τα ευρήματα τα οποία αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα βασικά στοιχεία των ΝΠΣ, τις αρχές και τη φιλοσοφία τους, τις αδυναμίες, τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες εφαρμογής που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτά, ενώ, τέλος, από πλευράς τους προτείνουν βελτιώσεις, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή των ΝΠΣ. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ επιπλέον παρουσιάζονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις της ερευνήτριας για περαιτέρω έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελείται από 8 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή στην οποία παρουσιάζεται συνοπτικά το θέμα της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα» και περιγράφονται τα είδη των ΑΠ, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και οι σύγχρονες τάσεις κατασκευής των ΠΣ.

Το επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 3^ο), ουσιαστικά αποτελεί μια ιστορική αναδρομή στα ΠΣ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το μάθημα της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, η ιστορική αναδρομή ξεκινά από την περίοδο της Μεταπολίτευσης, με ιδιαίτερη εστίαση στα ΠΣ που εισάγονται από το έτος 1999 έως το 2011.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 4^ο) γίνεται αναφορά στη φιλοσοφία των ΝΠΣ του 2021 σε γυμνάσιο και λύκειο στο γνωστικό αντικείμενο της διατριβής μας. Παρουσιάζεται η φυσιολογία, οι στόχοι καθώς και το περιεχόμενο-θεματικά πεδία των ΝΠΣ. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη διδακτική τους πλαισίωση και στον προτεινόμενο τρόπο αξιολόγησης, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου υπάρχει συγκεντρωτική απεικόνιση των ΝΠΣ.

Η επισκόπηση κάποιων εμπειρικών ερευνών γίνεται στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, όπου γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προηγούμενα ΠΣ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και για τις βασικές αρχές αυτών των προγραμμάτων.

Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, με την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, του δείγματος της έρευνας καθώς και της μεθόδου και του εργαλείου συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Επιπλέον, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του πρωτοκόλλου συνέντευξης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια και του εργαλείου ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, γίνεται αναφορά στα ζητήματα ηθικής της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα που βρέθηκαν τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο, τα οποία αποτελούν προϊόν της θεματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε και αφορούν τα βασικά στοιχεία του ΝΠΣ καθώς και τις μεγαλύτερες δυσκολίες-αδυναμίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αλλά και πλεονεκτήματα που εντόπισαν στα ΝΠΣ.

Το τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (8^ο κεφάλαιο) είναι τα συμπεράσματα. Στόχος του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν τα πορίσματα της έρευνας που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε πρότυπα και πειραματικά γυμνάσια και λύκεια της χώρας μας. Παράλληλα, παρουσιάζονται συνοπτικά οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων και σύγχρονες τάσεις κατασκευής τους

2.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος

Σημειώνονται αμέτρητοι ορισμοί για το τι είναι πρόγραμμα σπουδών ή αναλυτικό πρόγραμμα. Οι όροι αυτοί έχουν ως κοινό παρονομαστή κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πρώτες αναφορές για το πρόγραμμα σπουδών χρονολογούνται τον 19ο αιώνα. Με το πέρας της βιομηχανικής επανάστασης, οι εκπαιδευτικές ανάγκες και η κοινωνία άλλαξαν, με αποτέλεσμα αναπροσαρμογές στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Από την Οκτωβριανή επανάσταση και έπειτα παρατηρείται μια στροφή στα προγράμματα σπουδών, με κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως μέσα στο χρόνο τα προγράμματα άλλαξαν ανάλογα με τις κοινωνικές και ιστορικές εξελίξεις. Τα ΠΣ με τη σημερινή τους μορφή, άρχισαν δειλά να εμφανίζονται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 αφήνοντας πίσω τους τον επιστημονικό ορθολογισμό (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013).

Την περίοδο της Μεταπολίτευσης (1974-1981) τα ΠΣ συνέχισαν να είναι συγκεντρωτικά με κύρια χαρακτηριστικά τον προσδιορισμό της ύλης εντός αυστηρού χρονικού πλαισίου, δίνοντας έμφαση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαλάμπρου, 2016). Εντούτοις, παρατηρήθηκαν προσπάθειες βελτίωσης και εκσυγχρονισμού των ΠΣ συντάσσοντας τους στόχους και τον τρόπο αξιολόγησης τους. Στις αρχές του 1990, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπονεί νέα αναλυτικά προγράμματα για δημοτικό και γυμνάσιο ενώ το 1997 καθορίζεται και το ωρολόγιο πρόγραμμα του λυκείου. Η τελική μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων αρχίζει να διαμορφώνεται το 2003, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να εκπονεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, τα οποία αρχικά εφαρμόστηκαν πιλοτικά (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013).

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν προσχεδιασμένα προγράμματα μάθησης εσωκλείοντας τις κατευθυντήριες γραμμές, το περιεχόμενο και τους σκοπούς των εκπαιδευτικών πολιτικών κάθε χώρας (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Φλουρής, 2010). Κατά καιρούς έχουν δοθεί πάρα πολλοί διαφορετικοί ορισμοί.

Σύμφωνα με την άποψη των Saylor, Alexander και Lewis (1881), το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τη διδακτέα ύλη για συγκεκριμένο κλάδο προτείνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες, οι μαθητές/τριες μπορούν να ταυτιστούν με το περιεχόμενο της μάθησης. Οι Taylor και Richards (1979), θεωρούν πως τα αναλυτικά προγράμματα, μέσω των εμπειριών που προσφέρουν στους μαθητές, επιτυγχάνουν παιδαγωγικούς στόχους, καθώς συμβάλλουν και στην απόκτηση ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι ορισμοί υφίστανται μεταβολές ανάλογα με το ιδεολογικό πλαίσιο και τις απόψεις των εκφραστών τους, και όπως προαναφέρθηκε, με την εκάστοτε πολιτική της χώρας. Οι μεταβολές αυτές μπορεί να είναι είτε καθολικές είτε να αφορούν συγκεκριμένα σημεία των προγραμμάτων σπουδών.

2.2 Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και Curricula

Βασική διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αυτή σε παραδοσιακά προγράμματα και curricula. Τα παραδοσιακά προγράμματα, αναφέρουν συνοπτικά το περιεχόμενο διδασκαλίας, το οποίο συχνά αφαιρεί την αυτενέργεια από τον εκπαιδευτικό, δίνοντάς του απλώς καταγεγραμμένη τη διδακτική ύλη, με έντονη την ανελαστικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας. Η διδασκαλία που ακολουθείται βάσει ενός τέτοιου προγράμματος είναι καθαρά δασκαλοκεντρική, με τους μαθητές να υιοθετούν παθητική στάση εντός της αίθουσας. Ένα παραδοσιακό πρόγραμμα πέρα από πεπαλαιωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης δεν μπορεί να προσαρμοστεί στις εκάστοτε κοινωνικές προκλήσεις (Παπάς, 2000). Ο όρος curriculum, προέρχεται από τη λατινική γλώσσα και συγκεκριμένα από τη λέξη currere (τρέχω) και αναφέρεται σε μια κυκλική πορεία, η οποία προέρχεται από τον χώρο του ιπποδρόμου. Σύμφωνα με τον Φλουρή (2010), ο όρος curriculum χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες ως ένα είδος προγράμματος που δεν προσδιόριζε μόνο την διδακτέα ύλη, αλλά και τους γενικούς-ειδικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη μέθοδο διδασκαλίας καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Ουσιαστικά αποτελεί ένα πλήρη οδηγό διδασκαλίας. Βασικοί πυλώνες του curriculum αποτελούν οι σαφείς στόχοι μάθησης καθώς και ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου, ώστε να βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τους στόχους και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ακόμα, στόχος ενός curriculum είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και η εφαρμογή

καινοτόμων διδακτικών και μεθοδολογικών πρακτικών. Επιπλέον, τα νέα αναλυτικά προγράμματα στηρίζονται σε επιστημονικές γνώσεις ως καθοδηγητικό πλαίσιο. Εν κατακλείδι, τα curricula ανανεώνονται συνεχώς και δεν χαρακτηρίζονται από στατικότητα, καθώς η διδασκαλία διαφοροποιείται ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών. Τέλος, προωθούν την αυτονομία του εκπαιδευτικού και την ενεργή συμμετοχή του στο διδακτικό του έργο (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

2.3 Ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα

Μια επιπρόσθετη κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορά τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Τα κλειστά (teacher proof) θεωρούνται συντηρητικά και ο σχεδιασμός τους δίνει έμφαση κυρίως στο αποτέλεσμα της μάθησης και στην επίδοση των μαθητών, και όχι τόσο στη διαδικασία της μάθησης. Στα κλειστά προγράμματα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένος, αφού δεν έχει τη δυνατότητα να πάρει πρωτοβουλίες ούτε να σχεδιάσει ο ίδιος το μάθημα με τον τρόπο που επιθυμεί. Όπως καταλαβαίνουμε λοιπόν, η αυτενέργειά του είναι περιορισμένη (Τσάφος, 2008). Στον αντίποδα βρίσκονται τα ανοιχτά προγράμματα, τα οποία βασίζονται σε ζητήματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Εκεί ο εκπαιδευτικός είναι ευέλικτος, λαμβάνοντας υπόψη για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του τις δυνατότητες των μαθητών του. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών συνιστά μια αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η ίδια η γνώση πολλές φορές παράγεται αλλά και εμπλουτίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ενεργό και κυρίως καθοδηγητικό ρόλο (Τσάφος, 2008). Με βάση τον Tyler (2013), οι σκοποί και οι στόχοι των ΠΣ προκύπτουν μέσα από τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες των μαθητών αλλά και μέσα από τις κοινωνικές εξελίξεις.

2.4 Υλικοκεντρικά και στοχοκεντρικά προγράμματα

Σημαντική παράμετρος για τα προγράμματα σπουδών αποτελεί το μοντέλο σχεδιασμού το οποίο αφορά τους σκοπούς, το περιεχόμενο διδασκαλίας, τη μεθοδολογική διαδικασία καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης. Βάσει της φιλοσοφίας

τους τα προγράμματα διδασκαλίας μπορούμε να τα διακρίνουμε σε δύο βασικές κατηγορίες: τα υλικοκεντρικά και στοχοκεντρικά. Τα υλικοκεντρικά ή θεματοκεντρικά προγράμματα καθορίζουν τις επιστημονικές γνώσεις που πρέπει να διδαχθούν. Σε αυτά κυριαρχεί η ταξινόμηση των γνώσεων καθώς και η μέθοδος της απομνημόνευσης. Τα στοχοκεντρικά προγράμματα έχουν ως σημείο αναφοράς τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών και των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων μαθητών. Ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο αυτών τύπων προγραμμάτων είναι το γεγονός πως το υλικοκεντρικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως ένας «κατάλογος» ύλης της τάξης, ενώ τα στοχοκεντρικά χαρακτηρίζονται από στόχους, οι οποίοι είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Τα υλικοκεντρικά προγράμματα αποτελούνται από διάφορους τύπους. Στην περίπτωση του αναλυτικού προγράμματος της λογοτεχνίας αναφέρονται στα τυπικά στοιχεία που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές/τριες καθώς και έννοιες (χώρου-χρόνου) αλλά και η περιγραφή-έκφραση συναισθημάτων (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999).

Διαφορές υπάρχουν εξίσου και στα στοχοκεντρικά προγράμματα που αφορούν είτε τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών είτε γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Είναι φανερό πως στην περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας, σε παλαιότερα ΠΣ της δεκαετίας του 1990, το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν στοχοκεντρικό, αφού στόχευε σε γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και στη συμπεριφορά των παιδιών (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999).

2.5 Επιδιωκόμενο, προσλαμβανόμενο και υλοποιούμενο αναλυτικό πρόγραμμα

Σύμφωνα με τον Van den Akker (1998), τα προγράμματα σπουδών μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές, οι οποίες είναι χρήσιμες για την κατανόηση του χάσματος μεταξύ της σύλληψης και κατασκευής ενός αναλυτικού προγράμματος και της υλοποίησής του στη σχολική τάξη. Η πιο κοινή ταξινόμηση είναι μεταξύ του «επιδιωκόμενου» (intended), του «προσλαμβανόμενου» (perceived/implemented) και του «υλοποιούμενου» (enacted/attained). Στην τυπολογία των διαφορετικών αναπαραστάσεων των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν συμβάλει και οι Goodlad, Klein και Tye (1979), οι οποίοι διακρίνουν τα αναλυτικά προγράμματα σε πέντε

κατηγορίες: το «ιδανικό» (ideal), το «επίσημο» (formal), το «προσλαμβανόμενο» (perceived), το «λειτουργικό» (operational) και το «βιωματικό» (experiential). Συνοψίζοντας όλες τις παραπάνω αναπαραστάσεις, κατανοούμε πως το «επιδιωκόμενο» πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από το «ιδανικό» και το «επίσημο» αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο στηρίζεται στη βασική φιλοσοφία και τη μορφή του προγράμματος όπως αυτή καθορίζεται από τα επίσημα έγγραφα. Το «προσλαμβανόμενο» εμπερικλείει τη λειτουργικότητα και αναφέρεται στο πρόγραμμα όπως αυτό ερμηνεύεται από τους χρήστες του καθώς και τη διδασκαλία του μέσα στην αίθουσα. Τέλος, το «υλοποιούμενο» εμπεριέχει το βιωματικό κομμάτι στηριζόμενο πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Σε αρκετές μελέτες αξιολόγησης δίνεται έμφαση στη σύγκριση του «ιδανικού» με το «βιωματικό» πρόγραμμα. Οι Van den Akker, Fasoglio και Mulder (2010) υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να εντοπιστεί η φύση των αιτιών των μεταξύ τους διαφορών αλλά και να προταθούν λύσεις, αφού δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία σχετικά με αυτά.

Εκτός από τον τρόπο της διαφορετικής αντίληψης, τα προβλήματα που προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών μπορούν να προσεγγιστούν από διαφορετικές οπτικές. Ο Goodlad (1994) κάνει τον παρακάτω διαχωρισμό: i) «ουσιαστικό», εστιάζοντας στην ερώτηση του *τι είναι η γνώση* ii) τεχνικό-επαγγελματικό, με στόχο τη γεφύρωση πραγματικότητας και αποτελεσματικότητας και iii) κοινωνικοπολιτικό, που αφορά αποφάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα όπου διακυβεύονται οι αξίες των ενδιαφερομένων.

2.6 Η έννοια της αναπλαισίωσης του Bernstein

Ο Bernstein (1990, 2000), με την ανάπτυξη της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού και την κεντρική σε αυτήν έννοια της αναπλαισίωσης («recontextualization»), μάς προσφέρει εργαλεία περιγραφής και ανάλυσης των διαδικασιών μεταφοράς της γνώσης του αναλυτικού προγράμματος από το πεδίο της παραγωγής της (πανεπιστήμια, επίσημους εθνικούς και υπερεθνικούς φορείς) στο πεδίο της αναπαραγωγής της (σχολεία). Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό μηχανισμό υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι αφορούν την κατανομή, την αναπλαισίωση και την αξιολόγηση της γνώσης για τη μετατροπή της σε παιδαγωγική επικοινωνία.

Κατά τον Bernstein (1990, 2000) η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε τρεις πυλώνες: το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση και την παιδαγωγική. Το ΠΣ αποτελεί εργαλείο της γνώσης που πρέπει να ληφθεί κατά τη διάρκεια της μάθησης. Ωστόσο, η γνώση μεταβάλλεται ανά πεδίο παραγωγής (πανεπιστήμια, διεθνείς οργανισμούς και ερευνητικά κέντρα) και κατά τη διαδικασία μεταφοράς της στα εθνικά ΠΣ, και, κατ' επέκταση, στις σχολικές αίθουσες, καθώς υπόκειται σε διεργασίες προτίμησης με βάση σχέσεις ελέγχου και εξουσίας. Συνεπώς γίνεται λόγος για κοινωνική επιλογή. Η διαδικασία της μεταφοράς από την παραγωγή στην αναπαραγωγή (σχολική αίθουσα) ορίζεται ως «αναπλαισίωση» (recontextualisation) (Bernstein, 1990, 2000). Η θεωρία της αναπλαισίωσης διέπεται από κανόνες που αφορούν: i) την κατανομή της γνώσης στις βαθμίδες εκπαίδευσης, ii) την αναπλαισίωση της γνώσης που επιλέχθηκε, και iii) τα κριτήρια αξιολόγησης της γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς (Moore, 2004· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Προσδιορίζεται από τη μορφή και τους κανόνες της σχέσης (γνώση και εμπλεκόμενα άτομα), τον τόπο, τη χρονική στιγμή και το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει. Επιπλέον, όχι μόνο αναπλαισιώνει το περιεχόμενο της παιδαγωγικής πρακτικής αλλά και τη θεωρία της διδασκαλίας (Bernstein, 1990, 2000· Moore, 2013).

Το Πεδίο της Αναπλαισίωσης διακρίνεται στο «Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης» (Official Recontextualising Field), που αποτελείται από εκπαιδευτικά τμήματα και φορείς του κράτους και των τοπικών αρχών, καθώς και το σύστημα έρευνας και επιθεώρησής, και το «Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης» (Pedagogic Recontextualising Field), το οποίο απαρτίζεται από τα πανεπιστημιακά τμήματα και τα ερευνητικά τους κέντρα, καθώς και τα ποικίλα μέσα ενημέρωσης για την εκπαίδευση, όπως οι ίδιοι οι αναγνώστες ή τα επιστημονικά περιοδικά (Bernstein, 1990, 192). Το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης αφορά επίσης τομείς που δεν είναι εξειδικευμένοι στον εκπαιδευτικό λόγο, ωστόσο είναι ικανοί με τη σειρά τους να ασκήσουν επιρροή. Οι υποδιαίρεσεις του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης αφορούν διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Διακρίνονται τρία αλληλεξαρτώμενα πεδία: του παιδαγωγικού λόγου, της πρακτικής και της οργάνωσης. Το πρωτογενές, το δευτερογενές και η αναπλαισίωση. Στην περίπτωση της λογοτεχνίας, που εξετάζεται στη παρούσα εργασία, το

πρωτογενές πεδίο είναι η διδακτική της λογοτεχνίας. Ακόμη απαντάται και το ερώτημα “τί” θα διδαχθεί μέσα από τα σχολικά ανθολόγια (Αποστολίδου & Κουντουρά, 2007). Το δευτερογενές, αποτελείται από την αναπαραγωγή του λογοτεχνικού λόγου στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Υπάρχει και ένα τρίτο πεδίο, με αντικείμενο τις μετακινήσεις κειμένων από το πρωτογενές στο δευτερογενές πλαίσιο.

Η ανάγκη για διαφοροποίηση των επιπέδων αναπλαισίωσης αποτελεί μείζονος σημασίας, ώστε να γίνει προσδιορισμός των δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών είτε στοχευμένα, είτε να αποβλέπει σε διαδικασία βελτίωσής τους (van den Akker, 2003). Τα διάφορα επίπεδα έχουν διαμορφωθεί ανάλογα με τον τόπο στον οποίο εξετάζονται. Με το επίπεδο supra- και macro-, να αποτελούν τα ανώτερα επίπεδα και να εστιάζουν σε διεθνές, εθνικό και κρατικό επίπεδο και να αναφέρονται σε πλαίσια που αφορούν την εκπαιδευτική παραγωγικότητα. Συγκεκριμένα, το supra-επίπεδο αναφέρεται σε υπερεθνικές πολιτικές για τη δημιουργία εθνικών προγραμμάτων σπουδών. Το meso- επίπεδο, αφορά τον τόπο του σχολείου καθώς και το ίδιο το σχολικό πρόγραμμα. Είναι ιδιαίτερα δημοφιλές σε χώρες όπου τα σχολεία είναι αυτόνομα για τη δημιουργία του δικού τους προγράμματος. Τα ΠΣ, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, απαντούν στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, αντανακλώντας έννοιες που αφορούν την εθνική ταυτότητα, την επιρροή διεθνών οργανισμών (π.χ. του ΟΟΣΑ) καθώς και υπερεθνικά διοικητικά όργανα όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Alvunger et al., 2021). Παρατηρείται πως στα τρία πρώτα επίπεδα υπάρχει μια ροή μεταξύ τους, με το μέσο επίπεδο συχνά να συνδυάζει ιδέες από τα προηγούμενα και να λειτουργεί σαν «χωνευτήρι» (melting pot). Ακολουθεί το micro- επίπεδο που αναφέρεται στη σχολική τάξη και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και αφορά τα μαθήματα, τα βιβλία καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Οι Alvunger et al. (2021) εισάγουν επίσης ένα τελευταίο επίπεδο, το nano-επίπεδο, που εστιάζει κυρίως στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού πλαισίου.

Τα παραπάνω επίπεδα ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθούν ιεραρχικά επίπεδα, αλλά σχετίζονται με την παρατήρηση του Doyle (1992, 70) ότι το πρόγραμμα σπουδών «ζυμώνεται» καθημερινά μέσα στις τάξεις, αφού προκύπτει από σχέσεις δασκάλων και μαθητών, σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, αφορά τους πόρους καθώς και το διδακτικό υλικό, και «απειλείται» από παράγοντες εξωτερικής πίεσης». Με άλλα λόγια, ένα πρόγραμμα σπουδών δεν είναι τυποποιημένο, αλλά κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται διαρκώς. Για το λόγο αυτό, η κατανόηση

των πεποιθήσεων, του πολιτισμού αλλά και του χώρου είναι σημαντικά στοιχεία για τη διερεύνηση ενός ΠΣ.

2.7. Η έννοια της πραγμάτωσης του αναλυτικού προγράμματος

Η προσπάθειά των κρατών για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης επιφέρει συχνά πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς και την υλοποίηση πολλών και αντίθετων μεταξύ τους εκπαιδευτικών πολιτικών (Ball et al., 2012). Ο Ball και οι συνεργάτες του μέσα από μια ποιοτική έρευνα με την παραπάνω προβληματική, η οποία έλαβε χώρα σε τέσσερα αγγλικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβαίνουν σε μια εκ νέου επεξεργασία της έννοιας της «πραγμάτωσης» (enactment), η οποία προϋπήρχε στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ουσιαστικά, οι ερευνητές σημειώνουν ότι συχνά οι πολιτικές αφορούν πολλαπλές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες επισκιάζουν η μία την άλλη, και όπως προαναφέρθηκε, συχνά έρχονται αντιμέτωπες. Αν και η συγκεκριμένη έρευνα των Ball et al. δεν επικεντρώνεται σε πολιτικές του αναλυτικού προγράμματος, έχει εμπνεύσει ερευνητές που μελετούν την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα αναλυτικά εργαλεία της συγκεκριμένης θεωρίας (Lopes, 2016) ή τα συνδυάζουν με εργαλεία που προέρχονται από άλλες θεωρητικές παραδοχές (Κουτσιούρη, 2021).

Ο όρος «πραγμάτωση» αναφέρεται στη «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012, 3). Ως «ερμηνεία» ορίζεται η πρώτη ανάγνωση, η οποία λαμβάνει χώρα σε τοπικά πλαίσια, ενώ η μετάφραση, αποτελεί αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο εισέρχεται. Όπως γίνεται φανερό μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, οι εκπαιδευτικές πολιτικές μεταβάλλονται μέσα από πιέσεις και περιορισμούς, γεγονός το οποίο συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη. Οι ερευνητές προσθέτουν ως παράγοντα που επηρεάζει την πραγμάτωση των πολιτικών τις ποικίλες διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, μεταξύ αυτών και τα υλικοτεχνικά μέσα.

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Ball et al., 2012· Braun et al., 2011), τα σχολικά πλαίσια μεταβάλλονται διαρκώς εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος,

δημιουργώντας πλαίσια τα οποία: i) αφορούν τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο και αναφέρονται σε ιστορικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, καθώς και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, έναν παράγοντα που συχνά είναι υπεύθυνος για στερεοτυπικές αντιλήψεις και συντελεί και στη δημιουργία της σχολικής φήμης. ii) η εκπαιδευτική κουλτούρα και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που υπάρχουν σε κάθε σχολείο. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι το σχολείο ως σύνολο δεν διαπνέεται από τις ίδιες αξίες και παιδαγωγικές πρακτικές. Οι διαφοροποιήσεις αυτές συχνά οφείλονται στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί που συνδέονται με φιλικούς δεσμούς να συμφωνούν μεταξύ τους και να διακατέχονται από την ίδια κουλτούρα. iii) υλικά πλαίσια, τα οποία αναφέρονται κυρίως στην υποδομή του σχολείου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το σημαντικότερο υλικό μέσο αποτελεί ο προϋπολογισμός των σχολείων, ο οποίος δεν είναι σταθερός. iv) τα εξωτερικά πλαίσια, τα οποία στη συγκεκριμένη έρευνα αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και αναφέρονται στην υποστήριξη των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών καθώς και τις πιέσεις που δέχεται το σχολείο από την εκπαιδευτική πολιτική από εθνικό και τοπικό επίπεδο. Οι παραπάνω παράγοντες αλλάζουν το σχολικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα το πρόβλημα της πραγμάτωσης να έγκειται στην εκάστοτε ερμηνεία και μετάφραση της πολιτικής (Ball et al., 2012).

2.8 Σύγχρονες τάσεις κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του ΠΣ είναι μια διαδικασία με κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα. Οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις, ο μεγάλος όγκος γνώσεων, οι υπάρχουσες αδυναμίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών καθώς και οι σχέσεις ανάμεσα στους δρώντες στον χώρο της εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζονται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται αναμορφώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Τις τελευταίες δεκαετίες συντελούνται διαδικασίες ανακατασκευής των προγραμμάτων, με βάση τους στόχους που θέτει κάθε κοινωνία για την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Deng, 2015). Οι τάσεις κατασκευής των αναλυτικών προγραμμάτων που κυριαρχούν διεθνώς συγκλίνουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων-ικανοτήτων (competence-based curricula),

αυτών που διεθνώς αποκαλούνται «δεξιότητες του 21^{ου} αι.», ορίζοντας ένα άθροισμα, στάσεων και γνώσεων που αποσκοπούν στην ολιστική ανάπτυξη των ατόμων (European Commission, 2012).

Το κίνημα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αι. διακινείται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (π.χ. ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) (Κουτσιούρη, 2021). Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η κυρίαρχη τάση συνοδεύεται από έμφαση σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και περιχαράσσεται από καθεστώτα λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εντούτοις, χώρες όπως η Αγγλία και η Σουηδία φαίνεται να αποκλίνουν εν μέρει από αυτή την τάση, καθώς ακολουθούν μία αρκετά διαφορετική πορεία για τα προγράμματά τους, δηλαδή υιοθετούν μια «νεοσυντηρητική» ατζέντα για το αναλυτικό πρόγραμμα, δίνοντας βαρύτητα στην ακαδημαϊκή γνώση που λαμβάνουν οι μαθητές (βλ. Nordin & Sundberg, 2016· Alvunger, Soini, Philippou, & Priestley, 2021). Επιπλέον δίνεται έμφαση σε ενεργητικές μεθόδους παιδαγωγικής μάθησης, ώστε να αποφευχθεί η παθητικότητα, χωρίς να χαθεί η εστίαση των προγραμμάτων στα μαθησιακά αποτελέσματα «outcome-based curricula» (Alvunger et al., 2021). Τα σύγχρονα ΠΣ εστιάζουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες καθιστούν τους μαθητές ικανούς να προσαρμόζονται όχι μόνο στις κοινωνικές απαιτήσεις αλλά και τις εργασιακές (Antunes, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ιστορική εξέλιξη των Προγραμμάτων Σπουδών της Λογοτεχνίας

3.1 Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου-Λυκείου του 1999

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας του 1999, αποτελεί κοινό πλαίσιο και για τις 2 βαθμίδες της Μέσης εκπαίδευσης με τη διδασκαλία του μαθήματος σε επίπεδο στοχοθεσίας να προωθεί την επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (ΦΕΚ 334-B/1999). Επιπλέον, βασικός σκοπός του εν λόγω προγράμματος είναι η δημιουργία σχέσης μαθητών και λογοτεχνικών κειμένων μέσα από την ανάγνωσή τους, προσπαθώντας να καταστήσει το μαθητή ένα ικανό αναγνώστη δίνοντας έτσι προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία, αφού σύμφωνα με το πρόγραμμα «οι λέξεις υποστασιοποιούνται αισθητικά και γίνονται φορείς αισθητικό νοήματος» (ΦΕΚ 334-B/1999, 40).

Το σύνολο των στόχων καλύπτεται από ένα ευρύ φάσμα αποτελούμενο από γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Συγκεκριμένα στους γνωστικούς, αναφέρεται η απόκτηση γνώσεων και ο τρόπος εξέλιξης των λογοτεχνικών ειδών ανά τα χρόνια καθώς και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε συγγραφέα αλλά και της εποχής. Ακόμα γίνεται έντονος λόγος για το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας «η καλλιέργεια της εμπειρίας που την ονομάζουμε αισθητική και συνταιριάζει την κατανόηση και τη βίωση μέσα σε αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση» (ΦΕΚ 334-B/1999, 40). Ακόμα, μέσω της ανάγνωσης των έργων επιτυγχάνεται η σύγκριση τους καθώς και η εξοικείωση των μαθητών με τεχνικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γραφής. Τέλος, βασικός γνωστικός στόχος αποτελεί η διάκριση των μερών του όλου καθώς και κατανόηση του όλου από τα μέρη προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα κείμενα (ΦΕΚ 334-B/1999).

Στους συναισθηματικούς στόχους εντάσσεται η ευαισθητοποίηση του μαθητή σε ζητήματα της κοινωνίας καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, προκειμένου να διαμορφωθούν οι προσωπικότητες των μαθητών και να συγκροτηθεί ένα σύστημα αξιών. Έμφαση ακόμα δίνεται και στον τρόπο πρόσληψης των εμπειριών των ίδιων των μαθητών καθώς και στην αιτιολόγηση των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα αργότερα να οδηγούνται στον χαρακτηρισμό των προσωπικοτήτων των

πρωταγωνιστών. Τέλος, οι ψυχοκινητικοί στόχοι, αφορούν την ανάγνωση των κειμένων με την προφορική ή γραπτή τους έκφραση καθώς και η εξοικείωση των μαθητών με τους χώρους της βιβλιοθήκης καθώς και με διάφορα άλλα μέσα της τεχνολογίας, τα οποία απαιτούν τις κατάλληλες σχολικές υποδομές.

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών αποτελείται από έργα νεοελληνικής αλλά και ξένης λογοτεχνίας, προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την πολυμορφία των έργων αναφορικά με τις διαφορετικές περιόδους και τη διαφορετική θεματογραφία ούτως ώστε να ενισχυθεί ο προβληματισμός των μαθητών γύρω από κοινωνικά θέματα και να γίνουν αντιληπτές « οι μεταλλαγές της λογοτεχνικής παραγωγής» (ΦΕΚ 334-B/1999, 42). Οι μαθητές/τριες του γυμνασίου διδάσκονται κείμενα τα οποία κατά κύριο λόγο επιλέγονται από το διδάσκοντα τους με το μεγαλύτερο ποσοστό να αποτελείται από ελληνικά κείμενα και ένα μικρότερο να προέρχεται από μεταφρασμένη ξένη λογοτεχνία. Τα κείμενα συνιστάται να μελετώνται ολόκληρα μέσα από συλλογές διηγημάτων, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα. Από πλευράς του το λύκειο αντιμετωπίζει με ιστορική διάταξη στα κείμενα. Με την μελέτη των περιεχομένων ενός έργου εμφανίζονται ζητήματα με αποτέλεσμα τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με τις ιδέες που επικρατούν σε κάθε εποχή, με στόχο τον σχολιασμό θεμάτων γύρω από τις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι ανά καιρούς.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ξεκινά είτε με την ανάγνωση του κειμένου είτε με μια μικρή εισαγωγή όταν κριθεί απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό. Την ανάγνωση ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία του κειμένου προκειμένου να συνταχθεί ένα νέο προϊόν, παραγωγής των μαθητών. Πυλώνας της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας αποτελεί η ερμηνευτική μέθοδος (η κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και των μερών μέσα από τη θεώρηση του όρου όπως αναφέρθηκε και παραπάνω). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εμφανής αλλά διακριτικός, βοηθώντας τους μαθητές να φωτίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα σημεία του κειμένου καθώς και να παρατηρήσουν νοήματα και λέξεις μέσα από ερωτήσεις που θέτει ο ίδιος στην τάξη (ΦΕΚ 334-B/1999). Επιπλέον, ο διδάσκων μέσα από το πρόγραμμα αναπτύσσει ελευθερία κινήσεων ώστε να οργανώσει το μάθημά του με τον τρόπο που θεωρεί εκείνος αποδοτικότερο για την τάξη του αφού δεν προσφέρεται καμία διδακτική πρόταση. Συνήθως η οργάνωση γίνεται μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια δηλαδή το θέμα των κειμένων ή το είδος τους (ειδολογική οργάνωση),

παρατηρώντας τη συνέχεια ή τις αλλαγές στη μορφή των κειμένων. Πέρα από τη θεματική οργάνωση, εμφανίζεται και η ιστορική οργάνωση με αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά κείμενα συγκεκριμένης περιόδου έτσι ώστε τα πολιτιστικά στοιχεία μιας εποχής να μπορέσουν να συνδεθούν με το γενικό πλαίσιο της παράδοσης.

Η αξιολόγηση των παραπάνω στόχων αφορά τεκμηριωμένες απαντήσεις με βάση τις προσωπικές απόψεις των μαθητών. Όπως αναφέρεται και στο πρόγραμμα σπουδών «η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθήματος είναι ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία η οποία πρέπει να βρει ρίχνει το βάρος σε εκείνο ακριβώς το σημείο που δύσκολα ελέγχονται» (ΦΕΚ 334-B/1999, 48). Η αξιολόγηση βασίζεται σε δραστηριότητες και ερωτήσεις προκειμένου να διερευνηθούν εάν οι ανωτέρω στόχοι επιτεύχθηκαν. Γίνεται μια προσπάθεια οι ερωτήσεις να έχουν αντικειμενικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να διατυπώνονται με τη μορφή ελεύθερης ανάπτυξης ή σύντομες απαντήσεις. Ακόμη μετά την ολοκλήρωση των ενοτήτων ενδείκνυται να δίνονται σύνθετες εργασίες, όπως η μετατροπή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ένα άλλο ή ο μετασχηματισμός του κειμένου σε θεατρικό έργο. Οι γνώσεις ελέγχονται είτε με ερωτήσεις όλων των τύπων, ακόμα και με τη μορφή σωστού-λάθους ή και πολλαπλής επιλογής για την καλύτερη εξακρίβωση των γνώσεων είτε δίνονται ερωτήσεις που ζητούν την εφαρμογή γνώσεων ώστε να ελεγχθεί η ικανότητα του μαθητή να αναπαράγει στοιχεία θεωρίας.

3.2 Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 για το Γυμνάσιο

Το ΔΕΠΠΣ εμφανίστηκε στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 2003 και ακολούθησε τους στόχους και το περιεχόμενο του ΠΣ του 1999. Το ΔΕΠΠΣ διαμορφώθηκε με βάση τις νέες συνθήκες και ανάγκες της Ε.Ε. και της παγκοσμιοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό ως γενικότερος στόχος της διδασκαλίας ορίζεται η δημιουργία ενσυνείδητων πολιτών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει. Βασική αρχή του ΔΕΠΠΣ είναι η συσχέτιση της γνώσης μεταξύ των γνωστικών πεδίων (διαθεματικότητα), τόσο στον οριζόντιο όσο και στον κατακόρυφο άξονα, προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπρισματική προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικείμενου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Ο διαθεματικός αυτός χαρακτήρας του νέου ΑΠ αποσκοπούσε στην εξέλιξη και τη βελτίωση του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να διαμορφώνουν άποψη για ποικίλα ζητήματα του ταλανίζουν καθημερινά την κοινωνία.

Μέσω της διαθεματικότητας αναπτύσσεται και η διερευνητική μάθηση όπου δεν δίνεται βάση τόσο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών όσο στο αισθητικό και αξιακό. Η διαθεματικότητα είναι κύρια φιλοσοφία που επικρατεί στο παρόν πρόγραμμα σπουδών καλλιεργώντας οριζόντιες μαθητικές δεξιότητες διατηρώντας τα διακριτά στοιχεία των μαθημάτων. Η συσχέτιση της γνώσης εφαρμόζεται σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον «οριζόντιο» Διαθεματικό άξονα και τον «κατακόρυφο» Ενιαίο άξονα (Αλαχιώτης, 2002· βλ. και Ματσαγγούρας, 2002). Η Διαθεματική Προσέγγιση, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να αναπτύσσει προσωπική άποψη για ζητήματα καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει την κοσμοαντίληψη του (Αλαχιώτης, 2002).

Στο επιμέρους ΠΣ της λογοτεχνίας το περιεχόμενο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας απαρτίζεται από λογοτεχνικά κείμενα νεοελληνικά και ξένα, είτε ολόκληρα είτε σε αποσπασματική μορφή, μέσα από 15 θεματικές ενότητες που αφορούν την παράδοση, τη φύση, την ιστορική συνέχεια, την αγάπη, τη φιλία και πολλά ακόμα θέματα, τα οποία κρίνονται ενδιαφέροντα για τη συγκεκριμένη ηλικία των μαθητών/τριών. Αξίζει να αναφερθεί πως στην Γ΄ γυμνασίου ακολουθείται η ιστορική γραμματολογική διάταξη των κειμένων τα οποία ταξινομούνται με βάση το είδος τους για συγκριτική ανάγνωση. Τα γνωστικά αντικείμενα αποσκοπούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων και αναπτύσσονται εντός σχολικού περιβάλλοντος, καλλιεργούμενες μέσω από το ΠΣ όπως δεξιότητες επικοινωνίας, ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, «καλλιέργεια της συνείδησης ότι ζούμε σε έναν κόσμο ριζικά πλουραλιστικό» και προσπάθεια κατανόησης του εαυτού μας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, 65). Στο παρόν πρόγραμμα σπουδών γίνεται λόγος για δυο από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές μεθόδους: την ομαδική διδασκαλία και το πρότζεκτ. Είναι πια σαφές πως το πρόγραμμα από δασκαλοκεντρικό προσπαθεί να μετατραπεί σε μαθητοκεντρικό, καλλιεργώντας την ομαδικότητα, κινητοποιώντας ακόμα και τους πιο αδύναμους μαθητές δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και συμβάλλοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται διαμεσολαβητικός ο οποίος συνδυάζεται με στρατηγικές μάθησης όπως τη χρήση της διερεύνησης, επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση-διάλογο, καθώς και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Όπως ρητά αναφέρεται στο πρόγραμμα «η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθήματος είναι μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία η οποία πρέπει να ρίξει το βάρος σε εκείνα ακριβώς τα σημεία που δύσκολα ελέγχονται» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, 76). Μεγαλύτερη βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται μετά την ολοκλήρωσή της ενότητας και στο σημείο εκείνο να δίνονται διαθεματικές εργασίες, όπως για παράδειγμα η σύγκριση έργων ή ακόμα και ο μετασχηματισμός διηγημάτων. Οι γνώσεις ελέγχονται μέσα από ερωτήσεις σύζευξης, πολλαπλής επιλογής ή ερωτήσεις κατανόησης, ελέγχοντας την ικανότητα των μαθητών να αναπαράγουν στοιχεία θεωρίας, ενώ για τους μαθητές της τελευταίας τάξης η αξιολόγηση προκύπτει από εξέταση παράλληλων κειμένων.

3.3. Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Γυμνάσιο

Το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας του 2011 αποτελείται από κοινούς στόχους, σκοπούς, και δεξιότητες για όλο το εύρος των τάξεων του γυμνασίου. Οι θεματικές ενότητες αποτελούνται από λογοτεχνικά κείμενα παλαιότερων ή και σύγχρονων συγγραφέων σε αποσπασματική ή ολοκληρωμένη μορφή, καλύπτοντας όλα τα είδη της ελληνικής και της ξένης λογοτεχνίας (θέατρο, ποίηση, πεζογραφία). Ειδικότερα στις τάξεις του γυμνασίου, και κυρίως στις δύο πρώτες, τα θέματα τα οποία επιλέγονται αναφέρονται στο φυσικό περιβάλλον, στην κοινωνική ζωή των μαθητών καθώς και στην εθνική φυσιογνωμία, θέματα τα οποία θεωρούνται ενδιαφέροντα με βάση την ηλικία τους. Στην τελευταία τάξη του γυμνασίου όπου ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση τα κείμενα αποτυπώνονται με ιστορική-γραμματολογική διάταξη, στοχεύοντας κυρίως σε κοινωνικές αξίες και στάσεις ζωής. Αξίζει να σημειωθεί πως το πρόγραμμα σπουδών των τάξεων του γυμνασίου διαθέτει διαθεματικό χαρακτήρα, ώστε οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με την πολυφωνία των κειμένων, καθώς και με διαθεματικά σχέδια εργασίας ανάλογα με τη θεματική ενότητα που εξετάζεται.

Βασικός σκοπός όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο πρόγραμμα σπουδών είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011, 21). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποτελέσουν μέρος της κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από ισότητα, σεβασμό και δημοκρατικές αξίες.

Η έμφαση στον πολίτη-μαθητή του μέλλοντος χαρακτηρίζει το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου», στο οποίο εντάσσεται του ΠΣ του 2011. Το «Νέο Σχολείο» προτάσσει την καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ικανοτήτων γενικού χαρακτήρα που δεν καλλιεργούνται μέσα από συγκεκριμένα γνωστικά πεδία (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2009). Στόχος είναι τα σχολικά εφόδια μελλοντικά να προσφέρουν στους νέους ευκαιρίες τόσο για κοινωνική όσο και για επαγγελματική ανέλιξη, καταπολεμώντας τις διακρίσεις και τις ανισότητες. Πρόκειται για μια προσπάθεια σύγκλισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ευρωπαϊκές (Sifakakis et al., 2016).

Στο ΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας επιχειρούνται αλλαγές των εκπαιδευτικών μεθόδων κυρίως με την υιοθέτηση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011). Ακόμη μέσω της σύστασης μιας κοινότητας αναγνωστών, αναπτύσσονται γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν στην παραγωγή γόνιμου διαλόγου μεταξύ μαθητών και κειμένων καθώς και στην έκφραση μιας διαπολιτισμικής συνείδησης. Ειδικότεροι στόχοι αποτελούν η κατανόηση διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων και η διαμόρφωση τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης πάνω σε θέματα που προσεγγίζονται μέσω των κειμένων, η εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και τέλος ο εντοπισμός αξιών αλλά και της ιστορικότητας των κειμένων.

Το παρόν πρόγραμμα σπουδών προτείνει την οργάνωση της ύλης με βάση τα θέματα και όχι βάσει ιστορικής διάταξης. Μέσα στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας καταγράφεται και ένα κομμάτι της ιστορίας της λογοτεχνίας. Αρκετές φορές το γεγονός που εξετάζεται πίσω από τα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να αγνοεί την έννοια της ιστορικότητας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν μια διαφορετική άποψη και να μην αποκομίζουν την πραγματική λειτουργία του κειμένου. Η ιστορία της λογοτεχνίας έχει ως κύριο σκοπό τη θέαση ενός φαινομένου όχι μόνο μέσα από την ιστορική αλλά και από την κοινωνική λειτουργία του. Πέρα από την ιστορικότητα

της λογοτεχνίας ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ιστορικότητα του αναγνώστη, η οποία είναι υπεύθυνη πολλές φορές για την παθητική στάση των μαθητών/τριων σε κείμενα που πριν από χρόνια μπορεί να προσέγγιζαν το ενδιαφέρον των τότε μαθητών (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011).

Οι τεχνολογικές αναβαθμίσεις αποτελούν βασικό πυλώνα του Νέου Σχολείου, από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα λαμβάνουν τα κείμενα και θα τα επεξεργάζονται και βοηθώντας τη μεταξύ τους επικοινωνία, καθώς και στην ανάπτυξη της ομαδικότητας. Μην ξεχνάμε πως ο στόχος της δημιουργικής γραφής είναι ικανός να επιτευχθεί μέσα από πολύτροπα κείμενα, διευκολύνοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από κοινωνικές πλατφόρμες και με τη βοήθεια της ασύγχρονης επικοινωνίας, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να διευρύνουν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο με νέες πληροφορίες και ακούσματα, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του, νιώθοντας πως μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη διδασκαλία, η οποία θα κεντρίσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών.

Το πρώτο βήμα στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας πέρα από μια μικρή εισαγωγή που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός για το κείμενο είναι η ανάγνωση. Μετά την πρώτη ανάγνωση ακολουθεί η ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία αποτελεί ουσιαστικά την ανάλυση του κειμένου ώστε να μπορέσει να γίνει πιο κατανοητό στους μαθητές. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αφορά την κατανόηση του όλου μέσα από τμήματα-μέρη του κειμένου και το αντίστροφο, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εντοπίσουν στοιχεία τα οποία απαντούν στις ερωτήσεις τους για το κείμενο.

Η διδασκαλία οργανώνεται σε διδακτικές ενότητες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια όπως το θέμα ή το είδος. Κάθε θεματική ενότητα με τη μορφή πρότζεκτ αποτελείται από 3 φάσεις. Η πρώτη φάση είναι: *πριν την ανάγνωση* με σκοπό να εμπλουτιστεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και να εισαχθεί το θέμα της διδακτικής ενότητας χρησιμοποιώντας κυρίως μικρότερα λογοτεχνικά κείμενα. Η δεύτερη φάση είναι η φάση *της κυρίως ανάγνωσης* όπου επιστρατεύονται μεγαλύτερα κείμενα, τα οποία δίδονται για ανάγνωση στο σπίτι. Στη φάση αυτή η τάξη συνήθως χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Η τελική φάση ονομάζεται *μετά την ανάγνωση* και είναι το σημείο όπου οι

μαθητές παράγουν το δικό τους κείμενο γύρω από το θέμα αφόρμησης. (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011).

Η αξιολόγηση του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας για τη βαθμίδα του γυμνασίου είναι μια ιδιαίτερη διαδικασία. Αξιολογείται η πορεία και η εξέλιξη των μαθητών από τη στιγμή που μπήκαν στην τάξη. Δεν αξιολογούνται οι γενικότερες γνωστικές τους ικανότητες αλλά οι δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές όσο και για τις ομαδικές τους εργασίες, για αυτό λοιπόν υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων και ερωτήσεων ελέγχου γνώσεων που δεν έχουν όμως την ίδια βαρύτητα με ερωτήσεις για την κατανόηση του μαθήματος είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό λόγο. Στο γυμνάσιο στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς υπάρχουν γραπτές εξετάσεις όπου οι μαθητές αξιολογούνται μέσα από ερωτήσεις γνωστικού τύπου και ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αποσκοπούν τόσο σε αναγνωστικές δεξιότητες όσο και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011).

3.4. Πρόγραμμα Σπουδών Λυκείου 2002

Σύμφωνα με το ΠΣ του 2002, η Νεοελληνική Λογοτεχνία διδάσκεται 2 ώρες την εβδομάδα στις τάξεις του λυκείου. Συγκεκριμένα ως μάθημα θεωρητικής κατεύθυνσης διδάσκεται για την τελευταία τάξη του λυκείου 3 ώρες στο πρώτο τετράμηνο και 2 ώρες στο δεύτερο. Ακόμη αποτελεί μάθημα επιλογής για όλες τις κατευθύνσεις του λυκείου, ενώ στη Β' λυκείου διδάσκεται ως «Νεότερη Ευρωπαϊκή λογοτεχνία: Ιστορία και Κείμενα».

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η επαφή των μαθητών με κειμενικά έργα αναπτύσσοντας τη λογοτεχνική τους έκφραση, αξίες και στάσεις ζωής στοχεύοντας σε δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων. Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, στοχεύει στην εξύψωση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην εξάσκηση της αναγνωστικής τους ικανότητας, μέσω της δημιουργικής και ελεύθερης ανάγνωσης καθώς και στην ικανότητα δημιουργίας ενός προσωπικού κειμένου.

Το μάθημα της λογοτεχνίας ως μάθημα Γενικής Παιδείας έχει ως στόχο σε όλες τις τάξεις του λυκείου τη δημιουργία ικανών μαθητών, ώστε να έχουν την ευκαιρία να σχολιάζουν τις διαφορετικές οπτικές του κειμένου, τη δυνατότητα να αξιοποιούν βασικά και εξωκειμενικά στοιχεία των έργων και να εντοπίζουν ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα. Ειδικότερα μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ικανότητα αξιολόγησης των κειμένων διατυπώνοντας προσωπικές απόψεις και επιχειρηματολογώντας πάνω σε αυτές. Ακόμα εξοικειώνονται όχι μόνο με τη χρήση βιβλίων αλλά και με διαφορετικές πηγές όπως είναι οι χώροι βιβλιοθηκών και η έρευνα στο διαδίκτυο αναπτύσσοντας έτσι οργανωτικές και ερευνητικές δεξιότητες (ΦΕΚ 131/2002).

Κείμενα με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά και στις τρεις τάξεις του λυκείου προέρχονται από τις αρχές της Νεοελληνικής λογοτεχνίας έως σήμερα. Στην Α΄ λυκείου τα κείμενα χρονολογούνται από τον 10ο αιώνα μέχρι την νέα Αθηναϊκή σχολή, η οποία αποτελεί αφηγηρία της Β΄ λυκείου και συνεχίζεται μέχρι τη γενιά του 30΄, ενώ τέλος η Γ΄ λυκείου εστιάζει σε ποιητικά έργα της γενιάς του 70΄ καθώς και της μεταπολεμικής γενιάς τόσο σε ποιήματα όσο και σε πεζογραφία. Η επιλογή όλων των παραπάνω κειμένων κρίνεται από την ποιότητα και την αντιπροσωπευτικότητα τους. Κάθε διδακτική ενότητα αναφέρεται σε μια σύντομη εισαγωγή στον χρόνο του κειμένου, σε λεξιλογική και γραμματολογική ενημέρωση των μαθητών καθώς μελετώνται στοιχεία ιστορίας και θεωρίες της λογοτεχνίας.

Η μέθοδος η οποία προτιμάται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία αναλύεται μέσα από το κυκλικό μοτίβο (όλο-μέρος-όλο). Η προσέγγιση αυτή εξαρτάται από το θέμα του κειμένου, το είδος και το ύφος. Στην ερμηνευτική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αυξηθεί η αυτενέργεια των μαθητών έχει καθαρά βοηθητικό ρόλο, ενώ η διδασκαλία μπορεί να οργανωθεί με διαφορετικούς τρόπους στοχεύοντας στην σφαιρική θεώρηση των κειμένων.

Παραπάνω έγινε λόγος στο μάθημα της Νεότερης ευρωπαϊκής λογοτεχνίας που προσφέρεται ως μάθημα επιλογής στη Β΄ λυκείου. Εκεί κύριος στόχος είναι η εξάσκηση των μαθητών στη δημιουργική ανάγνωση των έργων, έτσι ώστε να εμπλουτιστεί η αναγνωστική τους ικανότητα και να εξοικειωθούν με συγγραφείς και θέματα Ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, να εξελίξουν την κριτική τους σκέψη και να είναι

σε θέση να αναζητούν και να αναλύουν κοινωνικά ζητήματα και θέματα αξιών που ταλανίζουν τον Ευρωπαϊκό πολιτισμό, ξεφεύγοντας έτσι από τον μικρόκοσμο της χώρας μας. Τα κείμενα, τα οποία διδάσκονται προέρχονται από την πρώιμη Αναγέννηση μέχρι και σήμερα και είναι είτε πεζά είτε ποιητικά έργα, τοποθετώντας τα στη σύγχρονη εποχή, έτσι ώστε να προωθηθούν στοιχεία ιστορίας οι θεωρίες της λογοτεχνίας (ΦΕΚ 131/2002).

Ως μάθημα θεωρητικής κατεύθυνσης ο κύριος στόχος είναι η ανάπτυξη αναγνωστικών αλλά και συγγραφικών δεξιοτήτων μέσα από τα οποία αναπτύσσεται η βιωματική σχέση με τα κείμενα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγνωστών-μαθητών καθώς και την αποτίμηση της δικής τους θέσης μέσα στην κοινωνία. Τα κείμενα, τα οποία διδάσκονται οι μαθητές/τριες αναφέρονται κυρίως σε περιόδους της Νέας Ελληνικής Γραμματείας από τις αρχές της Νεοελληνικής λογοτεχνίας έως το σήμερα και διδάσκονται μέσα από στοιχεία ιστορίας και λεξιλογικών σχολίων (ΦΕΚ 131/2002).

3.5 Πρόγραμμα Σπουδών Α΄ Λυκείου 2011

Το παρόν πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στην Α΄ λυκείου έχει ως στόχο να δώσει μια νέα πνοή στη διδασκαλία του μαθήματος, η οποία θα ταυτίζεται με το νέο πρόγραμμα σπουδών. Τα προγράμματα που εκπονήθηκαν το 2011 εντάσσονται σε μια προσπάθεια μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία πραγματοποιήθηκε από την τότε κυβέρνηση, προσβλέποντας σε μια διαφορετική οπτική του περιεχομένου και της διδασκαλίας, εξαιτίας οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών αλλαγών.

Κύριος σκοπός αποτελεί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών η «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (ΦΕΚ 1562/2011, 21068). Συγκεκριμένα, στόχο αποτελεί η ανάπτυξη της δημιουργικής στάσης των μαθητών απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον και η δημιουργία ικανών πολιτών. Το θέμα της πολιτεότητας δεν είναι η πρώτη φορά που χαρακτηρίζει ένα πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας. Μέσα από την εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, τα παιδιά θα είναι σε θέση να αποδεχτούν την πολυπλοκότητα των

κειμένων και να ακούσουν διαφορετικές ερμηνείες έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα αναγνωστών, οι οποίοι θα έχουν αναπτύξει και τις επικοινωνιακές αλλά και τις γνωστικές τους δεξιότητες μέσα από τα κείμενα τα οποία θα διδαχθούν. Πέρα από τους στόχους αναμένεται να αναπτυχθούν και κάποιες δεξιότητες όπως: η εμπειριστατωμένη και τεκμηριωμένη άποψη των μαθητών/τριων σχετικά με τα κείμενα που διαβάζουν, η εξοικειώσή τους με όλα τα είδη κειμένων καθώς και η αναγνώριση πολιτιστικών στοιχείων και αξιών που υπάρχουν μέσα στα έργα, έτσι ώστε να καταφέρουν οι μαθητές να μεταφέρουν και να βιώσουν συναισθήματα ανάλογα με το κειμενικό είδος.

Συγκεκριμένα στην Α΄ λυκείου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν μέσα από τα κείμενα και να καταλαβαίνουν τον πολυσύνθετο χαρακτήρα τους. Μέσω της τριβής πέρα από τη γνωριμία με δυο βασικά είδη θεατρικού λόγου, την κωμωδία και το δράμα, έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν αλλαγές που έχουν γίνει μέσα στα χρόνια και αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας όχι μόνο σε λεξιλογικό θέμα αλλά και εσένα ευρύτερο φάσμα λογοτεχνικών ρευμάτων (ΦΕΚ 1562/2011).

Βασική καινοτομία του προγράμματος σπουδών του 2011, παρά την αναφορά του στην Α΄ λυκείου, προτείνει την εισαγωγή ολοκληρωτων λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να σχηματίσουν ολοκληρωμένη άποψη καθώς και την εισαγωγή παράλληλων κειμένων, τα οποία θα αναζητούνται από τους ίδιους τους μαθητές σε ψηφιακή μορφή.

Από την τελευταία τάξη του γυμνασίου έως και τις δυο πρώτες τάξεις του λυκείου, η οργάνωση του μαθήματος γίνεται με βάση την ιστορική διάταξη. Ως νέος τρόπος οργάνωσης παρουσιάζεται ο θεματικός ή ειδολογικός με στόχο την εξάλειψη της ιστορικής διάταξης. Η ιστορική παρουσίαση του μαθήματος της λογοτεχνίας αφορά την χρονολογική σειρά των έργων, ενώ το καθαυτό γεγονός-θέμα εξετάζεται πάρα πολύ σύντομα αγνοώντας άλλες παραμέτρους, όπως είναι η ιστορικότητα του αναγνώστη και η ιστορικότητα του δημιουργού, αποκτώντας συχνά μια διαστρεβλωμένη εικόνα του κειμένου προς μελέτη. Οι νέες προτάσεις που παρουσιάζονται και στο παρόν πρόγραμμα σπουδών θεωρούν «αποστολή της λογοτεχνίας την αντιμετώπιση ενός δεδομένου λογοτεχνικού φαινομένου ως ένα επικοινωνιακό σύνολο» (ΦΕΚ 1562/2011, 21071). Ζητούμενο δεν είναι σε καμία

περίπτωση η παρακολούθηση αναγκών μιας άλλης εποχής αλλά οι ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί μαθητές- αναγνώστες.

Η λογοτεχνία είναι ο κατάλληλος τρόπος μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν και να βιώσουν το σύγχρονο κόσμο, μέρους του οποίου αποτελούν και οι ψηφιακές τεχνολογίες. Για το μάθημα το οποίο μας ενδιαφέρει οι ΤΠΕ δεν είναι απλά ένα εργαλείο μάθησης αλλά είναι ένας καινούριος κόσμος μάθησης, αλλάζοντας όχι μόνο τον τρόπο εύρεσης αλλά και τον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων. Ακόμα αποτελεί ιδανικό εργαλείο για ομαδικές εργασίες και για τη δημιουργία προσωπικών κειμένων. Ακόμα η αξιοποίησή των ΤΠΕ ωφελούν τόσο τον μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές από την πλευρά τους ισχυροποιούν την αυτοπεποίθησή τους και την δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων, καθώς έχουν την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με περισσότερα ψηφιακά έργα που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο και να προσλαμβάνουν καινούργιες πληροφορίες και εικόνες για άλλα πολιτιστικά υπόβαθρα. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του νιώθει ένας ολοκληρωμένος επαγγελματίας, αφού έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές του ένα σύγχρονο και ολοκληρωμένο περιβάλλον διδασκαλίας (ΦΕΚ 1562/2011).

Μέσω της λογοτεχνίας ανακαλύπτουμε έναν κώδικα αξιών και επικοινωνίας γνωρίζοντας διαφορετικούς πολιτισμούς με σεβασμό στην ετερότητα. Η μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος της Νεοελληνικής λογοτεχνίας βασίζεται καθαρά σε δυο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο του πρότζεκτ αποτελώντας μαθητοκεντρικές μεθόδους, οι οποίες ενεργοποιούν ακόμα και τους πιο αδύναμους μαθητές. Στόχος είναι η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, αφού μέσα από τις ομάδες παρουσιάζουν με περισσότερη ευκολία τις προσωπικές τους απόψεις νιώθοντας πως μπορούν με τον τρόπο τους ο καθένας ξεχωριστά να προσφέρει στην ομάδα του.

Η οργάνωση της διδασκαλίας γίνεται μέσα από τις διδακτικές ενότητες. Μια διδακτική ενότητα αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία στηριζόμενη σε ένα θέμα, το οποίο καλούνται οι μαθητές να επεξεργαστούν. Συγκεκριμένα το πρότζεκτ αναπτύσσεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Η πρώτη φάση είναι γνωστή και ως *πριν την ανάγνωση*, όπου όπως αναφέρει χαρακτηριστικά το πρόγραμμα σπουδών «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ αναγνωστών και κειμένων. Η δεύτερη φάση, *η κυρίως*

ανάγνωση, γίνεται με μεγαλύτερα κείμενα και στοχεύει στην απόκτηση της συνήθειας να αντιμετωπίζεται ένα λογοτεχνικό κείμενο ως ευχαρίστηση. Κύριο χαρακτηριστικό της φάσης αυτής είναι η ομαδική εργασία, όπου οι μαθητές αλληλοβοηθούνται μετρούν τις δυνατότητές τους και τέλος παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Τρίτη και τελευταία φάση είναι *μετά την ανάγνωση*, όπου οι μαθητές παράγουν το δικό τους κείμενο, είτε ομαδικό είτε ατομικό, με βάση το θέμα που αναπτύχθηκε γύρω από τα κείμενα μελέτης.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες των μαθητών δεν ταυτίζονται με τις τυπικές ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι να κινητοποιήσουν τους μαθητές να αναλάβουν ενεργό συμμετοχή και να συνεργαστούν αρμονικά με τους μαθητές τους. Τέλος είναι το κομμάτι της αξιολόγησης. Στην αξιολόγηση βαθμολογούνται οι γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές/τριες, έτσι ώστε μια διδακτική ενότητα να χαρακτηρίζεται επιτυχημένη. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι καθημερινή, κατά τη διάρκεια της χρονιάς ή στιγμιαία. Οι μαθητές δεν αξιολογούνται με βάση τις γενικότερες γνώσεις τους αλλά με βάση τα όσα διδάχτηκαν στην τάξη σε επίπεδο ομαδικό και ατομικό. Αξίζει να σημειωθεί πως η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία, η οποία αφορά μόνο τους μαθητές αλλά αφορά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 1562/2011).

Αναφορικά με τα κείμενα που διδάσκονται στην Α' τάξη του λυκείου μπορούν να χωριστούν σε τρεις διδακτικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα έχει να κάνει με τα "φύλα στη λογοτεχνία" και τον ρόλο του κάθε ανθρώπου μέσα στην κοινωνία αποτελώντας τρομερά ενδιαφέρον θέμα για τους μαθητές εξαιτίας της εφηβικής τους ηλικίας, όπου προσπαθούν να συγκροτήσουν και οι ίδιοι την ταυτότητά τους. Η δεύτερη διδακτική ενότητα ασχολείται με την «παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση». Μέσα από αυτή την ενότητα, οι μαθητές κατανοούν τη μετάβαση από την παράδοση στον μοντερνισμό κατακτώντας χαρακτηριστικά παραδοσιακής ποίησης και δίνοντάς τους θέση στις νέες τεχνολογίες. Τελευταία ενότητα αποτελεί το «θέατρο», το οποίο όμως προέκυψε μέσα από το θεατρικά κείμενα που περιέχει το ανθολόγιο.

3.6 Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου 2019

Το πρόγραμμα της λογοτεχνίας για τη Γ΄ λυκείου υιοθετεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της σκέψης, της κρίσης, της ευαισθησίας και της φαντασίας των μαθητών. Μέχρι τώρα βασικό στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών ήταν η γραμματολογική και η κειμενική διάσταση των κειμένων, ενώ καταλαμβάνει έδαφος η λογοτεχνία ως «λόγος για τον κόσμο» (ΦΕΚ 4911/2019, 56082). Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αποδέχονται την πολυφωνία διαφορών κειμένων με παρόμοιο θέμα ανοίγοντας έτσι τον δρόμο προς τον σεβασμό της διαφορετικότητας.

Στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα σπουδών είναι η ερμηνευτική ανάγνωση, μέσα από την οποία γίνονται και διαφορετικές αναγνώσεις ανάλογα με τις πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις. Πλέον η βαρύτητα δεν έχει να κάνει με τα ίδια τα κείμενα όσο με τη λειτουργία τους επαναπροσδιορίζοντας έτσι τη σχέση ανάμεσα σε κείμενο και αναγνώστη. Ακόμα μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου οι φωνές των μαθητών γίνονται όλο και πιο «δυνατές», ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιείται η διάθεση για συμμετοχή. Η σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας ανιχνεύεται μέσα από όλα τα προγράμματα σπουδών εξαιτίας της σύνδεσης αξιών-ιδεών και εποχής. Πέρα από αυτή τη σχέση μέσα από τα κείμενα εμφανίζεται και η ιστορικότητα της ανάγνωσης, δηλαδή το πώς κάθε γενιά αναπτύσσει νέα ερωτήματα για τα κείμενα τα οποία μελετά. Στο παρόν πρόγραμμα σπουδών η έννοια της ιστορικότητας δεν συνδέεται με μια συγκεκριμένη στιγμή αλλά με τις αξίες, τις καταστάσεις και συνειδήσεις που αναπτύσσονταν εκείνη τη στιγμή.

Το αντικείμενο το οποίο εξετάζει η λογοτεχνία είναι η ανθρώπινη κατάσταση. Πρωταρχικός σκοπός αποτελεί ο διάλογος, έτσι ώστε τα παιδιά να βιώσουν την επαφή τους με την λογοτεχνία ως εμπειρία και μέσα από τα κείμενα να ενισχύσουν τις στάσεις τους και να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνία. Για να επιτευχθεί ο σκοπός του διαλόγου, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες ανάγνωσης, έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιούν στοιχεία ενδοκειμενικά και εξωκειμενικά, να έχουν την ευχέρεια να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τα ζητήματα που αναφέρονται μέσα στα κείμενα και να αναζητούν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση (ΦΕΚ 4911/2019).

Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνεται η κατανόηση των κειμένων, με τους μαθητές να είναι σε θέση να αφηγούνται το κείμενο, να αναγνωρίζουν σύμβολα, αφηγηματικούς τρόπους, τεχνικές, σχήματα λόγου και εκφραστικά μέσα, να έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν τους χαρακτήρες των κειμένων και να περιγράφουν τη συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά και τη δική τους ως αναγνωστών. Ακόμη μέσω της ερμηνείας των κειμένων οι μαθητές/τριες προβλέπεται να έχουν την ικανότητα να τοποθετούνται πάνω στο ζήτημα αναφοράς του κειμένου και να τεκμηριώνουν τις θέσεις τους, να λαμβάνουν υπόψη τους ερμηνείες συμμαθητών και να ανακαλύπτουν πως δεν υπάρχει μόνο μία ερμηνεία και, τέλος, να είναι σε θέση να γράφουν τη δική τους ερμηνεία για το κείμενο. Επιπλέον, μέσω της παραγωγής κειμένου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να αλλάζουν το είδος του και να συνθέτουν ένα καινούργιο από την αρχή.

Στην Γ' λυκείου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με κείμενα μεγαλύτερης έκτασης, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη (διηγήματα, ποιήματα, νουβέλες, θεατρικά έργα), είτε από την ελληνική είτε από την ξένη λογοτεχνία. Οι επιλογές των κειμένων συνήθως έχουν να κάνουν με το ενδιαφέρον που μπορεί να δημιουργήσουν στους μαθητές, να τους προβληματίσουν ή ακόμα να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ένα ακόμα κριτήριο αποτελεί η λογοτεχνική αξία των έργων καθώς και η αναλογία κειμένου σε ποίηση και πεζογραφία (ΦΕΚ 4911/2019).

Ως διδακτικές μέθοδοι στο πρόγραμμα σπουδών αναφέρονται ο ερμηνευτικός διάλογος με τις βασικές παραμέτρους του: την απόδοση νοήματος του κειμένου μέσα από την ανάγνωση του, καθώς και την ικανότητα ερμηνευτικών σκέψεων. Τα οφέλη του διαλόγου αποδεικνύουν στους μαθητές πως δεν υπάρχει μόνο μία ανάγνωση και μόνο ένας τρόπος επεξεργασίας του κειμένου. Συχνά η διαδικασία του διαλόγου μπορεί να συναντήσει εμπόδια για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει κάποιες μικρές παρεμβάσεις δίνοντας μια πληροφορία εξωκειμενική ή ακόμα δίνοντας παράλληλα κείμενα στους μαθητές, τα οποία αποτελούν ιδανική αφορμή για ομαδική συνεργασία. Πολύ συχνά μέσα από το διάλογο εμφανίζονται νέα θέματα με αποτέλεσμα να ακολουθεί νέα φάση συνομιλιών. Η ολοκλήρωση του ερμηνευτικού διαλόγου δεν έχει ως αυτοσκοπό την διατύπωση συμπερασμάτων αλλά ο κάθε μαθητής να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του συνήθως μέσα από ένα ερμηνευτικό σχόλιο.

Επιπροσθέτως, η δημιουργία πολύτροπων κειμένων απαντάται σε κειμενικά ζητήματα, τα οποία εξετάζονται με τη βοήθεια άλλων τεχνών όπως η ζωγραφική και η δραματοποίηση. Ακόμη τα γνωστά σε όλους πρότζεκτ δεν αποτελούν εναλλακτική μέθοδο αλλά μια διαδικασία για να κλείσει ο κύκλος του ερμηνευτικού διαλόγου. Μια ακόμα πλαισίωση του ερμηνευτικού διαλόγου είναι η δημιουργική γραφή, μέσα από την οποία τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις είτε μέσα στην τάξη είτε στο σπίτι τους. Τέλος, προτείνεται η σύγκριση θεατρικών κυρίως κειμένων με τις ομώνυμες ταινίες, προκειμένου οι μαθητές να εξετάσουν και τις δυο καταστάσεις σε επιμέρους τμήματα ή ολοκληρωμένα (ΦΕΚ 4911/2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ερμηνευτικό διάλογο είναι υποστηρικτικός, ενώ σε καμία περίπτωση δεν προσπαθεί να κατευθύνει τη σκέψη των μαθητών του, αλλά να τους ενθαρρύνει να σκεφτούν έξω από τη ζώνη άνεσής τους πηγαίνοντας στις σκέψεις τους ένα βήμα παραπέρα χωρίς να νιώσουν φόβο ή δισταγμό για τις απόψεις του εξάλλου, όπως αναφέρεται, οι αρχές του ερμηνευτικού διαλόγου στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή της πολυφωνίας και στην ανοιχτή επεξεργασία των κειμένων

Η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σχετικά με το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαγνωστική αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να καταλάβει το επίπεδο των μαθητών του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στη συμμετοχή των μαθητών μέσω εργαλείων όπως είναι η παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, η οποία γίνεται με βάση το φάκελο κάθε μαθητή, και η ετεροαξιολόγηση, με την ανταλλαγή κειμένων που έχουν δημιουργηθεί από τους μαθητές (ΦΕΚ 4911/2019). Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος της χρονιάς ή εντός του τετραμήνου, προκειμένου να ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

4.1 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Γυμνασίου

Κάθε πρόγραμμα σπουδών ορίζεται από γενικούς και ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικείμενου καθώς και από τους στόχους (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς), οι οποίοι ομαδοποιούνται με βάση τους παρακάτω άξονες: γνώση και μεθοδολογία, συνεργασία και επικοινωνία, σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή. Προβλέπουν ακόμη τους θεματικούς άξονες γύρω από τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία προκύπτουν μέσα από την επιλογή του περιεχομένου των μαθημάτων και της οργάνωσής του, τις διαθεματικές δραστηριότητες και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, τις ώρες διδασκαλίας, καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία.

Κριτήρια για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος σπουδών αποτελούν η διδακτική προσέγγιση και ο τύπος μάθησης (διερευνητική-ανακαλυπτική, βιωματική προσέγγιση), καθώς και τα είδη των δεξιοτήτων που πρόκειται να αναπτυχθούν από τους μαθητές βάση του προγράμματος. Βασικό κριτήριο αποτελεί η στοχοθεσία και εάν οι στόχοι είναι σαφείς τόσο για τους ίδιους τους μαθητές/τριες, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Φυσιγνωμία

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας δίνει βαρύτητα στην ψυχοπνευματική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, ξεφεύγοντας από την καθιερωμένη γνωστική διδασκαλία στοχεύοντας κυρίως σε μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως ρητά αναφέρεται στο νέο ΠΣ λογοτεχνίας γυμνασίου (ΙΕΠ, 2021), η λογοτεχνία συμβάλλει στη δημιουργικότητα του ατόμου και αποτελεί κομμάτι πολιτισμού. Μέσω αυτής, τα πνευματικά όρια διευρύνονται και νέες

γλωσσικές μορφοποιήσεις παράγονται συνεχώς, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η ανάπτυξη ιδεών και συναισθημάτων. Η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία τα καθιστά γνώστες των κοινωνικών αλλαγών. Η εμπλοκή τους αυτή θα τα οδηγήσει από τις πρώτες κίχλας τάξεις του γυμνασίου στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους εμπειρίας, η οποία έχει ως στόχο να κατακτηθεί πλήρως μέχρι τη Γ' λυκείου.

Στο γυμνάσιο θα τροφοδοτηθεί η φαντασία και η κριτική σκέψη των μαθητών. Μακροπρόθεσμος στόχος της αναγνωστικής εμπειρίας είναι η δημιουργία ικανών αναγνωστών και ο εμπλουτισμός όχι μόνο των γνωστικών τους δεξιοτήτων αλλά και της πνευματικής τους υπόστασης. Το νέο πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου στη βιοματική-διερευνητική μάθηση, προτρέποντας τους μαθητές να συνδεθούν με τα λογοτεχνικά έργα μέσα από τα δικά τους βιώματα και να τους εξάψει το ενδιαφέρον καλλιεργώντας τους τη φιλιαναγνωσία. Πολύ σύντομα οι μαθητές θα είναι σε θέση, λόγω της τριβής με τα έργα, να προβληματίζονται μέσα από προσωπικά βιώματα για τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των ηρώων. Η λογοτεχνία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής στάσης και της φαντασίας, στη συναισθηματική ολοκλήρωση, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς και στην κατανόηση και στην αποδοχή της ετερότητας, γι' αυτό χαρακτηρίζεται και ως «μορφωτικό αγαθό» (ΙΕΠ, 2021, 4).

Σκοποθεσία

Σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας του γυμνασίου είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η εξάψη του ενδιαφέροντος τους για την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων. Πιο συγκεκριμένα, τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να εξασκηθούν με κείμενα κατανοώντας την πολυσημία τους, ανάλογα με τον/την κάθε αναγνώστη/στρια, ο/η οποίος/η οποία αντιλαμβάνεται τα έργα από διαφορετική οπτική γωνία βάσει των εμπειριών του. Ακόμα, οι μαθητές/τριες εξασκούνται στη διαδικασία της κριτικής αναπτύσσοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα-σκέψεις. Τα νέα προγράμματα σπουδών έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από την ανάγνωση κειμένων τροφοδοτώντας τη φαντασία τους και τον συνδυασμό κειμένων με άλλες μορφές τέχνης. Μέσω αυτής εξοικειώνονται με το λεξιλόγιο των κειμένων απολαμβάνοντας την ως αισθητικό παράγοντα.

Η όξυνση του κριτικού πνεύματος καθώς και ο κώδικας των αξιών αποτελούν κομβικά σημεία μέσα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με τους μαθητές να έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και αξίες, μέσα από την οποία είναι σε θέση να αξιολογήσουν αντιλήψεις και κοινωνικά θέματα. Καινοτόμο στοιχείο αποτελεί η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, ώστε η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου να μετατραπεί βαθμιαία σε συνήθεια απόλαυσης, η οποία ενισχύεται μέσα από δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα.

Στις δυο πρώτες τάξεις του γυμνασίου, μέσα από την τριβή τους με την ανάγνωση, οι μαθητές εξοικειώνονται με το λεξιλόγιο των κειμένων και εισέρχονται στον κόσμο της λογοτεχνίας, ενώ στη Γ΄ γυμνασίου εξελίσσουν την αναγνωστική τους ικανότητα κατανοώντας καλύτερα κομμάτια από τον δικό τους εαυτό αλλά και των υπόλοιπων γύρω τους. Η προώθησή της πολιτειότητας, αποτελεί την πεμπτουσία των νέων προγραμμάτων σπουδών, καθώς αυτά αποσκοπούν στη διαμόρφωσης ευσυνείδητων και ενεργών πολιτών που γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και προστατεύουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν.

Περιεχόμενο- θεματικά πεδία

Τα κείμενα λογοτεχνίας του γυμνασίου προέρχονται από τη νεοελληνική και την παγκόσμια λογοτεχνία. Εκτός από πεζά κείμενα οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων (νουβέλες, κόμικ, τραγούδια, ποίηση), με την υποστήριξη του διαθέσιμου ψηφιακού υλικού. Τα βασικά κριτήρια επιλογής είναι η αξία των κειμένων και ο βαθμός στην οποία η διδασκαλία τους υπηρετεί τους διδακτικούς σκοπούς, καθώς και το ενδιαφέρον των μαθητών για την προώθηση της φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα, στην Α΄ τάξη του γυμνασίου δίνεται βαρύτητα στην ανάγνωση των κειμένων και λιγότερο στην ερμηνεία τους. Μας ενδιαφέρει η επαφή των μαθητών με τα κείμενα, η οποία γίνεται όλο και πιο έντονη στην επόμενη τάξη με εκτενέστερα κείμενα, ενώ η παραγωγή λόγου (προφορικού-γραφτού) αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Στη τελευταία τάξη του γυμνασίου, οι μαθητές παρατηρούν μέσα στα χρόνια τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη νεοελληνική λογοτεχνία, με την παρουσίαση των λογοτεχνικών σχολών και τεχνοτροπιών μέσα στο ιστορικό και γραμματολογικό πλαίσιο τους. Το νέο ΠΣ αναγνωρίζει έναν

σημαντικό βαθμό αυτονομίας στον/στην εκπαιδευτικό, καθώς επιλέγει κείμενα που ανταποκρίνονται στο ενδιαφέρον των μαθητών. Η διδασκαλία μπορεί να οργανωθεί σε κύκλους ανάγνωσης κειμένων σε συστάδες και αυτοτελή κείμενα, ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μεταξύ τους.

Στις πρώτες τάξεις η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται μέσα από διηγήματα, αποσπάσματα, ποιήματα δημιουργών από την εποχή του Καβάφη έως σήμερα, ενώ στη Γ' γυμνασίου τα νεοελληνικά έργα παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά, ξεκινώντας από την επτανησιακή σχολή. Τα αυτοτελή έργα δεν παραλείπονται από το πρόγραμμα σπουδών και, εφόσον είναι εφικτό, προτείνεται και η θεατρική τους μεταφορά. Οι άξονες προβληματισμού προέρχονται από την κοινωνική ζωή με θέματα που δεν είναι ξένα στους μαθητές όπως η φιλία, η ξενοφοβία, κοινωνικά προβλήματα και ανθρώπινα δικαιώματα. Ένας ακόμη άξονας είναι αυτός της εξερεύνησης, με την τελευταία τάξη του γυμνασίου να επικεντρώνεται στον πολιτισμό και στην ποιότητα ζωής. Ακόμα, με την καλλιέργεια της αυτογνωσίας, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να γνωρίσουν στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας που μέχρι τώρα δεν είχαν ανακαλύψει. Τέλος, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τις απαραίτητες λογοτεχνικές γνώσεις, όπως βασικά χαρακτηριστικά της πεζογραφίας και της ποίησης.

Διδακτική πλαισίωση- σχεδιασμός μάθησης

Στο επίσημο κείμενο το μάθημα της λογοτεχνίας σε καμία περίπτωση δεν προσεγγίζεται παθητικά, αφού στοχεύει στη συνεργατική μάθηση (ΙΕΠ, 2021). Οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με τα κείμενα ως ερμηνευτές-αναγνώστες μέσα από κοινές σχολικές συνθήκες, με αποτέλεσμα ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών προωθώντας την ενεργή συμμετοχή τους. Ακόμη ενισχύεται η διαφορετική ανάγνωση, καθώς και η δημιουργική γραφή, δύο δραστηριότητες που οδηγούν στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, η οποία αποτελεί πυλώνα του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η απόλαυση των κειμένων από τους μαθητές μέσα από δραστηριότητες της ερμηνευτικής μεθόδου, ώστε τα παιδιά να μάθουν να κινούνται μέσα στον κύκλο «όλο-μέρος-όλο».

Ακόμη η αναγνωστική θεωρία, η οποία αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου ΠΣ, στηρίζεται σε μια τεχνική μέσω της οποίας το κείμενο στοχεύει στην ενεργοποίηση των βιωμάτων των μαθητών. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον αναγνώστη, προσφέροντας αυτονομία στο κείμενο. Η αναγνωστική θεωρία στηρίζεται στην αισθητική πρόσληψη (Jauss, 1995, όπ. αναφ. στο ΙΕΠ, 2021), σύμφωνα με την οποία η κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου μεταβάλλεται από αναγνώστη σε αναγνώστη. Εδράζεται επίσης στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, η οποία, εστιάζοντας στην ανάγνωση, πρεσβεύει ότι το νόημα παράγεται μέσα από ατομικά βιώματα (Isler, 2000, όπ. αναφ. στο ΙΕΠ, 2021). Παράλληλα, με το παράδειγμα της «τετραπλής ανάγνωσης», το οποίο εφαρμόζεται μέσω της «Νέας κριτικής» (Richards, 1924, όπ. αναφ. στο ΙΕΠ, 2021), αξιοποιείται η ενδοκειμενική ανάγνωση με την ανάδειξη των συγκινησιακών επιπτώσεων της ανάγνωσης και την απόρριψη της μελέτης των εξωκειμενικών στοιχείων.

Επιπλέον, κύρια διδακτική στρατηγική του νέου προγράμματος σπουδών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί η συνεργατική μάθηση, η οποία όχι μόνο δίνει κίνητρο στους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην αναγνωστική διαδικασία, αλλά συμβάλλει και στην απόκτηση περαιτέρω γνώσεων.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεφύγει από το διδακτικό βιβλίο ενσωματώνοντας εικόνες, ταινίες ενισχύοντας έτσι τον βαθμό αυτονομίας του και τονίζοντας τη σημασία του θεάτρου. Όσον αφορά τα εκτενή αυτοτελή κείμενα, αυτά μπορούν να προσεγγιστούν μέσω του πρότζεκτ. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως στο νέο πρόγραμμα σπουδών ο/η εκπαιδευτικός καλείται να κάνει σωστές μεθοδικές επιλογές, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών του, οι οποίοι/ες θα είναι σε θέση να σέβονται τις διαφορετικές κειμενικές προσεγγίσεις, καθώς και να διαμορφώσει εγγράμματους και ευσυνείδητους μελλοντικούς πολίτες.

Αξιολόγηση

Ως αξιολόγηση ορίζεται μια σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία ειδικότερα επιδιώκει στο μάθημα της λογοτεχνίας του γυμνασίου να αναπτυχθεί η σημασία της ανάγνωσης στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής κοινότητας μαθητών. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει εάν οι μέθοδοι διδασκαλίας του είναι όντως αποτελεσματικοί και, αν δεν είναι, σε τι αλλαγές μπορεί

να προβεί. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενθαρρύνει τους μαθητές και να βελτιώσει τη σχέση τους με το εξεταζόμενο μάθημα. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται με βάση την κειμενική κατανόηση. Ακόμη σημαντικό ρόλο παίζει η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των παιδιών, η οποία αποτελεί σημαντική συναισθηματική και κοινωνική δεξιότητα του 21ου αιώνα (βλ. OECD, 2018), καθώς και η προώθηση της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής, που αποτελούν καινοτομίες του νέου προγράμματος σπουδών.

Η αξιολόγηση αποτελείται από τρεις φάσεις. Η πρώτη είναι εκείνη της αρχικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή σε κάθε ενότητα, προκειμένου να κατανοηθεί ο βαθμός ετοιμότητας των μαθητών και κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα να ανταποκριθούν στους στόχους του μαθήματος. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναδείξει τις ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών του μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους, ενισχύοντας έτσι την αυτενέργειά τους. Μια μορφή αξιολόγησης αποτελεί ο ατομικός φάκελος για τη σχολική εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες. Ο φάκελος αυτός, συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση αλλά και στην κατανόηση της εξέλιξης της μάθησής τους. Κριτήρια αποτίμησης είναι συχνά ο βαθμός συμμετοχής καθώς και η εμπλοκή τους σε ομαδικές εργασίες, ο βαθμός ακρόασης και οι γλωσσικές τους δεξιότητες, οι οποίες ελέγχονται συνήθως μέσα από γραπτές δοκιμασίες.

Η τελική αξιολόγηση αποτελεί την τελευταία φάση της αξιολόγησης, η οποία ειδικά για την τελευταία τάξη του γυμνασίου συνδυάζεται με την αποτίμηση της μαθητικής ανταπόκρισης μέσα από τη συνδιδασκαλία του παράλληλου κειμένου. Η αποτίμηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί στο τέλος κάθε ενότητας με την ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράσουν ανοιχτά την άποψή τους για τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να γίνουν από πλευράς εκπαιδευτικού οι κατάλληλες βελτιώσεις (ΙΕΠ, 2021).

Συγκεντρωτική απεικόνιση προγράμματος σπουδών

Το πρώτο θεματικό πεδίο το οποίο αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών είναι η ανάγνωση και η κατανόηση των κειμένων. Η προσέγγιση των έργων είναι κοινή και για τις τρεις τάξεις. Θέματα προβληματισμού σύμφωνα με το παρόν πρόγραμμα αποτελούν ο δρόμος προς την αυτογνωσία, η εξερεύνηση, η κατανόηση και η ένταξη

στην κοινωνική ζωή (ΙΕΠ, 2021). Εν συντομία, οι θεματικές ενότητες που θα αναλυθούν είναι η προσέγγιση των κειμένων, η παραγωγή λόγου, η γνωστική επαφή με το μάθημα της λογοτεχνίας, η ψυχαγωγική παράμετρος της λογοτεχνίας και η δημιουργία κοινότητας αναγνωστών. Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να εξασκηθούν στην ανάγνωση καθώς και στην ενεργητική ακρόαση των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων. Μέσα από αυτά έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, αναπτύσσοντας έτσι σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Ακόμη, σπουδαίο ρόλο παίζει η συνεργασία των μαθητών, ώστε να επεξεργάζονται από κοινού τα έργα και να αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα που προκύπτουν. Η συνεργατικότητα όπως και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν ιδιότητες εξίσου σημαντικές για τα νέα ΠΣ που χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της πολιτειότητας. Μέσα από την επεξεργασία κατανοούν πως ο καθένας τους μπορεί να αντιλαμβάνεται διαφορετικά το κείμενο, ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Στη Β΄ και Γ΄ γυμνασίου εστιάζουν σε όρους και έννοιες-κλειδιά, που είναι απαραίτητες για τη λογοτεχνική προσέγγιση των έργων.

Η ενότητα των κειμένων ξεκινά από την πρώτη τάξη, στην οποία τα παιδιά επεξεργάζονται συστάδες κειμένων με κοινό θέμα. Στις δυο πρώτες τάξεις τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να διατυπώνουν ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν μέσα από τις σχέσεις που εμφανίζονται στα κείμενα. Έτσι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πέρα από τη διατύπωση των ερωτημάτων να αναπτύσσουν τη δική τους άποψη-προσέγγιση για την εξέλιξη της πλοκής και μέσω της σύγκρισης με παρόμοια κείμενα να κατανοούν το κειμενικό είδος και ύφος. Όλες οι τάξεις με τη βοήθεια των κειμένων εξοικειώνονται με τα βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι η πλοκή, ο χώρος και ο χρόνος καθώς και με τους ίδιους τους χαρακτήρες.

Το επόμενο θεματικό πεδίο είναι εκείνο της παραγωγής λόγου και χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες με κοινούς στόχους για όλες τις τάξεις. Βασικός πυλώνας είναι η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία και την επαφή τους με τα έργα έχουν την ικανότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματα που τους προκαλούν τα κείμενα προωθώντας έτσι την φιλιαναγνωσία. Όσον αφορά τον ψηφιακό λόγο στην εποχή της τεχνολογίας τους δίνεται βήμα να εμπλακούν σε δραστηριότητες μέσα από το διαδίκτυο και τα κοινωνικά μέσα. Έχοντας κατακτήσει λοιπόν την παραγωγή λόγου οι μαθητές κάνουν τα πρώτα τους βήματα προς τη δημιουργική γραφή, κατά την οποία η αυτενέργεια

είναι μεγαλύτερη, αφού μπορούν ελεύθερα να μορφοποιήσουν τα λογοτεχνικά έργα μέσα από προσωπικές εμπειρίες και να πειραματιστούν με τη συγγραφή δικών τους κειμένων.

Ακόμη μία θεματική ενότητα είναι αυτή της κριτικής λειτουργίας. Μέσα από τη συνεργατική μάθηση προσπαθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις των κειμένων και να ασκήσουν κριτική επιχειρηματολογώντας με βάση τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Συγκεκριμένα, οι δυο πρώτες τάξεις, έρχονται σε επαφή με κοινωνικά ζητήματα και ευαισθητοποιούνται γύρω από περιβαλλοντολογικά θέματα, ενώ στην τρίτη τάξη του γυμνασίου έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν αντιλήψεις και να πάρουν θέση απέναντι στα ζητήματα αυτά. Επιπλέον, αναπτύσσεται η μετριοπάθεια των μαθητών, που εμπλεκόμενοι με κείμενα διαφόρων πολιτισμών, οδηγούνται βαθμιαία στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ λογοτεχνίας και κοινωνίας ανεξάρτητα από στερεότυπα.

Στο ΠΣ η γνωστική διάσταση του μαθήματος αντανακλάται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν την ορολογία/μεταγλώσσα του μαθήματος μέσα από τα κείμενα. Στη Β΄ και Γ΄ γυμνασίου ξεκινά η σταδιακή αναγνώριση στοιχείων της μεταγλώσσας, ενώ συγκεκριμένα στην τελευταία τάξη έχουν την ευχέρεια να διακρίνουν πιο ιδιαίτερα γνωρίσματα όπως το είδος, ύφος, τεχνοτροπία κ.ά. Η γνωστική διάσταση διέρχεται στη Γ΄ γυμνασίου μέσα από την γραμματολογική-ιστορική γραμμή της λογοτεχνίας, με σύνδεση κειμένων ανάλογα με το θέμα και την εποχή, δίνοντας στους μαθητές/τις μαθήτριες την ευκαιρία να εκφέρουν τη γνώμη τους και να προβληματιστούν για τη σχέση παρόντος-παρελθόντος, δηλαδή τη διαχρονικότητα των έργων. Τέλος, οι μαθητές/τριες του γυμνασίου καλλιεργούν τις γλωσσικές τους λειτουργίες μέσα από την εξάσκηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, καθώς και της δημιουργικής γραφής.

Με το νέο ΠΣ προάγεται ακόμη η ψυχοπνευματική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, ξεκινώντας από την Α΄ τάξη του γυμνασίου, ώστε οι μαθητές να μετατραπούν σε αναγνώστες, μέσα από τη βιοματική ανάγνωση και κατανόηση του κόσμου των κειμένων, και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε ανθρώπινα ζητήματα. Επιπροσθέτως, δίνεται η δυνατότητα να ακούσουν τα έργα σε μελοποιημένη έκδοση προωθώντας την αισθητική τους απόλαυση. Ακόμη, βασικό στοιχείο αποτελεί η ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Τα παιδιά ενσαρκώνουν

χαρακτήρες των κειμένων καταφέρνοντας έτσι να μετακινούνται ανάμεσα στις εποχές, ενώ παράλληλα τροφοδοτούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μέσω της δια-καλλιτεχνικής διερεύνησης που αποτελεί στοιχείο διαθεματικότητας. Τελευταίο θέμα που αναπτύσσεται και επιδιώκεται είναι η μετατροπή της τάξης σε κοινότητα αναγνωστών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, τα παιδιά σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου έρχονται σε διάλογο με τα κείμενα μέσα από ερωτήσεις και απορίες που διατυπώνουν οι ίδιοι/ες και οι συμμαθητές/τριές τους. Στόχος δεν είναι απλώς η ανάγνωση και η επεξεργασία του κειμένου μέσα στην τάξη, αλλά η ανάγνωση να μετατραπεί σε συνήθεια, μια συνήθεια που προωθεί την φιλιαναγνωσία. Έχει ήδη γίνει μνεία στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η εμπλοκή σε ομάδες μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες μπορεί να δημιουργήσει, εκτός από ένα άριστο κλίμα τάξης, μια κατάσταση μέσα στην οποία οι μαθητές/τριες θα νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα που βίωσαν μέσα από την ανάγνωση κειμένων, χωρίς το φόβο του λάθους.

Δραστηριότητες

Στο πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου (ΙΕΠ, 2021) προτείνονται δραστηριότητες βασισμένες σε κάθε θεματικό πεδίο. Από την Α΄ έως την Γ΄ γυμνασίου, οι δραστηριότητες εστιάζουν στην επαφή των μαθητών/τριών με τα κείμενα μέσα από συστάδες κειμένων ή αυτοτελή έργα, εντοπίζοντας ερωτήματα και σχεδιάζοντάς τα με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να διατυπώνουν τις απόψεις τους χωρίς δισταγμό, μέσα από ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσοντας την αυτενέργεια τους. Μέσω των δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες κατανοούν τους εκφραστικούς τρόπους, τους οποίους αξιοποιούν σε δικά τους κείμενα. Επιπροσθέτως, εξασκούνται συστηματικά σε αναγνώσεις έργων που προβάλλουν διαχρονικές αξίες και αναπτύσσουν τις σκέψεις τους πάνω σε κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από όλη αυτή την επαφή ενισχύουν το γνωστικό κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, εντοπίζοντας στοιχεία γλώσσας, λόγιες λέξεις καθώς και τα αφηγηματικά στοιχεία των κειμένων.

Σημαντικό τμήμα του προγράμματος σπουδών καταλαμβάνει η ανάπτυξη της ψυχαγωγικής λειτουργίας της λογοτεχνίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από αξιοποίηση της δραματοποίησης των θεατρικών τεχνικών και της επαφής των

μαθητών με άλλες μορφές τέχνης. Μία ακόμη καινοτομία αποτελεί η μετατροπή της τάξης σε κοινότητα αναγνωστών, η οποία προωθεί τη φιλιαναγνωσία, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να εκφράζουν σκέψεις και επιχειρήματα που αφορούν κυρίως στην κοινωνία. Ακόμη, συζητούν και ανταλλάσσουν γνώμες μέσω ψηφιακών εργαλείων για βιβλία που διάβασαν εκτός τάξης, τα οποία τους κέντρισαν το ενδιαφέρον.

4.2 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου

Φυσιωγνωμία

Η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως μια κοινωνική πρακτική η οποία έχει την ικανότητα να μετασχηματίζεται και να αλληλοεπιδρά με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και τον πολιτισμό. Κεντρικό σημείο του προγράμματος σπουδών αποτελεί η ουσιαστική κατανόηση των κειμένων, παρά την πολυσημία τους, μέσα από το πρίσμα της κριτικής ανάγνωσης. Μέσω της ανάγνωσης αυτής, πέρα από τη δομή και τη γλώσσα οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ήρωες και μέσα από αυτούς να αναζητήσουν δικά τους βιώματα ερχόμενοι, έτσι, ένα βήμα πιο κοντά στην αυτογνωσία (ΙΕΠ, 2021).

Το μάθημα της λογοτεχνίας στοχεύει στην πολιτειότητα, με αποτέλεσμα να αποσκοπεί στην ενεργοποίηση της φαντασίας και στην έκφραση της πολυφωνίας, προτρέποντας τους μαθητές να ξεπεράσουν οποιεσδήποτε διακρίσεις και να συνειδητοποιήσουν πως μέσα από προσωπικές εμπειρίες τους και συναισθήματα μπορούν να αποκτήσουν φωνή μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο. Όπως άλλωστε, χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Κοντογιώργης (2003), η έννοια της πολιτειότητας δηλώνει το «ανήκειν» σε μια οργανωμένη πολιτεία.

Για το λόγο αυτό, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και με τη βοήθεια των ψηφιακών τεχνολογιών προτρέπει τα παιδιά να πειραματιστούν με διαφορετικά είδη κειμένων και να προβληματιστούν με καταστάσεις, μετατρέποντας τους έτσι σε πραγματικούς αναγνώστες που απολαμβάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα.

Τέλος, το νέο πρόγραμμα σπουδών έχει ως στόχο τη μετατροπή της τυπικής τάξης σε αναγνωστική κοινότητα, προωθώντας την φιλαναγνωσία, όπως και στο πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου, αναπτύσσοντας έτσι την ενεργή συμμετοχή και τα αισθητικά κριτήρια των μαθητών.

Σκοποθεσία

Σκοπός του νέου προγράμματος σπουδών είναι οι μαθητές να αναπτυχθούν ολιστικά απομακρύνοντας τους από την παλιά γλωσσική προσέγγιση του μαθήματος. Πέρα από τη διάκριση των γλωσσικών μηχανισμών που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε συγγραφέας, οι μαθητές θα πρέπει να βελτιώσουν τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές τους ικανότητες μέσα από την τριβή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα και να καταφέρνουν να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά λογοτεχνικά είδη κάνοντας αναφορά στο ιστορικό τους πλαίσιο (ΙΕΠ, 2021, 6).

Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν την «ανοίκεια» γλώσσα του μαθήματος εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους αλλά ταυτοχρόνως να κατανοούν τις σχέσεις των κειμένων με την τότε κοινωνία, τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους πάνω σε κοινωνικά ζητήματα που εμπεριέχονται μέσα στα έργα. Ακόμη με την εισαγωγή της διακειμενικότητας οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν μοτίβα ή σύμβολα που υπάρχουν μέσα στα λογοτεχνικά έργα. Γίνεται μια προσπάθεια διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, ώστε η τάξη να είναι ανοιχτή σε νέες αναγνωστικές και ερμηνευτικές αντιστοιχίες, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν στον κοινωνικό βίο ως σκεπτόμενοι πολίτες έχοντας αποκτήσει δημοκρατική συνείδηση.

Περιεχόμενο- θεματικά πεδία

Οι ενότητες των κειμένων του προγράμματος σπουδών της λογοτεχνίας στο λύκειο έχουν ως στόχο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή τους στην τάξη. Κάθε ενότητα απαρτίζεται από διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία επιλέγονται για την προαγωγή πολιτισμού, φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με κείμενα ξένων λογοτεχνών. Αξίζει να αναφερθεί πως η παράθεση των κειμένων ακολουθεί μια χρονική σειρά από τα

παλαιότερα σε νεότερα κείμενα δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να εντοπίσουν διαφορές στη γλώσσα του τότε και του τώρα, να εξοικειωθούν με διαφορετικά λογοτεχνικά ρεύματα, να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές των τάσεων και των εποχών, διευρύνοντας έτσι τους πνευματικούς τους ορίζοντες μέσα από την διακειμενικότητα και τη διαθεματικότητα των κειμένων.

Τα προσφερόμενα κείμενα χρήζουν ερμηνευτικής προσέγγισης τόσο σε αναγνωστικό όσο και σε αισθητικό επίπεδο, με τους μαθητές να λαμβάνουν νέες προσλαμβάνουσες και να τις χρησιμοποιούν για τη δημιουργία γραπτού ή προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, στην Α΄ λυκείου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά κείμενα, ώστε να αποκτήσουν ένα υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα χτίσουν τη σχέση τους με τα λογοτεχνικά κείμενα στις υπόλοιπες τάξεις. Τα ζητήματα που αναπτύσσονται είναι: i) Λογική ή συναίσθημα ii) Τι πραγματικά αξίζει iii) Ποιος από τους δυο μας είναι ο άλλος. Οι 3 πρώτες θεματικές είναι διατυπωμένες σε μορφή ερωτήσεων προκειμένου οι μαθητές να αναζητήσουν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά αξιοποιώντας την κριτική τους ικανότητα, ενώ η τέταρτη θεματική αποτελείται από λογοτεχνικά κείμενα (ΙΕΠ, 2021, 10).

Στην επόμενη τάξη μέσα από ποιητικές συλλογές και αυτοτελή διηγήματα οι μαθητές/τριες καλούνται να προβληματιστούν σε ζητήματα όπως: i) Αγάπη και έρωτας ii) Ήρωες- αντιήρωες iii) Όνειρα και όρια. Η επαφή τους με τα ποιήματα τούς δίνει τη δυνατότητα να μετατρέψουν την τάξη σε μια κοινότητα αναγνωστών και να διατυπώσουν τις απόψεις τους μέσα από συνεργατικές προσεγγίσεις. Γενικότερα η στοχοθεσία από γυμνάσιο σε λύκειο είναι εξελικτική τόσο σε θέματα γνώσεων όσο και σε θέματα δεξιοτήτων. Τέλος, η μελέτη δοκιμίων στη Β΄ λυκείου φέρνει σε επαφή τους μαθητές για πρώτη φορά με τη φιλοσοφία της τέχνης, την αισθητική και την ιστορία της λογοτεχνίας, φανερώνοντας έτσι τη συνάφεια των μαθημάτων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Νεοελληνικής Γλώσσας.

Στην τελευταία τάξη του λυκείου η διδασκαλία οργανώνεται με την επιλογή κειμένων από τη σύγχρονη λογοτεχνία, τα οποία έχουν ενδιαφέρον και ανταποκρίνονται στο πνευματικό επίπεδο των παιδιών. Τα κείμενα αναφέρονται σε ζητήματα όπως: i) Προσωπικοί - συλλογικοί αγώνες ii) Αναζήτηση εαυτού iii) Εύρεση ενός νέου κόσμου. Η διδακτική κατεύθυνση έχει περισσότερο γνωστικό χαρακτήρα, καθώς αποβλέπει στις τελικές εξετάσεις.

Διδακτική πλαισίωση- σχεδιασμός μάθησης

Το νέο πρόγραμμα σπουδών δίνει την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να πάρει από κοινού αποφάσεις με την τάξη όσον αφορά σε ζητήματα συνεργασίας μέσα στη σχολική αίθουσα. Ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την στοχοθεσία έχοντας ερευνήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, έτσι ώστε να προβεί σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. Παρατηρείται για μια ακόμα φορά η αυτονομία των εκπαιδευτικών, η οποία όμως συχνά απειλείται από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις και την Τράπεζα Θεμάτων. Η προσέγγιση των κειμένων γίνεται από τη σκοπιά της ενεργοποίησης του μαθητή προκειμένου να επικοινωνήσει με το κείμενο και μέσω της ανάγνωσης να κατανοήσει τη γλώσσα και τη δομή. Στόχος της επικοινωνίας αυτής είναι η κατανόηση της πολυσημίας και της διαλογικότητας των κειμένων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες όπως δημιουργική γραφή, δραματοποίηση και μετασχηματισμό γραφής ούτως ώστε να αναπτυχθούν με τον καλύτερο τρόπο εξωτερικοί και εσωτερικοί μηχανισμοί των κειμένων.

Στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών βρίσκεται η εξέλιξη των μαθητών/τριών σε αναγνώστες, οι οποίοι/ες μέσα από τη συνεργασία και τον ερμηνευτικό διάλογο αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και εκφράζουν απόψεις από κοινού σεβόμενοι τις διαφορετικές οπτικές που μπορεί να προκύψουν. Η διδασκαλία στρέφεται στον διάλογο, με τους μαθητές/τριες να θέτουν ερωτήματα σχετικά με το κείμενο και να εμπλουτίσουν τις σκέψεις τους μέσα από την αλληλεπίδραση της ολομέλειας της τάξης. Δίνεται, λοιπόν, η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ταυτιστούν, να απορρίψουν αλλά κυρίως να γίνουν καλοί ακροατές, ασπαζόμενοι διαφορετικές αναγνώσεις μέσα από τις παρεμβάσεις των συμμαθητών τους (ΙΕΠ, 2021).

Τα διδακτικά μέσα πέρα από τα βιβλία αναφοράς μπορεί να συμπεριλάβουν διαδραστικούς πίνακες, συσκευές ανάγνωσης, επεξεργαστές κειμένου, οι οποίοι βοηθούν τόσο στη δημιουργική γραφή όσο και στη συνεργασία κατά τη διάρκεια της συγγραφής τους. Σε μια εποχή όπου η τεχνολογία αναπτύσσεται ταχύτατα, το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να εμπλουτιστεί και να κινητοποιήσει ακόμα και τους παθητικούς μαθητές με την χρήση των ΤΠΕ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι

ξεκάθαρα υποστηρικτικός και δεν θεωρείται πλέον αυθεντία όπως παλιά. Από τη μεριά του θα πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον κατάλληλο, ώστε να υποστηρίζεται η επικοινωνία αλλά και η αυτονομία των μαθητών. Μέσα από τη διδασκαλία των αυτοτελών κειμένων ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να διαφοροποιηθεί από την τυπικό δασκαλοκεντρικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης, δεν αποτελεί αυθεντία, και να θέσει στο επίκεντρο τους μαθητές χρησιμοποιώντας νέες πρακτικές διδασκαλία όπως το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα πρότυπο εκπαιδευτικού που προβάλλεται ως ιδανικό και από τους διεθνείς οργανισμούς οι οποίοι ρυθμίζουν την εκπαίδευση διεθνώς (βλ. Robertson, 2012).

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές του κατά την αξιολόγηση τους. Η αξιολόγηση αποτελείται από τρεις φάσεις. Η πρώτη ονομάζεται διαγνωστική και πραγματοποιείται με βάση το επίπεδο των μαθητών και τις δεξιότητες τους, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταφέρει να οργανώσει σωστά το πλαίσιο της διδασκαλίας του. Οι γνωστικοί στόχοι του μαθήματος συγκροτούνται μέσα από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που αφορούν τα κείμενα. Πέρα από τους γνωστικούς στόχους, το μάθημα της λογοτεχνίας καλύπτει και συναισθηματικούς με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να απαντηθούν ελεύθερα από τους ίδιους. Μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα αναπτύσσεται ακόμα το ομαδικό πνεύμα και εγείρονται φιλοσοφικοί στοχασμοί πάνω σε ερωτήματα όπως «να αγαπάς ή να αγαπιέσαι».

Η επόμενη φάση αξιολόγησης είναι η λεγόμενη διαμορφωτική που περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση» και την «ετεροαξιολόγηση», δυο κομβικές έννοιες που βοηθούν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους ίδιους τους μαθητές (ΙΕΠ, 2021, 16). Η αξιολόγηση μπορεί να προέλθει τόσο από γραπτή όσο και από προφορική μορφή με τις αστοχίες να μετατρέπονται σε όπλα μάθησης και βελτίωσης. Με την ολοκλήρωση κάθε ενότητας γίνεται μια απόπειρα αξιολόγησης της συνολικής εικόνας των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος, μέσα από ερωτήματα και δημιουργικές δραστηριότητες, όπως ο φάκελος μαθητή.

Η τελευταία φάση αξιολόγησης είναι η τελική. Στη φάση αυτή οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη για το συνολικό μάθημα, εφόσον τα κριτήρια πραγμάτωσης των κειμένων είναι σαφή, υποστηρίζοντας έτσι μαθησιακά όλες τις ομάδες μαθητών, καθώς και για την καταλληλότητα του προγράμματος σπουδών, γεγονός που αποτελεί καινοτομία. Η τελική αξιολόγηση οργανώνεται με στόχο την διδασκαλία του μαθήματος παράλληλα με αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Συγκεντρωτική απεικόνιση προγραμμάτων σπουδών

Το πρώτο θεματικό πεδίο, στο οποίο το πρόγραμμα σπουδών δίνει βαρύτητα, είναι η ανάγνωση και η κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές. Τα παιδιά με την επαφή τους μέσα από ποιήματα και πεζά κείμενα στοχεύουν στην Α΄ λυκείου να κατακτηθεί η ανοίκεια γλώσσα και στην επόμενη τάξη να βελτιώσουν τις ερμηνευτικές τους πρακτικές, ενώ στην τελευταία τάξη του λυκείου έχουν ήδη κατανοήσει τα λογοτεχνικά είδη και είναι σε θέση να συνδέουν τα κείμενα ανάλογα με το ιστορικό τους πλαίσιο. Στις δυο πρώτες τάξεις τα παιδιά διδάσκονται αυτοτελή κείμενα στοχεύοντας σε μια σφαιρική εικόνα της λογοτεχνίας, εστιάζοντας όμως στα βασικά χαρακτηριστικά των κειμένων.

Στόχος αποτελεί η έκφραση μέσω της δημιουργικής γραφής με την εξοικείωση τους να ξεκινά στην Α΄ λυκείου, ενώ μέχρι την τρίτη τάξη να αναπτύξουν το γλωσσικό σου τους αίσθημα έχοντας όλα τα φόντα για να εξελιχθούν σε μαθητές-αναγνώστες. Η δημιουργική γραφή, είναι κράμα προσωπικών εμπειριών και έκφρασης μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες εμπλέκοντας το βιωματικό κομμάτι με τη λυτρωτική ιδιότητα της γραφής.

Ένας ακόμη στόχος είναι η επιστημονική-γνωστική διάσταση του μαθήματος της λογοτεχνίας. Από την πρώτη τάξη οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται στην κατανόηση και στον εντοπισμό των αφηγηματικών τρόπων (μονολόγου, διήγησης κ.ά.) και πώς να τις χρησιμοποιούν σε δικά τους κείμενα. Στις δυο επόμενες τάξεις του λυκείου οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης και να αναλογιστούν ζητήματα που προκύπτουν από το κάθε έργο. Ακόμη, μελετούν κριτικές των κειμένων και με αφορμή αυτές εκφράζουν τη δική τους άποψη και να

καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη. Όσον αφορά την κατανόηση των λογοτεχνικών όρων, τα παιδιά επεξεργάζονται βασικούς όρους (αφήγηση, πλοκή, χαρακτήρες), προχωρούν στη διάκριση μεταξύ παραδοσιακού και ελεύθερου στίχου και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για τα σχήματα λόγου. Στην τελευταία τάξη έχουν κατακτήσει την ερμηνεία και την ανάλυση βασικών και πιο δύσκολων όρων, έχοντας πλέον την ικανότητα να τα εισάγουν σε προσωπικά τους κείμενα. Στις Β΄ και Γ΄ λυκείου οι μαθητές προσεγγίζουν τα κείμενα αναφορικά με το ιστορικό τους πλαίσιο. Στη Β΄ ξεκινούν να κατανοούν την διαχρονικότητα των έργων, ενώ πλέον είναι εξοικειωμένοι με τις γλωσσικές μεταβολές και τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο κάθε συγγραφέας, ενώ στην τρίτη λυκείου μπαίνουν σε διαδικασία σύγκρισης κειμένων μοντερνισμού και μεταμοντερνισμού.

Ακόμα ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που αναπτύσσεται στο ΝΠΣ του λυκείου είναι η διαλογικότητα. Στις δυο πρώτες τάξεις λοιπόν κατανοούν το φαινόμενο της πολυφωνίας και της πολυσημίας των κειμένων μέσα από προσωπικά βιώματα. Στη Γ΄ λυκείου, τόσο διάλογος μεταξύ των κειμένων όσο και ο διάλογος μεταξύ των μαθητών-αναγνωστών, τους βοηθά να ανταλλάσσουν απόψεις και να εξετάζουν τη σχέση των κειμένων με βάση το κοινωνικό και το ψυχολογικό υπόβαθρο των χαρακτήρων. Το ζήτημα της διακειμενικότητας και της διαθεματικότητας είναι κοινό για όλες τις τάξεις του λυκείου. Στόχος είναι η αναγνώριση μοτίβων, η διαχρονικότητα των αξιών μέσα στα κείμενα, η κατανόηση διαφορετικών χρονικών περιόδων και πληθυσμό. Το ΠΣ αποσκοπεί στη συγκρότηση κοινότητας αναγνωστών. Αρχικά, οι μαθητές/τριες συζητούν για τα νοήματα των κειμένων με αφορμή τις εμπειρίες τους, ενώ στη Β΄ λυκείου αγκαλιάζουν τις διαφορετικές οπτικές, φτάνοντας στην τελευταία τάξη έτοιμοι να καταθέσουν τις απόψεις τους σε σχέση με ό,τι τους προβληματίζει από φιλοσοφική και ιδεολογική πλευρά.

Προτελευταίο θέμα που αποτελεί και πεδίο βαρύτητας είναι η ψυχολογική διάσταση της λογοτεχνίας, η οποία αποτελείται από τη βιωματική ανάγνωση και απόλαυση, την πραγματοποίηση, το δια-καλλιτεχνικό πλαίσιο καθώς και την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Η αισθητική απόλαυση καλλιεργείται σταδιακά από την πρώτη τάξη, με τη συνειδητοποίηση πως το μάθημα της λογοτεχνίας συμβάλλει στη συναισθηματική και την αισθητική τους ανάπτυξη. Η δραματοποίηση βοηθά τους μαθητές του λυκείου να κατανοήσουν θεατρικές τεχνικές, να βιώσουν

συναίσθημα και να ασκήσουν κριτική σε κείμενα που τους άγγιξαν περισσότερο και να οξύνουν την κριτική τους σκέψη, μέσω της διακαλλιτεχνικής δράσης, εντοπίζοντας ομοιότητες ή διαφορές. Η πρωτοπορία της φιλαναγνωσίας ξεκινά δειλά στην πρώτη τάξη του λυκείου και εξελίσσεται, με το τελικό αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό στην τελευταία τάξη, αποσκοπώντας στην ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων ως αρχή για μια εποικοδομητική συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Τελευταίο θεματικό πεδίο το οποίο αναπτύσσεται στο ΠΣ είναι η διαδρομή από την ανάγνωση στο κριτικό γραμματισμό, ο οποίος αποτυγχάνετε μέσα από 4 ενότητες: i) Ο άνθρωπος ως δημιουργός πολιτισμού, ii) Ποιότητα ζωής, iii) Η ανθρώπινη ταυτότητα και η σχέση τεχνολογίας-γλώσσας. Στην πρώτη θεματική οι μαθητές της πρώτης λυκείου εξελίσσονται σε άτομα με σεβασμό στο περιβάλλον και στα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ στη μετέπειτα τάξη προάγεται η ψυχοπνευματική τους καλλιέργεια, με σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων αυριανών πολιτών. Στην τελευταία τάξη (Γ' λυκείου) δίνεται βαρύτητα στις προσωπικές σχέσεις καθώς και στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος. Στόχος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια καλή αυριανή ποιότητα ζωής, έχοντας αναπτύξει την κριτική τους ικανότητα και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η βαρύτητα του εγγράμματος κοινωνικού ανθρώπου επανέρχεται ως μοτίβο στην τελευταία τάξη του λυκείου, όπου οι μαθητές μέσα από τις ανθρώπινες ταυτότητες κατανοούν βιώματα και εμπειρίες των ηρώων με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν, ενώ μέσα από αυτούς γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Τα τελευταία χρόνια το μάθημα της λογοτεχνίας συνεξετάζεται με αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Τάξη (ΦΕΚ 4911/2019) και στην Α' και Β' Τάξη (ΦΕΚ 4134/2021). Οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται από την πρώτη τάξη εμπλουτίζοντας μέσω κειμένων τη γλωσσική τους δεξιότητα, προχωρώντας αργότερα στη διάκριση των μηχανισμών της γλώσσας για τη λειτουργικότητά τους, με τους μαθητές να καλούνται να εντοπίσουν τη σχέση της λογοτεχνικής γλώσσας και πόσο αυτή συντελεί στη γλωσσική τους καλλιέργεια.

Δραστηριότητες

Στο ΠΣ προβλέπονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για κάθε θεματική ενότητα. Τομή αποτελεί η προώθηση της φιλιανγνωσίας με τους μαθητές να εξασκούνται τόσο σε προφορικές όσο και γραπτές δραστηριότητες.. Συγκεκριμένα επιλέγονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μέσω της απόδοσης μικρών προσωπικών κειμένων και της διερευνητικής δραματοποίησης, και της δραματοποίησης σημείων του κειμένου.

Ακόμη αναδεικνύεται η σημασία της διαλογικότητας και της ουσιαστικής επικοινωνίας με λογοτεχνικά έργα μέσω της σύγκρισης λογοτεχνικών κειμένων με θεματική συνάφεια. Η εμπλοκή της δια-καλλιτεχνικής διδασκαλίας γίνεται ουσιαστικότερη με τη μετάβαση στο Λύκειο, όπου οι μαθητές διαβάζουν και παρουσιάζουν στην ολομέλεια λογοτεχνικά κείμενα συνδυάζοντάς τα με άλλες μορφές τέχνης. Τα νέα ΠΣ προάγουν, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, η οποία πλέον διδάσκεται ως ενιαίο σύνολο, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών.

Σύνοψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα ΝΠΣ του 2021 για τις τάξεις γυμνασίου και λυκείου. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι βασικοί άξονες των ΠΣ (σκοποθεσία, περιεχόμενο, διδακτική πλαισίωση και αξιολόγηση), ώστε να αναδειχθούν οι νέες βασικές αρχές που διατρέχουν τα παραπάνω προγράμματα. Μέσω των ΝΠΣ επιτυγχάνεται ο στόχος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δημιουργώντας ενεργούς και ευσυνείδητους αυριανούς πολίτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών

5.1 Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα επίσημα κείμενα των ΠΣ αναπλασιάζονται (Bernstein, 1990, 2000) στο επίπεδο της σχολικής από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς, μέσα από μια διαδικασία μετάφρασης και ερμηνείας τους (Ball et., al, 2012). Γι' αυτό τον λόγο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εκάστοτε ΠΣ, οι οποίες αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί/ές τα προσλαμβάνουν, δηλαδή να εξετάζεται η διαφορά μεταξύ του επιδιωκόμενου και του προσλαμβανόμενου ή/και υλοποιούμενου ΠΣ (van den Akker, 2010).

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η επισκόπηση κάποιων εμπειρικών ερευνών οι οποίες καταγράφουν τις απόψεις εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν τα παλαιότερα ΠΣ της λογοτεχνίας. Παράλληλα, επισκοπούνται και έρευνες οι οποίες διερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές αρχές και τη φιλοσοφία των προηγούμενων ΠΣ. Απώτερος σκοπός αυτής της επισκόπησης είναι να συγκριθούν οι συγκεκριμένες απόψεις με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας και να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα (στο 8^ο κεφάλαιο).

5.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της διατριβής

Σύμφωνα με τους Rosenberg και Hovland (1960), οι στάσεις συχνά συσχετίζονται με τις απόψεις και συναισθήματά, τα οποία όχι μόνο ασκούν επιρροή σε εμάς τους ίδιους αλλά και στη συμπεριφορά μας. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγείται και ο Koballa (1988), υποστηρίζοντας επιπλέον ότι οι στάσεις μπορούν να συνδεθούν με τη μάθηση. Η επιρροή αυτή σε πεποιθήσεις και συναισθήματά ευθύνεται για τις αντιδράσεις μας απέναντι σε γεγονότα που βιώνουμε.

Οι στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε οποιαδήποτε επιστήμη καθορίζουν και τον τρόπο διδασκαλίας τους (Harlen, 1986). Απόδειξη των παραπάνω αποτελεί η διαπίστωση ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους διδασκαλίας, διαμορφώνεται μια αρνητική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη διδασκαλία (Van Aalderen-Smeets, 2011).

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως υπάρχει άμεση συσχέτιση στάσεων και πεποιθήσεων, αφού οι πεποιθήσεις δεν είναι απαραίτητο να είναι παγιωμένες στο χρόνο, αφού συχνά αλλάζουν, συμπαρασέρνοντας μαζί τους και τις δράσεις.

Σε έρευνα της Τζανή (2016-2017) μελετήθηκαν οι απόψεις 5 εκπαιδευτικών (ΠΕ02) που εργάζονταν σε πιλοτικά γυμνάσια σχετικά με το ΠΣ της λογοτεχνίας του 2011. Αξίζει να σημειωθεί πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (4) ήταν γυναίκες έναντι ενός άνδρα γεγονός που ενισχύει την άποψη πως ο εκπαιδευτικός τομέας αποτελείται στη πλειοψηφία του από γυναίκες (Γεωργιά, 2009· ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016). Η έρευνα αφορά την διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας, την επιμόρφωση τους, την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων καθώς και τις γενικότερες αντιλήψεις των διδασκόντων αναφορικά με τα προγράμματα. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάστηκαν και στην έρευνα της Ιωαννίδου (2017) με το γυναικείο δείγμα της έρευνας της να είναι κατά πολύ μεγαλύτερο έναντι των αντρών. Σύμφωνα με την ίδια, η δυσαναλογία αυτή ενισχύει την παραπάνω άποψη πως οι γυναίκες κατέχουν τη μερίδα του λέοντος στην εκπαίδευση. Μια σημαντική παρατήρηση στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45 έως 50 ετών ενώ μόνο 2 άτομα ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα ηλικιακή ομάδα 30 έως 35.

Αρχικά, ως πρώτη παρατήρηση και από τις δυο έρευνες αναδείχθηκε δείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τον σύγχρονο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, εισάγοντας στο μάθημά τους τη δημιουργία ομάδων καθώς και την χρήση νέων τεχνολογιών, αφού μέσα από τις συνεντεύξεις τους υπογραμμίστηκε η ανάγκη αναπροσαρμογής του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στην ερώτηση για την ένταξη της δραματοποίησης στη διδασκαλία, το 1/4 των συμμετεχόντων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνει πως αυτή έγινε περιστασιακά. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις νέες καινοτομίες στο μάθημα της λογοτεχνίας, δημιουργώντας ομάδες μαθητών, μοιράζοντας φύλλα εργασίας και χρησιμοποιώντας τα εποπτικά μέσα. Παρόμοιο αποτέλεσμα παρατηρούμε στην έρευνα της Δημητριάδου και Παλαιολόγου (2014), οι οποίες μετά τη διδασκαλία ολόκληρου μυθιστορήματος χρησιμοποίησαν εναλλακτικές μεθόδους όπως ήταν δραματοποίηση, προκειμένου να διαφοροποιηθεί η ροή του μαθήματος, με αποτέλεσμα οι μαθητές του γυμνασίου να ανταποκριθούν με ενθουσιασμό στη συγκεκριμένη πρόκληση, συμμετέχοντας ενεργά στην αλλαγή

διδασκικών πρακτικών. Με την δραματοποίηση ενθαρρύνθηκε η αυτο-έκφραση των μαθητών μέσω της εμπλοκής του σώματος αλλά και του πνεύματος καθώς και η ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους.

Η έρευνα των Σπυροπούλου και συν. (2008) ανέδειξε ότι το ΠΣ του 2003 για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βοήθησε τους μαθητές να προσεγγίσουν από μια διαφορετική πλευρά το μάθημα της λογοτεχνίας, ωθώντας τους να δουλέψουν συνεργατικά, αναδεικνύοντας έτσι την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ως την πιο επιτυχημένη. Όπως αποδεικνύεται και στην έρευνα των Δημητριάδου και Παλαιολόγου (2014) για το γυμνάσιο με βάση το ΠΣ του 2003, (η έρευνα έγινε το σχολικό έτος 2008-2009) μέσα από τη συνεργασία και τη μεταξύ τους γόνιμη επικοινωνία, οι μαθητές κατάφεραν να αποδομήσουν τυχόν αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις και να αναπροσαρμόσουν τα συστήματα αξιών τους. Αξιοποιώντας τη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος της λογοτεχνίας και την ετερότητα που προβάλλεται σε αυτό, οι εκπαιδευτικοί πέτυχαν οι μαθητές/τριες να συνεργαστούν αρμονικά και να αμβλύνουν οποιεσδήποτε συγκρούσεις τυχόν προέκυπταν. Παρόλα αυτά, οι συγκεκριμένες δυνατότητες αξιοποιήθηκαν ανόμοια από μαθητές γυμνασίου και λυκείου, με τους πρώτους να υπερτερούν (Ιωαννίδου, 2017).

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές να ανταποκρίνονται θετικά. Στο λύκειο η δημιουργική γραφή χαρακτηρίστηκε ως μέσο έκφρασης και εκτόνωσης των μαθητών λόγω των επερχόμενων εξετάσεων (Ιωαννίδου, 2017). Στην ερώτηση για το πώς υποδέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί τα ΠΣ του 2011, παρατηρήθηκε μια θετική αντίληψη σχετικά με τις νέες αλλαγές που φέρνουν τα προγράμματα, καθώς και την ανάγκη του εκπαιδευτικού για αλλαγή¹.

Ένα θέμα το οποίο απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς της παραπάνω έρευνας ήταν ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος. Αρχικά ο σχεδιασμός θεωρήθηκε κατάλληλος καθώς στόχευε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πορεία όμως φάνηκε πως δεν θα μπορέσει να υπηρετήσει το συγκεκριμένο σκοπό εξαιτίας της ελλιπούς αξιολόγησης και της απόρριψής του από τους διδάσκοντες. Σύμφωνα με

¹ Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009), εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στο ενεργητικό τους εμφανίζουν την τάση να εισάγουν και να αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας (βλ. και Αργυροπούλου, 2009). Εντούτοις, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι προβληματίστηκαν σχετικά με το θέμα της ενημέρωσης και του προγραμματισμού.

τους Φλουρή και Κρίκα (2009), στη χώρα μας δεν γίνονται προσπάθειες για συστηματική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, γεγονός που έρχεται σε αντιπαράθεση με τα λεγόμενα των Hoy και Miskel (2013), οι οποίοι θεωρούν πως κάθε αλλαγή που γίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αξιολογείται ανά 3 χρόνια, πριν αλλά και μετά την εφαρμογή των αλλαγών.

Ένα ακόμη θέμα που διερευνήθηκε ήταν το ζήτημα της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τόσο τις θετικές τους σκέψεις όσο και τους προβληματισμούς τους αναφορικά με την επιμόρφωση που δέχθηκαν κατά την εισαγωγή ενός νέου ΠΣ. Η θετική ανταπόκριση αφορούσε την εξοικείωση με νέες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και νέο υλικό, ενώ οι προβληματισμοί προέρχονταν από το θεωρητικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης καθώς και την έλλειψη οργάνωσής της. Παρόμοιες απόψεις αποτυπώνονται και στην έρευνα των Δούκα κ συν (2008), οι οποίοι αποτυπώνουν παρόμοιες σκέψεις σχετικά με την επιμόρφωση. Ειδικότερα, αναφερόμενοι στην υποστήριξη, στο υλικό και στην πληροφόρηση που παρείχαν οι σχολικοί σύμβουλοι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκρινε πως πρόκειται για μια ικανοποιητική επιμόρφωση, έχοντας όμως ως αχίλλειος πτέρνα την οργάνωση και την προετοιμασία από τους επιμορφωτές, γεγονός το οποίο προκύπτει και από τη μελέτη άλλων ερευνών (Μπουζάκης κ. συν. 2011· Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008). Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες έρευνες, το 50% των εκπαιδευτικών δηλώνουν δυσαρεστημένοι από το γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης κρίνοντας αρνητικά τον ρόλο του σχολικού συμβούλου. Αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οδηγήθηκαν κυρίως μέσα από προσωπική αναζήτηση στην εύρεσή του (το 33%), ακολουθώντας τους στόχους και τις θεματικές ενότητες του προγράμματος. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αναζήτησαν υλικό σε παραδειγματικά σενάρια και σε πρακτικές που βρίσκονται αναρτημένες σε εκπαιδευτικές σελίδες. Στην ίδια έρευνα σε ποσοστό περίπου 65% οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου απάντησαν ότι υπήρξε καθοδήγηση από πλευράς του σχολικού συμβούλου, χωρίς ωστόσο να θεωρούν ότι τους βοήθησε πολύ στο έργο τους. Αντίθετη γνώμη εξέφρασαν οι καθηγητές του Λυκείου και συγκεκριμένα της Α΄ λυκείου αναφορικά με το πόσο βοηθητική ήταν η συμβολή του συμβούλου, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κατάλληλο επιμορφωτή τον εκπαιδευτικό εκείνο ο οποίος έχει γνώση της σχολικής τάξης. Ακόμα ένας παράγοντας που επιβάρυνε την επιμόρφωση και προκύπτει μέσα από την έρευνα της Κατσοπούλου (2015) για τα ΠΣ

του 2011 για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η χρονική περίοδος της επιμόρφωσης, καθώς υπήρξε καθυστέρηση.

Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης οι έρευνες αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν την παραδοσιακή μέθοδο με τη χρήση κριτηρίων αξιολόγησης και τη σύγχρονη, δίνοντας φύλλα εργασίας. Η επιμονή των εκπαιδευτικών στα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να εξηγηθεί από την παγιωμένη στάση τους απέναντι στις εξετάσεις. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης οι φιλόλογοι εστιάζουν στο υλικό και στις γνώσεις που έχει κατακτηθεί από τους μαθητές, ενώ η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συχνά περνά σε δεύτερη μοίρα (Τζανή, 2017).

Σύγκλιση θετικών απόψεων παρατηρείται στα ΠΣ 2003 και 2011, σχετικά με την ένταξη των θεματικών ενοτήτων, η οποία βοήθησε κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς κατά την οργάνωση του μαθήματός τους. Η οργάνωση του υλικού σε θεματικές ενότητες εξαιτίας κυρίως της χρονικής πίεσης αποδείχθηκε τρομερά βοηθητική, καθώς θεωρούν πως η ύλη είναι εκτενής και η ολοκλήρωσή της πολλές φορές αδύνατη (Βέικου κ. συν, 2008). Αναφορικά με τα κείμενα, αρκετοί εκπαιδευτικοί τα επιλέγουν μόνοι τους ή σε συνεργασία με τους υπόλοιπους διδάσκοντες του ιδίου αντικειμένου. Οι εκπαιδευτικοί των ερευνών αξιοποίησαν αρκετά τα σχολικά εγχειρίδια της λογοτεχνίας και προτίμησαν κείμενα που θεωρούνται διαχρονικά, δίνοντας κοινωνικά ερεθίσματα στους εφήβους σε συνδυασμό με κείμενα που αφουγκράζονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Ιωαννίδου, 2017). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πώς σύμφωνα με την έρευνα του 2009 που έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, παρατηρήθηκε μικρό ποσοστό χρήσης των νέων τεχνολογιών, το οποίο όμως οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στον ελλιπή σχολικό εξοπλισμό που δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδασκαλίας (Βέικου κ. συν., 2008· Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ, 2013· Jimoyiannis & Komis, 2007). Οι κύριοι λόγοι προβληματισμού των εκπαιδευτικών είναι καθαρά πρακτικοί, και συγκεκριμένα σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου καθώς και την απουσία υποστηρικτικού δικτύου.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Ιωαννίδου αναφορικά με τα ΠΣ του 2011 για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην ερώτηση αν ο χρόνος κρίθηκε επαρκής για την επεξεργασία- διδασκαλία των ενοτήτων, απάντησαν αρνητικά. Το αρνητικό ποσοστό εκτοξεύεται ακόμη περισσότερο στο λύκειο. Μάλιστα σχετικά με την

ενσωμάτωση-εξέταση ολόκληρων μυθιστορημάτων, οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου απάντησαν στην πλειονότητά τους αρνητικά. Εντυπωσιακό είναι πως στο λύκειο μόνο 4 από τους 30 κατάφεραν να πραγματοποιήσουν την πρόταση διδασκαλίας, γεγονός που προκαλεί εντύπωση, κυρίως διότι οι μαθητές/τριες λυκείου έχουν καλύτερη αναγνωστική δεξιότητα και γνωστικές ικανότητες από τα παιδιά του γυμνασίου.

Οι ερωτήσεις για τις δυσκολίες-αδυναμίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, φαίνεται πως σε όλες τις έρευνες αλληλοεπικαλύπτονται, κάνοντας εμφανέστερες τις χρόνιες παθογένειες των σχολείων σχετικά με την έλλειψη τεχνολογικών υποδομών και βιβλιοθηκών. Επιπρόσθετα αίτια είναι η επιμόρφωση, ο περιορισμένο υποστηρικτικό υλικό, η απουσία εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία πριν την εφαρμογή του πιλοτικού και η έλλειψη ανατροφοδότησης. Κοινός παρονομαστής όλων των ερευνών αποτελεί ο διδακτικός χρόνος. Ο χρόνος κρίθηκε ελάχιστος για την εκπόνηση δραστηριοτήτων και σεναρίων μέσα στις υπάρχουσες διδακτικές ώρες. Επιπλέον, έντονη ήταν η δυσκολία εύρεσης υλικού για τα κείμενα που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές. Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές με τμήματα που δεν ήταν εξοικειωμένα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες που υπογραμμίστηκαν.

Ωστόσο, ως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του προγράμματος του 2011 για γυμνάσιο και λύκειο, τόσο για τον μαθητικό όσο και για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό αναγνωρίστηκε η δημιουργική εμπλοκή των δρώντων στη μάθηση, η προώθηση της αυτενέργειας και της ελευθερίας έκφρασης. Παρατηρήθηκε ακόμα η έντονη συμμετοχή των πιο αδύναμων μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, για τους ίδιους τους διδάσκοντες, τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν ήταν η ελευθερία στην άντληση υλικού και η αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων σε συνδυασμό με βασικές-παραδοσιακές γραμμές (Ιωαννίδου, 2017).

5.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της διατριβής

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η διδακτική της λογοτεχνίας αποτελεί βασική αρχή κατασκευής του νέου προγράμματος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Το ζήτημα της διδακτικής αποτελεί κεντρικό θέμα

συζητήσεων και ερευνών αποσκοπώντας στην εξοικείωση των μαθητών όχι μόνο με γνωρίσματα και αξίες των κειμένων που αποτελούν ένδειξη της πνευματικής μας ταυτότητας αλλά και την καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος που εξετάζουμε αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και δεξιότητες αποκτώντας ταυτόχρονα την ευκαιρία να εντοπίσουν ή να οξύνουν τις κλήσεις τους και να αναγνωρίσουν την πολιτισμική πραγματικότητα από την οποία διαπνέεται το πρόγραμμα (Αθανασοπούλου, 2008). Με τα νέα στοιχεία που συνθέτουν το μάθημα της λογοτεχνίας τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως μέσο καταγραφής κοινωνικών και προσωπικών εμπειριών των μαθητών, τις αγωνίες που βιώνουν οι έφηβοι καθώς και τις προσωπικές τους αναζητήσεις ώστε να τεθεί υπό αμφισβήτηση κάθε στερεοτυπική αντίληψη (Φρυδάκη, 2003, 48). Αξίζει να αναφερθεί πως η λογοτεχνία δεν στοχεύει μόνο στη γλωσσική καλλιέργεια και στην αφύπνιση της εθνικής συνείδησης αλλά στοχεύει σε μια δημιουργική-καλλιτεχνική προσέγγιση της ευρύτερης σχολικής αλλά και κοινωνικής πραγματικότητας (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012).

Η μελέτη της λογοτεχνίας αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, η οποία αποτελεί συνδυαστικό κρίκο διαφόρων επιστημονικών πεδίων (Κόκκος, 2010). Τα νέα διαθεματικά προγράμματα σπουδών του 2003 προσπάθησαν να δώσουν μια διαφορετική πνοή στη διδακτική της λογοτεχνίας ακολουθώντας το παράδειγμα των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών με την ενσωμάτωση της διαθεματικής προσέγγισης να αποτελεί τη σύνδεση διαφόρων γνωστικών στοιχείων προερχόμενων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, με απώτερο στόχο την ολιστική προσέγγιση γνώσεων (Ματσαγγούρας 2002· Maingair & Dufour, 2002). Η συγκεκριμένη αρχή επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να σταθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η χρήση παιδαγωγικών πρακτικών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2018, 5), *«αξιοποιείται πλέον ως εργαλείο συνοχής ανάμεσα στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με σκοπό να γεφυρώσει την πολυδιάστατη ύλη του παραδοσιακού σχολείου το οποίο στηριζόταν σε μια τεμαχισμένη και ασύνδετη παρουσίαση της γνώσης ανά γνωστικό κλάδο»*. Με την πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων το 2011, τρία χρόνια αργότερα ξεκίνησε η πανελλαδική τους εφαρμογή στην Α΄ λυκείου. Τα προγράμματα σπουδών χρησιμοποίησαν ως αφετηρία το ανθολόγιο κειμένων καθώς και την συν ανάγνωση

κειμένων. Ακόμη προστέθηκε η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν τη λογοτεχνία ως αισθητικό αντικείμενο. (Μιχαηλίδης, 2018).

Μονάδα οργάνωσης των ΠΣ 2011 αποτελεί η διδακτική ενότητα ένα θέμα το οποίο αναπτύσσεται μέσα από ομοειδή κείμενα για εύλογο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να διερευνηθούν και μικρότεροι άξονες με σκοπό την πραγματοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα επίσκεψη του ίδιου του συγγραφέα. Επιπλέον στο πρόγραμμα προτείνονται 3 διδακτικές ενότητες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες με τη μέθοδο του πρότζεκτ, έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν είτε ομαδικά είτε ατομικά (Νικολαΐδου κ. συν., 2014). Η μέθοδος του πρότζεκτ προτείνεται και για τη δημιουργία σεναρίων επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Ο ορισμός που δίνουν οι Στύλα και Μιχαλοπούλου (2016, 39) για τη διαθεματικότητα ορίζεται ως «η διδακτική εκείνη προσέγγιση κατά την οποία η τάξη επεξεργάζεται ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή». Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την άνθιση της διαθεματικότητας ως εργαλείο προσέγγισης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, αφού δίνεται η δυνατότητα εμπλοκής της λογοτεχνίας με άλλα μαθήματα, ενισχύοντας τον πιο σημαντικό τρόπο μάθησης (Παμουκτσόγλου, 2004). Το κέντρο βαρύτητας δεν βρίσκεται τόσο στο γνωστικό κομμάτι, όσο στον τρόπο αντιμετώπισης του κείμενου για την ανάπτυξη κριτικών ικανοτήτων τόσο για το σχολικό, όσο και για το κοινωνικό τους περιβάλλον, φέρνοντάς τους αντιμετώπους με ζητήματα ατομικά αλλά και συλλογικά για τη μελλοντική τους πορεία (Αργυροπούλου, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον τομέα της διαθεματικότητας είναι σημαντικός καθώς πρέπει ο ίδιος να γνωρίζει μεθοδολογίες κατάλληλες για το διαθεματικό τρόπο προσέγγισης όχι μόνο στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλά να έχει τη δυνατότητα να αφυπνίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και ταυτόχρονα να τους δίνει χρόνο και χώρο για να εκφραστούν, να γνωρίζει το πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο και να υποβοηθά μέσα από τις σύγχρονες τεχνολογίες, οι οποίες αποτελούν εργαλείο για την διδακτική της διαθεματικής προσέγγισης (Νικολαΐδου, 2008).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2018), συχνά έρχεται σε επαφή με καινοτόμες δράσεις που απαιτούν απαλλαγή από παγιωμένες αντιλήψεις που ταλανίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Το σύστημα εκπαίδευσης καλείται να αντιμετωπίσει δυσκολίες όπως η αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και νοοτροπιών καθώς και τον καταιγισμό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί με νέες εφαρμογές που καλούνται να αξιοποιήσουν, χωρίς να έχουν λάβει αρκετές φορές σχετική επιμόρφωση. Σχετικά με τις παγιωμένες αντιλήψεις που προαναφέρθηκαν, χρειάζεται να επισημάνουμε πως δεν είναι εύκολο να αποδομηθεί και να αλλάξει ο τρόπος αντίληψης, αφού κάθε αναπροσαρμογή του προγράμματος χρειάζεται χρόνο και χώρο για να εφαρμοστεί. Ακόμα σύμφωνα με τον ίδιο, παρατηρείται το φαινόμενο η διδακτική της λογοτεχνίας να γίνεται κατά κύριο λόγο μόνο από το σχολικό εγχειρίδιο καθιστώντας έτσι τη διδασκαλία μονότονη και με προκαθορισμένες ερωτήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως οι δυο αυτές δυσκολίες που προκύπτουν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν είναι ανεξάρτητες αλλά αλληλένδετες, δημιουργώντας έτσι ένα συχνό και πολυδαίδαλο προβληματισμό σχετικά με τη διδακτική του εν λόγω μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο πεδίο δυσκολιών παρατηρείται μια διαφοροποίηση σε αστικά κέντρα και περιφέρεια, αφού η επιβολή των νέων πρακτικών μέσω των επιμορφώσεων είναι πιο έντονη στα αστικά κέντρα σε αντίθεση με τον τρόπο διάχυσης της στην περιφέρεια.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα ΠΣ του 2011 πλαισιώνονται από νέες παιδαγωγικές αρχές όπως είναι η ερευνητική μάθηση, η οποία συμβάλλει στην πνευματική εγρήγορση και στη δημιουργία ενός διαλόγου με λογοτεχνικά κείμενα που αγγίζουν σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα, προτρέποντας τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να κατανοήσουν τεχνικές και κανόνες που διέπουν τη λογοτεχνία. Επιπλέον, στο κομμάτι της διδακτικής εντάσσεται η δημιουργική γραφή, η οποία όχι μόνο χαρίζει ελευθερία έκφρασης και πειραματισμού αλλά ταυτόχρονα προωθεί και τη φιλαναγνωσία, φέρνοντας τους έφηβους πιο κοντά στη νοητική και στη συναισθηματική τους αφύπνιση. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τους πυλώνες της δημιουργικής γραφής όπως είναι η αναλυτική σκέψη, η εφευρετικότητα καθώς η πολυπλοκότητα, η οποία αφορά την ταυτόχρονη κατανόηση διαφορετικών εννοιών. Με βάση τα παραπάνω, η δημιουργική γραφή παρουσιάζεται ως μία παιδαγωγική πρακτική, με σκοπό να μην περιθωριοποιηθούν ευάλωτες σχολικές ομάδες. Μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής παρατηρείται η

βελτίωση της ποιότητας των γραπτών λογοτεχνικών κειμένων, ενώ, ταυτόχρονα μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για ψυχική απελευθέρωση και όξυνση της φαντασίας των εκπαιδευομένων, την στροφή τους στον πειραματισμό (Καρακίτσιος, 2013). Την έννοια της δημιουργικής γραφής συνθέτουν δυο συστατικά. Το πρώτο συστατικό αφορά την έκφραση της δημιουργικότητας, ενώ το δεύτερο αφορά τη γραφή, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τον γραπτό λόγο. Συνεπώς, γίνεται λόγος για μια μέθοδο γραφής, η οποία διέπεται από αντισυμβατικότητα και καινοτομία, με τον χαρακτήρα της να είναι περισσότερο αισθητικός και λιγότερο γνωστικός. Για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής επιλέγονται διαφορετικά είδη γραφής, με στόχο την παραγωγή κειμένων ανεξαρτήτως έκτασης (Ευαγγέλου, 2011).

Στη λογοτεχνία στρεφόμαστε προκειμένου να μπορέσουμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε όχι μόνο τον κόσμο αλλά και το τι βιώνουμε καθημερινά, διότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας πέρα από ένα απλό μάθημα στη σχολική κοινότητα μάς βοηθάει να βρούμε τη θέση μας μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, να κατανοήσουμε τα βιώματά μας πλάθοντας όχι μόνο την ατομική αλλά και τη συλλογική ταυτότητά μας. Σύμφωνα με Αποστολίδου κ. συν. (2003) η λογοτεχνία αποτελεί την απόδειξη πως οι πολιτισμοί αναπτύσσονται μέσα από συνεχόμενο διάλογο, με τις γλώσσες της κάθε χώρας να μη συνιστούν τείχος αλλά μέσο επικοινωνίας και επαφής, αφού μέσα από τη λογοτεχνία πολιτισμοί συναντώνται και γίνονται κατανοητοί οι διαφορετικοί τρόποι ζωής μέσα από την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση αυτή στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη και στην κατανόηση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία ζούμε και μέσα από την οποία διαφορετικές παραδόσεις συνυπάρχουν χωρίς περιθωριοποίηση και στιγματισμό.

Όπως οι Αποστολίδου και Χοντολίδου (2002) επισημαίνουν, για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, ακολουθείται μια διαδικασία η οποία σχεδιάζεται με βάση τη μέθοδο του πρότζεκτ, στοχεύοντας κυρίως στην προσαρμογή κάθε διαφορετικότητας. Με αυτό τον τρόπο, οι δραστηριότητες που προτείνονται δεν είναι απαραίτητως γλωσσικές, παρά τη χρήση της γλώσσας ως εργαλείου επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες δεν θα πρέπει να αισθάνονται μειονεκτικά αλλά να τους δοθεί η δυνατότητα έκφρασης και η αλληλεπίδρασή τους με άλλες τέχνες όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών όπως η δραματοποίηση ή η μουσική. Επιπλέον, για τα παιδιά

για τα οποία η ελληνική δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα, η επιλογή θα πρέπει να γίνει με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και όχι με βάση τη λογοτεχνική αξία διαφόρων κειμένων. Για να επιτευχθούν, οι παραπάνω στόχοι η διδασκαλία του μαθήματος θα πρέπει να οργανωθεί σε διδακτικές ενότητες γύρω από ένα θέμα, το οποίο να υποστηρίζεται εξίσου με τα υπόλοιπα κείμενα.

Ιδιαίτερη θέση στο πρόγραμμα κατέχει και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., δίνοντας τη δυνατότητα διεύρυνσης του πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και την απόκτηση ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα, αφού μέσα από τις νέες τεχνολογίες έρχονται σε επαφή με πολλά περισσότερα έργα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, οι Τ.Π.Ε. δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν την κατασκευή των κειμένων, τροποποιώντας τα και εισάγοντας νέους τρόπους συνεργασίας μεταξύ τους (Νάκη, 2016).

Όπως η Νικολαΐδου (2014) αναφέρει, προσπαθώντας να προσεγγίσουμε την λογοτεχνία ως μαθησιακό αντικείμενο θα πρέπει να μελετήσουμε τα κύρια σημεία διδασχής της σε συνάρτηση με την επίδραση των ΤΠΕ στη μαθησιακή κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έρθουν κοντά σε μια γενιά μαθητών που η τεχνολογία αποτελεί τρόπο ζωής, γεγονός που η ενσωμάτωση των τεχνολογιών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας δημιουργεί προσδοκίες για μια πιο συμμετοχική στάση απέναντι στο εξεταζόμενο μάθημα, με την τεχνολογία να μεταβάλλει στοιχεία του σύγχρονου αναγνώστη όσον αφορά τον τρόπο, το θέμα αλλά και τη χρονική στιγμή που γίνεται η ανάγνωση. Η ερευνήτρια προσθέτει ότι οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του μαθήματος, αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, στα οποία συχνά δεν δίνεται η απαραίτητη προσοχή, εξαιτίας του τρόπου διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευόμενους ως μια παρωχημένη και αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο διαδικασία και όχι ως κοινωνική πρακτική, αφού η σχέση τους με τη γραφή συνδέεται κατά κύριο λόγο με τη χρήση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης (Νικολαΐδου, 2008).

Οι ΤΠΕ σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή μπορούν να αλλάξουν την παραπάνω στάση, αν αgioποιηθούν ως διδακτικά εργαλεία και προσφέρουν έναν διαφορετικό τρόπο συγγραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου, ενισχύοντάς τη βιωματική προσέγγιση των κειμένων από τους μαθητές και εμπλέκοντάς τους στον

πειραματισμό λέξεων. Αποτυπώνοντας το παιδαγωγικό όφελος της σύμπραξης δημιουργικής γραφής και ΤΠΕ στη σχολική τάξη, η Νικολαΐδου (2014) αναφέρει ότι αναμένεται οι μαθητές να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ζήλο στη μαθησιακή διαδικασία και να αποβάλλουν παγιωμένες απόψεις με την ενίσχυση της πολυφωνίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα πιο απρόσμενα θετικά αποτελέσματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου παρατηρήθηκαν σε μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Άλλη έρευνα ανέδειξε ότι με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας η γραφή αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Οι μαθητές στη δημιουργική γραφή μετατρέπονται σε σχεδιαστές και δεν συμπεριφέρονται ως απλοί αναγνώστες ή παραγωγοί λογοτεχνικού λόγου, διαθέτοντας χρήσιμα συγγραφικά εργαλεία στα χέρια τους. Το διαδίκτυο καθώς και πλήθος εφαρμογών προσφέρουν ιδέες και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, εφόσον αξιοποιηθεί η σύνδεση κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού, με την παραγωγή βίντεο, αλλά και την παρουσίαση ομαδικών ή ατομικών εργασιών (Νικολαΐδου κ. συν. 2014). Ακόμη δημιουργήθηκαν νέες μορφές κειμενικότητας και διαφοροποιήθηκε ο τρόπος και τα μέσα γραφής. Ωστόσο, η παρέμβαση της τεχνολογίας με νέες στρατηγικές ανάγνωσης συνθέτει μία περίπλοκη και ασταθή εικόνα και επιφέρει διχασμό στην εκπαιδευτική κοινότητα, επειδή η είσοδος των ΤΠΕ πραγματοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερο σχεδιασμό, με αποτέλεσμα την υπερβολική τους χρήση, η οποία συχνά θεωρείται κίνηση εντυπωσιασμού.

Παρόλα αυτά, οι Νικολαΐδου κ. συν. (2014) ανέδειξαν ότι η χρήση τους έχει αλλάξει δραστικά τον μονότονο παραδοσιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας, δίνοντάς της μια νέα σύγχρονη μορφή στα μάτια των μαθητών/τριών, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον βάσει των πολλαπλών ερμηνειών, με την ένταξη της δραματοποίησης και του παιχνιδιού ρόλων που εξάπτει τη φαντασία των μαθητών. Δεν απορρίπτει τον παραδοσιακό τρόπο ανάγνωσης και συγγραφής της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, εντούτοις τον διευρύνει. Οι καθηγητές καλούνται να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις των ψηφιακών περιβαλλόντων συγγραφής και ερμηνείας της λογοτεχνίας, να υπερνικήσουν τεχνολογικά ζητήματα και παγιωμένες αντιλήψεις και να τα αντιμετωπίσουν ως συγγραφικό εργαλείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Μεθοδολογία της έρευνας

6.1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα και στη συνέχεια θα περιγραφεί το ερευνητικό δείγμα καθώς και η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε. Ακόμα, θα γίνει αναφορά στο εργαλείο συλλογής των εμπειρικών δεδομένων και θα παρουσιαστεί το μοντέλο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών κατά την πραγμάτωση της πιλοτικής εφαρμογής των ΝΠΣ για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ΝΠΣ λογοτεχνίας κατά την πιλοτική εφαρμογή. Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως προέκυψαν μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο καθώς και την βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα ΠΣ σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων ΠΣ εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;
- Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;
- Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων ΠΣ και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

Μέσα λοιπόν από τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν διερευνώνται βασικά χαρακτηριστικά των νέων προγραμμάτων όχι μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και από εκείνη των κατασκευαστών. Επιπλέον, δίνεται μεγάλη σημασία σε αδυναμίες που τυχόν εντοπιστούν σε επίπεδο διατύπωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ή ακόμη και της καταλληλότητας του περιεχομένου για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ακόμη, ο βηματισμός και η διάταξη, δηλαδή ο χρόνος που αντιστοιχεί σε κάθε ενότητα των διαφόρων τμημάτων του περιεχομένου, ίσως να αποτελέσει και αυτό σημείο για παραπάνω μελέτη. Επιπλέον, θα αναζητηθεί η διασύνδεση ανάμεσα στα ΠΣ του ίδιου μαθήματος μεταξύ διαφορετικών τάξεων (γυμνασίου-λυκείου), ο βαθμός προαπαιτούμενων γνώσεων μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες των σχολικών μονάδων της χώρας, τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία, τα νέα στοιχεία ή τα πιθανά καινοτόμα στοιχεία που εισάγονται. Πέρα από τις αδυναμίες αντιστοίχως θα ερευνηθούν και πλεονεκτήματα των προγραμμάτων με αντίστοιχα ζητήματα με αυτά που αναφέρονται στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, θα αναζητηθούν προτάσεις για ενδεχόμενη βελτίωση των προγραμμάτων.

6.3. Ερευνητικό δείγμα

Στην παρούσα εμπειρική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 12 φιλόλογοι (ΠΕ02), οι οποίοι επιμορφώθηκαν σχετικά και υλοποίησαν την πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος της λογοτεχνίας στα σχολεία τους το σχολικό έτος 2021-2022. Αξίζει να σημειωθεί πως το παρόν δείγμα αποτελείται μόνο από γυναίκες και τα σχολεία που έλαβαν μέρος ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πιο συγκεκριμένα στην έρευνα έλαβαν μέρος 8 εκπαιδευτικοί γυμνασίου και 4 εκπαιδευτικοί λυκείου, οι εργάζονταν σε 8 Γυμνάσια και 4 Λύκεια (από τα οποία 8 είναι πρότυπα και 4 πειραματικά) από όλη την ελληνική επικράτεια. Η συγκεκριμένη κατανομή κρίθηκε αναγκαία για την καλύτερη κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι πολύ πιθανόν να έμεναν αθέατες ή να μην ήταν εφικτό να αποτυπωθεί η πολυφωνία και η ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου, ούτως ώστε να υπάρχει μια σφαιρική και ολοκληρωμένη αποτύπωση των απόψεων των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές πρέπει να σημειωθεί

ότι οι 10 από τις 12 συμμετέχουσες είχαν ήδη στην κατοχή τους ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα ενώ άλλες 2 φιλόλογοι φοιτούσαν σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως 2 φιλόλογοι ήταν κάτοχοι διδακτορικού.

Όλοι οι φιλόλογοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα λαμβάνοντας μέρος σε σεμινάρια και ημερίδες, οι οποίες στόχευαν στο γνωστικό αντικείμενο που εξετάζουμε. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το δείγμα δεν επιλέχθηκε από την ερευνήτρια αλλά από το ΙΕΠ. Ωστόσο μόνο ένα μέρος των επιμορφωμένων στα ΝΠΣ εκπαιδευτικών που διέθεσε το ΙΕΠ ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση της ερευνήτριας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν μέσω e-mail για τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν από την ερευνήτρια για την ανωνυμία των απαντήσεών τους, συναινώντας στη συμμετοχή τους στην έρευνα και την ηχογράφιση της συνέντευξης.

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Έτη υπηρεσίας	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Τύπος σχολείου
ΕΓ1	θ	23	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ
ΕΓ2	θ	25	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΓ3	θ	15	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΓ4	θ	20	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ
ΕΓ5	θ	25	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΓ6	θ	30	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ
ΕΓ7	θ	19	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΓ8	θ	15	ΠΕ02	ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΟΧΙ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ
ΕΛ1	θ	18	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΛ2	θ	6	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΛ3	θ	27	ΠΕ02	ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ
ΕΛ4	θ	18	ΠΕ02	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΤΥΠΟ

6.4. Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

6.4.1. Μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική. Σύμφωνα με τον Hayes (1997) ποιοτική έρευνα ονομάζουμε την έρευνα που υλοποιείται χωρίς την ύπαρξη υπολογισμών και αριθμητικών δεδομένων. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΝΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και το λύκειο, προκειμένου να φωτιστούν τα θετικά στοιχεία καθώς και οι δυσκολίες που προέκυψαν μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους προσδιόρισαν και την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης (Creswell, 2011· Μάγος, 2005). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα δίνει τον λόγο σε άτομα να εκφέρουν την προσωπική τους άποψη, επιτρέπει στην ερευνήτρια να διαμορφώσει μια αντικειμενική προσέγγιση και επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο σκοπό, βασιζόμενη σε προσωπικές αφηγήσεις, αντιλήψεις αλλά και εμπειρίες των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Creswell, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2010). Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Πουρκός και Δαφέρμος (2010, 30), η ποιοτική «έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες» και «εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων». Κλείνοντας, πρέπει να τονίσουμε και τους περιορισμούς της ποιοτικής μεθόδου. Μια σημαντική δυσκολία της μεθόδου αποτελεί η υποκειμενικότητα, καθώς οι σκέψεις των συμμετεχόντων που εκφράζονται ενδέχεται να μην είναι απόλυτες και να μην φανερώνονται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

6.4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί μια συνομιλία κατά την οποία αναπτύσσονται «ουσιαστικές και αναγκαίες αποκλίσεις, διαφορές μεταξύ των οπτικών, μία διαρκής μετάθεση της βεβαιότητας και της κατανόησης ή ένα κενό που δεν μπορεί ποτέ να πληρωθεί, παρά μόνο στη φαντασία» (Schostak, 2006, 15). Η συνέντευξη είναι μια από τις αποδοτικότερες μεθόδους συλλογής πληροφοριών, απόψεων, πεποιθήσεων και σκέψεων του συνεντευξιζόμενου πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Μέσα από τη συνέντευξη, τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους και να εστιάσουν

στην εμπειρία τους. Στόχος της συνέντευξης αποτελεί το άκουσμα των αντιλήψεων και των εμπειριών τους καθώς και τα γλωσσικά νοήματα για την ανάδειξή τους σε πολύτιμο υλικό για την διεξαγωγή συμπερασμάτων. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων αυξάνεται σημαντικά, όταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αναπτύσσεται ένα φιλικό κλίμα μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Seidman, 2006), στοιχείο που ελήφθη υπόψη από την ερευνήτρια κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της ημιδομημένης συνέντευξης. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί έναν εύχρηστο τρόπο καταγραφής και παραγωγής πλούσιου υλικού, με τα αποτελέσματα να θεωρούνται αξιόπιστα, καθώς δημιουργείται προσωπική επαφή των δρώντων, με αποτέλεσμα να αποκτούνται απαντήσεις άμεσες και ειλικρινείς (Φραγκιαδάκη, 2010). Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις των οποίων η σειρά όμως μπορεί να τροποποιηθεί, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Ακόμη η διατύπωση μπορεί να αλλάξει ή να δοθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και ακόμη να συμπεριληφθούν νέες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, στις οποίες δεν υπάρχει περιορισμός περιεχομένου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να ερευνώνται οι γνώσεις του συνεντευξιαζόμενου. Ωστόσο, ακόμα και αν αποτελεί μια κατάσταση που προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία, οφείλει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006· Cohen et al., 2008· Robson, 2010).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2022, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών της λογοτεχνίας γυμνασίου και λυκείου κατά την πιλοτική εφαρμογή τους. Οι συνεντευξιαζόμενες ήταν σύμφωνες με τη διαδικασία της ηχογράφησης, λαμβάνοντας γνώση πως τα προσωπικά τους δεδομένα θα προστατευθούν. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ερευνήτρια και συνεντευξιαζόμενες προσπάθησαν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα και για τις δυο πλευρές, ώστε η συνέντευξη να πάρει τη μορφή συνομιλίας. Ο χρόνος της κάθε συνέντευξης διήρκεσε 35-50 λεπτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω του εργαλείου τηλεδιάσκεψης «Google meet». Τα ηχητικά αρχεία μεταγράφηκαν σε αρχεία κειμένου, διαδικασία η οποία ήταν βοηθητική, προκειμένου

να αποδοθούν με ακρίβεια οι απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων για την περαιτέρω μελέτη τους.

6.4.3. Παρουσίαση του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Για την κατασκευή του πρωτοκόλλου της συνέντευξης διατυπώθηκαν ανοιχτές ημιδομημένες ερωτήσεις, προκειμένου οι συνεντευξιαζόμενες να νιώσουν οικεία και να εκφράσουν με ειλικρίνεια τη γνώμη τους γύρω από τα εξεταζόμενα θέματα. Μια ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις με την διάταξή τους όμως να τροποποιείται ανάλογα με τη συνομιλία. Συχνά παρατηρείται η επαναδιατύπωση της ερώτησης ή η χρήση βοηθητικών ερωτήσεων, καθώς ακόμα και η παράλειψη ερωτήσεων (Μάγος, 2015). Αξίζει να σημειωθεί πως το πρωτόκολλο συνέντευξης κατασκευάστηκε από διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και προσαρμόστηκε από την ερευνήτρια στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας το οποίο μελετάται.

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης κατασκευάστηκε ένας ο οδηγός ο οποίος στην αρχή περιλαμβάνει επιστολή της ερευνήτριας με την οποία εξηγεί στις συμμετέχουσες τον σκοπό της έρευνας και τις διαβεβαιώνει για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Ακολουθούν οι ερωτήσεις του οδηγού οι οποίες απαντούν στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν με τη συνδρομή συγκεκριμένων θεματικών αξόνων. Η συνέντευξη αποτελείται από 28 ερωτήσεις εκ των οποίων οι πρώτες 7 απαντούν σε δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζομένων, όπως είναι χαρακτηριστικά η ειδικότητά τους, οι σπουδές τους, καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (Βλέπε Παράρτημα).

6.4.4. Το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται ως μέσο ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης, της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης κ.τλ.. Σκοπός της είναι η ανάλυση των νοημάτων που προκύπτουν από το σύνολο δεδομένων, τα οποία είναι απαραίτητο να υποστούν επεξεργασία, ώστε να

ερμηνευτεί το φαινόμενο που εξετάζει ο κάθε ερευνητής (Vaismoradi et al., 2013). Αναφερόμαστε λοιπόν σε μια συστηματική ανάλυση μοτίβων και νοημάτων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, αποσκοπώντας στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012, 57). Ο ερευνητής μετατρέπεται σε ερμηνευτή αναπτύσσοντας μια σχέση δημιουργίας θεμάτων πάρα εντοπισμού τους (Τσιώλης, 2018). Αντίθετα με άλλες μεθόδους, η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτελεί μια εύχρηστη μέθοδο, δίνοντας τη δυνατότητα θέασης διαφορετικών ερμηνειών (Braun & Clarke, 2012).

Η ανάλυση δεδομένων ακολουθεί είτε την παραγωγική μέθοδο είτε την επαγωγική. Στην πρώτη γίνεται χρήση ενός προκαθορισμένου πλαισίου με τους ερευνητές να γνωρίζουν κατά προσέγγιση πιθανές απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Από την άλλη μεριά, στην επαγωγική μέθοδο, δεν υπάρχει προκαθορισμένο πλαίσιο έτσι η ανάλυση καθοδηγείται από τα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά (Γαλάνης, 2018).

Η θεματική ανάλυση που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το ΝΠΣ της λογοτεχνίας σε γυμνάσιο και λύκειο είναι κοινή και αποτελείται από 5 στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων με φιλόλογους του γυμνασίου καθώς και λυκείου και περιλαμβάνει την μεταφορά της συνομιλίας σε γραπτό κείμενο, στην οποία για να μετεγγραφούν τα δεδομένα με πιστότητα συχνά χρησιμοποιείται ένα σύστημα σημειογραφίας, προκειμένου να μετεγγραφεί πιστά ο προφορικός λόγος. Τα συστήματα αυτά συχνά διαφοροποιούνται ούτως ώστε να εξυπηρετούν τον στόχο για το θέμα της κάθε έρευνας (Τσιώλης, 2018). Το δεύτερο βήμα αποτελεί η συνάθροιση των αποσπασμάτων και η αντιστοιχία τους με κάθε ερευνητικό ερώτημα. Στην περίπτωση μιας ημιδομημένης συνέντευξης τα σημεία που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα αφορούν συγκεκριμένες ερωτήσεις που έγιναν χωρίς όμως να αφορούν συγκεκριμένες απαντήσεις, αφού μέσα από προσεκτική μελέτη του συνολικού υλικού μπορεί να εντοπιστούν απαντήσεις σε άλλα κομμάτια της συνέντευξης η συγκέντρωση συγγενικού υλικού δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να εργάζεται οριζόντια αντιπαραβάλλοντάς ομοιότητες και διαφορές. Επόμενο βήμα αποτελεί η απόδοση εννοιολογικού προσδιορισμού, δηλαδή η κωδικοποίηση. Οι κωδικοί όπως αναφέρουν οι Braun και Clarke (2012, 61) δίνουν μια ιδιότητα σε συγκεκριμένο απόσπασμα του από μαγνητοφωνημένο κειμένου, το

οποίο ταιριάζει στοχευμένα με κάποιον κωδικό. Η δημιουργία κωδικών οφείλει να είναι στοχευμένη και σύντομη, ώστε να λειτουργήσει βοηθητικά για τον ερευνητή. Συχνό φαινόμενο αποτελεί το ίδιο το κειμενικό κομμάτι της απομαγνητοφώνησης να ταιριάζει με περισσότερους κωδικούς ή και το αντίστροφο (Τσιώλης, 2017). Προτελευταίο βήμα αποτελεί η αναγωγή των κωδικών σε θέματα. Τα θέματα είναι πιο γενικευμένα σε σχέση με τους κωδικούς και προκύπτουν από την μελέτη τους. Με την διαδικασία αναγωγής κωδικών σε θέματα αρχίζει η συνάθροιση όλων των κωδικοποιημένων αποσπασμάτων ούτως ώστε ο ερευνητής να αποκτήσει τη δυνατότητα αντιπαραβολής τους και να οδηγηθεί σε παρατηρήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του εκάστοτε θέματος. Η παραπάνω διαδικασία αποτελεί μια χρονοβόρα και σταδιακή ερμηνεία προκειμένου να οδηγηθούμε στην έκθεση ευρημάτων που αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2017). Τα ευρήματα, τα οποία προκύπτουν από τα παραπάνω παρουσιάζονται μαζί με τα αποσπάσματα των απομαγνητοφωνήσεων προκειμένου να τεκμηριωθούν.

6.5. Ζητήματα ηθικής της έρευνας

Η ηθική της έρευνας επηρεάζεται από ηθικούς, νομικούς και κοινωνικούς παράγοντες της εκάστοτε εποχής. Παρόλα αυτά, υπάρχουν σταθερές παράμετροι εφαρμογής της. Τα θέματα ηθικής φύσης αφορούν τον τρόπο διεξαγωγής της επιστημονικής έρευνας και τον σκοπό που αυτή εξυπηρετεί (Κουτσογιάννης, 2015).

Οι συνεντεύξεις πρέπει να συμβαδίζουν με τους κανόνες της επιστημονικής δεοντολογίας, οι οποίοι καθορίζουν το πλαίσιο των συνεντεύξεων και εστιάζουν στην σχέση ερευνητή-υποκειμένου. Ο ερευνητής από την πλευρά του οφείλει να συστηθεί και να γνωστοποιήσει τον σκοπό της έρευνάς του (Bell, 1997, 151). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Johnson (1984), ο υπεύθυνος για τον τρόπο αλλά και για την πορεία της συνέντευξης είναι ο ερευνητής. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δρώντων της συνέντευξης είναι ισότιμη και συναισθήματα όπως η εμπιστοσύνη, η ανασφάλεια, καθώς και η διακριτικότητα του ερευνητή σκιαγραφούν τις απαντήσεις. Ωστόσο, συχνά οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με ζητήματα ηθικής και κινδύνους για τους συμμετέχοντες που αφορούν την αυτονομία τους, τον βαθμό

εμπλοκής μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων καθώς και την προστασία της ιδιωτικότητάς τους (Τραϊανου, 2014).

Βασική προϋπόθεση για την διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η εθελοντική συμμετοχή των υποκειμένων και η παροχή σε αυτούς του δικαιώματος να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν από την έρευνα ή ακόμη και να μην δεχθούν να απαντήσουν σε ερωτήματα (Schostak, 2006). Ένα άλλο θέμα ηθικής της έρευνας αποτελεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων. Στη παρούσα έρευνα τηρήθηκε τόσο η ανωνυμία όσο και η αφαίρεση προσωπικών στοιχείων που θα μπορούσαν να προδώσουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Το πιο πολύπλοκο ζήτημα ηθικής αποτελεί ο σεβασμός των απόψεων των συνεντευξιζόμενων, προκειμένου να αποφευχθεί το φαινόμενο διαστρέβλωσης των πληροφοριών, ώστε να συμπίπτουν με εκείνες της ερευνήτριας και να διατηρηθεί η αντικειμενικότητα των ερμηνειών (Τραϊανου, 2014). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας, έγινε συνειδητή προσπάθεια από την πλευρά της ερευνήτριας να καταγραφούν και να παρουσιαστούν με αντικειμενικότητα και ακρίβεια οι απόψεις των συμμετεχουσών στην έρευνα.

6.6. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την έρευνα καθώς και της διαδικασίας συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν γνωστά τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάστηκε το ερευνητικό δείγμα καθώς και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Επιπλέον, παρουσιάστηκε το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Ακόμη τέθηκαν τα ζητήματα ηθικής της έρευνας, ενώ τέλος έγινε αναφορά στο εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και πιο συγκεκριμένα στη θεματική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Ευρήματα έρευνας

7.1. Ευρήματα Γυμνασίου - Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας. Από τους 12 φιλόλογους που συμμετέχουν στην εμπειρική έρευνα, οι 8 διδάσκουν σε πρότυπα ή πειραματικά γυμνάσια και οι 4 εξ αυτών σε ανάλογα λύκεια. Αφού έγινε η θεματική ανάλυση των δεδομένων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οργανώνονται και παρουσιάζονται σε σχέση με τους θεματικούς άξονες των πρωτοκόλλων της συνέντευξης, τους άξονες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, παρουσιάζονται τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα προγράμματα σπουδών, όπως αυτά περιγράφονται τόσο από τους ίδιους τους κατασκευαστές και αναγνωρίζονται από τις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την πιλοτική εφαρμογή των νέων ΠΣ που πραγματοποίησαν είναι σε θέση να εντοπίσουν και, να αναγνωρίσουν στοιχεία της φυσιογνωμίας των νέων προγραμμάτων. Ακόμη, σημειώνεται η διδακτική προσέγγιση από την οποία διαπνέεται το νέο πρόγραμμα σπουδών καθώς και η παιδαγωγική φιλοσοφία του.

Τέλος, ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που θεωρούν οι ίδιοι πως θα έρθουν ή ήρθαν αντιμέτωποι. Ακόμη, ρωτήθηκαν για πιθανές προτάσεις που έχουν να κάνουν σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών, έτσι ώστε αυτό να βελτιωθεί και να εφαρμοστεί με επιτυχία.

7.1.1. Βασικά στοιχεία προγράμματος σπουδών

Φυσιογνωμία λογοτεχνίας

Αναφορικά με τα στοιχεία της φυσιογνωμίας του νέου ΠΣ της Λογοτεχνίας που εντόπισαν οι 8 καθηγητές/τριες του γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων ερμηνεύει ως βασικό στοιχείο της τις νέες καινοτομίες που εισήχθησαν μέσω του προγράμματος: 1. τον διακαλλιτεχνικό διάλογο, 2. την παιδαγωγική αυτονομία που προσφέρει το νέο πρόγραμμα σπουδών στους εκπαιδευτικούς, 3. τη φιλαναγνωσία, η οποία αναπτύσσεται με τη βοήθεια ολόκληρου κειμένου αλλά και της συστάδας κειμένων με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή, δίνοντας στους μαθητές/τριες ερεθίσματα για προβληματισμό και προωθώντας, έτσι, την δημιουργική γραφή, η οποία θεωρήθηκε μια ακόμα καινοτομία από τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς. Ακόμη υπήρξαν φιλόλογοι που έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη νέα μαθητοκεντρική προσέγγιση που προωθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας, η οποία, κατά τη γνώμη τους, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να προσλαμβάνουν το κείμενο με τον δικό τους τρόπο και με βάση τα βιώματά τους.

***ΕΓ6:** Έχει δημιουργική γραφή, αυτό θα έλεγα, ότι εισάγει τον διακαλλιτεχνικό διάλογο και βάζει και τη συστάδα κείμενα.*

***ΕΓ7:** Αντιμετωπίζεται η λογοτεχνία σαν ένα έργο τέχνης, σαν πολιτιστικό προϊόν και δεν ασχολούμαστε με αυτήν την τυπολατρική ανάπτυξη και ερμηνεία., Δίνουμε, δηλαδή, στα παιδιά το περιθώριο να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να αισθανθούν. Καλλιεργείται με το ολόκληρο κείμενο η φιλαναγνωσία και σε εμάς δίνεται μία μεγαλύτερη ελευθερία στις ασκήσεις, στον τρόπο δουλειάς μας.*

***ΕΓ2:** Είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό και έχει στοιχεία του διακαλλιτεχνικού διαλόγου. Αυτό το κομμάτι της δημιουργικής συμμετοχής στο οποίο επιμένει το πρόγραμμα, στην πρόσληψη, στο πόσο ο ίδιος το βιώνει ο μαθητής, αυτό το είδα.*

Αξίζει να σημειωθεί πως παρόμοιες απαντήσεις δόθηκαν, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις βασικές διαφοροποιήσεις που εντοπίζουν στο νέο πρόγραμμα σπουδών από το ήδη υπάρχον. Η διαφοροποίηση εντοπίζεται και πάλι στην ένταξη των καινοτομιών που προαναφέρθηκαν, καθώς και στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης, γεγονός που αποδεικνύει πως το νέο πρόγραμμα σπουδών

πράγματι επιφέρει αλλαγές, οι οποίες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θα είναι βοηθητικές για τη διδασκαλία του μαθήματός τους.

ΕΓ2: Είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό. Δίνει πολύ μεγάλη, έτσι, σημασία στην πρόσληψη με βάση τις εμπειρίες των μαθητών. Με τα στοιχεία του διακαλλιτεχνικού διαλόγου προσπαθεί να αξιοποιήσει και τις άλλες αναπαραστατικές τέχνες και αυτό κινητοποιεί τους μαθητές. Στην πράξη είδα ότι όταν επανέρχονταν στο κείμενο οι μαθητές με την αξιοποίηση άλλων μορφών τέχνης, απολάμβαναν ακόμα περισσότερο το κείμενο ή και το κατανοούσαν. Αυτό.

ΕΓ6: Η βασική διαφορά πρώτα από όλα είναι η διδασκαλία ολόκληρου του κειμένου. Έχει μετατοπιστεί η βαρύτητα που υπήρχε παλαιότερα στο γνωστικό, στην τυπολογία στο βιωματικό. Ο πήχης στην Α΄ Γυμνασίου κατέβηκε και αυτό είναι μια διάφορα, χωρίς να πιέζει και να εστιάζει στην εκμάθηση της λογοτεχνικής μεταγλώσσας.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ένα σημαντικό γνώρισμα της φυσιογνωμίας του προγράμματος είναι ο πολιτειακός χαρακτήρας του. Ο πολιτειακός αυτός χαρακτήρας προετοιμάζει τους μαθητές να αξιοποιήσουν γνώσεις που απέκτησαν μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανών σκεπτόμενων πολιτών.

ΕΓ2: Έχω την εντύπωση ότι δεν είναι (ακαδημαϊκό), αν το ακαδημαϊκό, όπως το αντιλαμβάνομαι, το ταυτίζουμε λίγο με το γνωστικό, θα έλεγα ότι είναι πιο αποδυναμωμένο σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών και ότι περισσότερο κινούμαστε στην κατεύθυνση αυτής της καθημερινής επαφής με την πραγματικότητα. Θέλω να πω ότι, το πρόγραμμα σπουδών εδώ δίνει και μία διάσταση κοινωνική, συνεργατική με την αρχή που είπατε της πολιτειότητας.

ΕΓ5: Εννοείται πως αφορά την καθημερινή ζωή, μιλάμε για ανθρώπους που θα μπορούν να σκέφτονται κριτικά, που θα μπορούν να αξιολογούν ένα λογοτεχνικό κείμενο, να το απολαμβάνουν, να έχουν ένα εύρος σκέψης.

Τα παραπάνω αποσπάσματα αναδεικνύουν ότι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, το νέο ΠΣ καθιστά πιο διαπερατά τα σύνορα μεταξύ της επίσημης σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, τις οποίες αυτοί/ές αποκτούν στο κοινωνικό και πολιτισμικό

περιβάλλον τους, ενώ παράλληλα καλλιεργεί γνωστικές, και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες του πολίτη.

Διδακτική προσέγγιση

Όπως αναφέρθηκε στο 4^ο κεφάλαιο, το νέο ΠΣ παρέχει αυτονομία στους/στις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών και τις διαφορετικές ικανότητές τους, Παράλληλα, το νέο ΠΣ προωθεί τη συμπερίληψη, ώστε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να νιώσουν οικεία μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας. Από τη δική τους πλευρά, οι φιλόλογοι του γυμνασίου επισήμαναν ότι πρόκειται για ένα «ανοιχτό» ΠΣ που παρέχει «ελευθερία» στους διδάσκοντες/διδάσκουσες. Αντίθετα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το νέο ΠΣ έχει συμπεριληπτικό χαρακτήρα φαίνεται ότι δίστανται, καθώς κάποιοι φιλόλογοι διατύπωσαν την άποψη ότι η συμπερίληψη αποτελεί χαρακτηριστικό του νέου προγράμματος, ενώ άλλοι αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό τον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό και τόνισαν την εννοιολογική ασάφεια του όρου «συμπερίληψη».

Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα στο οποίο η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα «ανοιχτό» ΠΣ, το οποίο, όμως, δεν προωθεί συγκεκριμένες στρατηγικές συμπερίληψης. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός τονίζει ότι επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να προαγάγουν τη συμπερίληψη μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους και της επιλογής από τους ίδιους τους μαθητές/τις ίδιες τις μαθήτριες λογοτεχνικών κειμένων πιο οικείων για αυτούς/ές. Η τελευταία αυτή πρακτική ουσιαστικά εξασθενεί τα σύνορα μεταξύ της σχολικής γνώσης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα μειώνει τον έλεγχο του/της εκπαιδευτικού πάνω σε αυτό που ο Bernstein (1991) αποκαλεί «κανόνες επιλογής» της γνώσης που προσκτάται.

ΕΓ2: Ναι. Είναι ανοιχτό το πρόγραμμα σπουδών. Αφήνει πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό. Και σας είπα θα γίνει ακόμα πιο ανοιχτό, αν δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να φέρνουν οι ίδιοι τα κείμενα που επιθυμούν. Σέβεται πολύ την εμπειρία των μαθητών. Για το συμπεριληπτικό θα σας έλεγα ότι εγώ, τουλάχιστον, στο πρόγραμμα δεν είδα συγκεκριμένες στρατηγικές. Μπορεί όμως να δω στον οδηγό. Το

συμπεριληπτικό έχει πολλές διαστάσεις. Από το πώς διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου μέχρι και πώς παίρνεις υπόψη σου διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Θα μπορούσε να γίνει ίσως με την επιλογή των κειμένων. Να σας πω, δεν με βρίσκετε έτοιμη (να κρίνω αν) είναι συμπεριληπτικό. Δεν το αποκλείω, γιατί δεν φώτισα αυτό το κομμάτι του ΠΣ, δεν το φώτισα.

Η αναγκαιότητα προώθησης της συμπερίληψης στις σύγχρονες συνθήκες της αυξημένης ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και η «ανοικτότητα» του/της εκπαιδευτικού απέναντι στην ετερότητα ως προϋπόθεση της συμπερίληψης τονίζεται επίσης στα δύο επόμενα αποσπάσματα.

ΕΓ3: Συμφωνώ απόλυτα ειδικά στη συμπερίληψη... υπάρχουν παιδιά στις σχολικές τάξεις με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που δεν είχαμε παλιά, παιδιά που έχουν κάνει και αυτά ένα προσωπικό αγώνα. Νομίζω πως η λογοτεχνία πρέπει να αγκαλιάσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες... Αξίζει να υπάρχει έστω και ένα κείμενο που να δείχνει την κουλτούρα αυτών των ανθρώπων και για τους ίδιους αλλά και για εμάς να τους γνωρίσουμε. Θεωρώ πως είναι απαραίτητο να είναι ανοιχτό, είναι αναγκαίο κιόλας και για μας που είμαστε στην τάξη, για να μπορούμε να προσαρμόσουμε το μάθημά μας σε μία ενδεχόμενη προβληματική συνύπαρξη μαθητών. Είναι αναγκαίο!

ΕΓ6: Το πρόγραμμα από μόνο του δεν είναι πανάκεια. Ο δάσκαλος θα βάλει την προσωπικότητα του και κατά πόσο και ο ίδιος μπορεί να ανοιχτεί, έτσι ώστε να εκτεθεί στους μαθητές του. Θέλει μία άλλη νοοτροπία στους εκπαιδευτικούς. Άρα, για να το κάνω συμπεριληπτικό και να απευθυνθώ σε κάθε παιδάκι..., πρέπει να βρω ένα κείμενο που να το αφορά κατά κάποιο τρόπο. Γίνεται αναφορά και στη διαφοροποιημένη μάθηση. Τα παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε πιο δημιουργικά πράγματα. Θέλει αρκετή προσπάθεια από πίσω, για να εκτεθεί το παιδί μέσα στη τάξη.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας αποκτά ειδικά χαρακτηριστικά, τα οποία ήταν στόχος των κατασκευαστών και εντοπίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για την εστίαση στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, την προώθηση της φιλαναγνωσίας μέσω των κειμένων που επιλέγονται, στα θετικά που προσφέρει η δημιουργική γραφή, καθώς και στην ένταξη του διακαλλιτεχνικού διαλόγου.

***ΕΓ2:** Ναι, ισχύουν όλα αυτά που είπατε. Και η αισθητική απόλαυση. Δεν βιάζεται ο εκπαιδευτικός να βγει από το κείμενο, γιατί το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών ζητάει αυτή την ενεργητική κατανοούσα ανάγνωση που είναι πάρα πολύ σημαντικό. Αισθητική απόλαυση σημαίνει με το κείμενο αρχίζω και αποκτώ μια βίωση, μια εμπειρία.. Η φιλιαναγνωσία είναι σημαντική, είναι κατεύθυνση του προγράμματος σπουδών, γιατί δεν βομβαρδίζει τον μαθητή με εξωτερικές πληροφορίες. Δίνει πολύ μεγάλη σημασία σε αυτή τη συνεργατική, δημιουργική πράξη των μαθητών και την επικοινωνία. Η δε δημιουργική γραφή θα σας έλεγα ότι διατρέχει πραγματικά το κείμενο, το πρόγραμμα σπουδών.*

Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται από κάποιες απαντήσεις, ο διακαλλιτεχνικός διάλογος συχνά προκαλεί αμηχανία στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οποίες δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν την κατάλληλη επαγγελματική γνώση που απαιτεί η διαχείρισή του. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

***ΕΓ6:** Στο υλικό που μας έχει δοθεί υπάρχουν ενδιαφέρουσες προτάσεις. Φοβάμαι πως παρουσιάζουμε, ακόμα και εγώ, μηδενός εξαιρουμένου, ως καινούργιο και καινοτόμο κάτι το οποίο μας έχει ξεπεράσει. Αισθάνομαι ότι λειτουργούμε βαθμοθηρικά, παραπέμπουμε σε άλλες τέχνες, οι οποίες όμως δεν μας αφορούν.*

***ΕΓ7:** Η σύνδεση με τις τέχνες! Στις ομάδες νομίζω πως δεν είχαμε θέμα ιδιαίτερο θα προτιμούσαμε σε αυτό το μάθημα που χρειάζεται την ομαδοσυνεργατική να είναι αλλιώς η διάταξη των θρανίων. Είναι πολύ σημαντικό και ο καθηγητής να μπορεί να περνάει να εμψυχώνει. Η δραματοποίηση... και σε αυτή υπήρχε στην αρχή μία σύγχυση και μία φασαρία και μία αναταραχή και “πώς θα το κάνουμε τώρα εμείς αυτό;”*

Παιδαγωγική φιλοσοφία

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση ανακηρύσσεται από τους ίδιους τους κατασκευαστές του νέου ΠΣ σε παιδαγωγική φιλοσοφία του νέου προγράμματος. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία προωθεί την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας, τη συνεργατική μάθηση μέσω δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια της εφαρμογής του, καθώς και τη συνεργατική δράση σε ομάδες, με τους εφήβους να

επικοινωνούν μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν. Η πλειονότητα των φιλολόγων του γυμνασίου θεωρούν πως πράγματι το πρόγραμμα σπουδών διαπνέεται από την παραπάνω παιδαγωγική προσέγγιση, με αρκετούς από αυτούς να μαρτυρούν πως ακόμα και αδύναμοι μαθητές κατάφεραν να ενεργοποιηθούν και να συμμετάσχουν στις ποικίλες δραστηριότητες. Εντούτοις, δύο από τους φιλολόγους, παρόλο που ισχυρίζονται πως πράγματι το νέο πρόγραμμα σπουδών πρεσβεύει την μαθητοκεντρική λογική, προβληματίζονται σχετικά με την εφαρμογή της στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

***ΕΓ6:** Οι εφαρμογές που κάναμε δραστηριοποίησαν πολλούς μαθητές και τους βάλαμε σε μία νέα διαδικασία γενικότερα. Δίνεται βήμα, ενεργοποιούνται οι μαθητές, δίνει βήμα στο μαθητή.*

***ΕΓ2:** Ως προς τις αρχές του από αυτή διαπνέεται. Το πόσο όμως τώρα αυτό όλο θα μπορέσει να γίνει πραγματικότητα στην τάξη, απαιτεί πολλά πράγματα, πάρα πολλά πράγματα. Η φιλοσοφία του πάντως αυτή είναι. Αυτή είναι.*

***ΕΓ3:** Ναι, ναι υπάρχει παιδαγωγική προσέγγιση μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, από την αρχή μέχρι το τέλος, αυτή η νέα παιδαγωγική προσέγγιση. Σας είπα, το πρόβλημα δεν είναι εάν το λέει, που το λέει και ξεκάθαρα. Το πρόβλημα είναι εάν εγώ που είμαι στην τάξη μπορώ να το αντιληφθώ. Αυτή η παιδαγωγική φιλοσοφία διατρέχει το πρόγραμμα, δηλαδή ο μαθητής είναι στο επίκεντρο, αναπτύσσεται ένα κλίμα ασφαλείας, μπορεί ένας μαθητής να εκφραστεί, να πει την άποψή του... Ναι, υπάρχει αυτή η φιλοσοφία μέσα στο πρόγραμμα.*

Στην ερώτηση κατά πόσο η μαθητοκεντρική λογική θεωρείται κατάλληλη ως προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση την πλέον κατάλληλη για το μάθημα της λογοτεχνίας. Ενδιαφέρον εντοπίζεται στις απαντήσεις μερικών φιλολόγων, οι οποίοι κάνουν λόγο για τον ρόλο του καθηγητή στην μαθητοκεντρική αυτή λογική, χαρακτηρίζοντάς τον συχνά ως «συντονιστή».

***ΕΓ5:** Προϋποθέτει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, για να δεις την άποψη και την οπτική του κάθε μαθητή. Ο καθένας το βλέπει διαφορετικά το κείμενο ανάλογα με τα βιώματά του, με τις σκέψεις του. Φυσικά προϋποθέτει μαθητοκεντρική προσέγγιση. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση!*

***ΕΓ1:** Πρέπει να είναι κυρίαρχος ο δάσκαλος, αλλά μιλάμε για έναν δάσκαλο ... Μαέστρο ! Κυρίαρχος, αλλά όχι με την παλιά έννοια, ο αυταρχικός δάσκαλος, πρέπει να είναι ο μαέστρος που θα έχει τους μαθητές του και θα κατορθώνει να δημιουργεί τέτοια ατμόσφαιρα στην τάξη, ώστε να βγάζει από τα παιδιά το καλύτερο τους.*

Ωστόσο, πρέπει να προστεθεί ότι δεν πάει πολλές φορές, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τις συνεντευξιαζόμενες, να υπάρχουν δυσκολίες εντός τάξης, στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τη μαθητοκεντρική αυτή λογική, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί, τελικά, μια μορφή διδασκαλίας στην οποία κυριαρχεί ο ίδιος. Οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στην αδυναμία διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού, όπως αναδεικνύεται στο δεύτερο από τα επόμενα αποσπάσματα.

***ΕΓ1:** Αυτό με το μαθητοκεντρικό και το ομαδοσυνεργατικό, ενώ γίνεται, στη δική μου τάξη είναι περιορισμένο. Πιο πολύ κυριαρχώ, εγώ χωρίς όμως να είμαι αυταρχική.*

***ΕΓ6:** Ο δάσκαλος μερικές φορές, για να ακουστεί το κείμενο και να ακουστεί σωστά, δυστυχώς δεν μπορεί ούτε καν τον λόγο να δώσει στο μαθητή. Μαθητοκεντρικό, ναι, σε επίπεδο όμως κάποιων δραστηριοτήτων που μπορούν οι μαθητές να πρωταγωνιστήσουν, να μιλήσουν, να μπουν στον ρόλο του ήρωα, αλλά ο δάσκαλος δυστυχώς δεν μπορεί με το μαθητικό υλικό που υπάρχει.*

Αποδοχή

Σε ερώτηση για τη γενική τους εκτίμηση για το νέο πρόγραμμα σπουδών αλλά και για το πώς δέχτηκε γενικά ο κλάδος των φιλολόγων το πρόγραμμα αυτό, όλοι οι ερωτώμενοι κατέληξαν πως γενικότερα υπάρχει μια θετική στάση απέναντί του, παρά τους αρχικούς προβληματισμούς για την υλοποίησή του. Αυτοί οι προβληματισμοί, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, δεν αφορούν το πρόγραμμα καθαυτό αλλά τη γενικότερη κουλτούρα αντίστασης στην αλλαγή αρκετών συναδέλφων, οι οποίοι συνηθίζουν να αντιδρούν σε οποιαδήποτε αλλαγή και απαίτηση για αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών τους.

***ΕΓ2:** Κοιτάζτε, αρχικά ειπώθηκε ότι, εμείς αυτά τα κάναμε. Στην πορεία σιγά – σιγά ανακάλυπταμε, και ενώ σχεδιάζαμε και τα φύλλα εργασίας και ενώ γινόταν η υλοποίηση, στην πορεία είδαμε ότι, αρκετά από αυτά δεν τα κάναμε. Νομίζαμε ότι τα*

κάναμε. Γενικά, υπήρχε, πάντα υπάρχει ένας δισταγμός στο καινούριο. Αυτό είναι δεδομένο, όλοι δουλεύαμε τις ρουτίνες μας. Αν κάποιος θέλει να μας ξεβολέψει ή να ξεβολευτούμε, νιώθουμε μια δυσφορία. Το ζήτημα είναι, αν αυτή την εκδήλωση της δυσφορίας την επιτρέπουμε να εκφραστεί και αν δίνουμε στηρίγματα για να ξεπεραστεί. Αυτό είναι για μένα το ουσιώδες. Και εδώ φάνηκε τουλάχιστον ότι δόθηκαν στηρίγματα. Δηλαδή, ευχαριστήθηκαν οι εκπαιδευτικοί τελικά από τη διαδικασία. Τους άρεσε.

ΕΓ3: Υπάρχει μία στάση στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα... «άλλαξε ο Μανωλιός και έβαλε τα ρούχα του αλλιώς» και αυτό το λένε για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή... καθετί κάτι τους θυμίζει, υπάρχει μία προϊστορία στο θέμα εκπαίδευσης ενδεχομένως και εκεί βρίσκεται η αλήθεια. Το νέο πρόγραμμα σπουδών το είδαν θετικά, τους άρεσε νομίζω, εκείνο που τους κέρδισε όλους ήταν η επιμόρφωση, το πώς αναπτύχθηκε το θέμα μέσα από την επιμόρφωση.

7.2.1. Αδυναμίες

Καταλληλότητα βηματισμού

Στο ερώτημα εάν επαρκεί ο χρόνος διδασκαλίας για την πραγμάτωση του συγκεκριμένου ΠΣ, η απάντηση που προήλθε από όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν πως το ζήτημα του χρόνου ίσως να αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς και το μεγαλύτερο μειονέκτημα του προγράμματος σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου θεωρούν πως η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας των ίδιων και στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν να μελετήσουν σωστά και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους. Κάποιοι συνάδελφοί τους σημειώνουν επίσης πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ίδια η τάξη και η αποδοτικότητα των μαθητών.

ΕΓ2: Αυτή είναι η γενική παρατήρηση, όπως έχουμε γράψει και στα ημερολόγια μας. Από τη στιγμή που κάνουμε συστάδες κειμένων και είναι πολύ σημαντικές, έπρεπε κατά την πιλοτική να τρέξουμε πολύ γρήγορα τα κείμενα. Άρα, στην ουσία δεν μπορέσαμε να δουλέψουμε καλά τη συστάδα. Ναι, ο χρόνος είναι λίγος, ίσως έλειψε και η εμπειρία εδώ. Θέλω να πω ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για να μπορέσουμε να καλύψουμε τα ζητούμενα. Ίσως χρειάζεται να...πολύ εστιασμένα να δούμε τη συνάφεια και τις συνδέσεις με τα κείμενα.

ΕΓ3: Τώρα ο χρόνος πάντα είναι ένα πρόβλημα! Νομίζω πως για να αντιμετωπίσεις τον διδακτικό χρόνο στην τάξη πρέπει να είσαι πάρα πολύ καλά οργανωμένος και να κάνεις σωστή διαχείριση και οργάνωση της σχολικής τάξης. Οπότε θεωρώ, είναι περισσότερο θέμα οργάνωσης και αυτό δεν αφορά ούτε το νέο πρόγραμμα σπουδών, ούτε συγκεκριμένα το μάθημα της λογοτεχνίας. Είναι μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός.

ΕΓ4: Εμένα δεν μου φτάνει ποτέ ο χρόνος, δεν μου φτάνει και δεν είμαι και η μόνη που δεν μου φτάνει... Η διαχείριση του χρόνου είναι τέχνη, αλλά δεν έχει όμως να κάνει μόνο με τον εκπαιδευτικό και με το πόσο καλά έχει μελετήσει, αυτό το οποίο θέλει να προσφέρει στα παιδιά. Έχει να κάνει και με την τάξη, με το υλικό που έχεις... Θες να γίνεις σαφής και κατανοητός σε όλους; Τότε αναγκαστικά θα πας και λίγο πιο αργά, για να μπορέσει αυτό που θα πούμε να το καταλάβει η πλειονότητα της τάξης. Δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν την ύλη. Ίσως όμως να επέλεγα μικρότερα κείμενα για κάποια σημαντικά πεδία.

Σε συνέχεια των παραπάνω και παρά την άποψη της πλειονότητας, η οποία έχει μια θετική άποψη σχετικά με την διάταξη των ενοτήτων, 3 από τους 8 εκπαιδευτικούς δήλωσαν την επιθυμία τους για αναδιάταξη των ενοτήτων, προκειμένου να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος. Αξίζει να αναφερθεί πως κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν θέλησε να προσθέσει επιπλέον ενότητες, παρά μόνο πρότειναν τα λογοτεχνικά κείμενα να διαφοροποιηθούν, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών (και κυρίως αυτών που μειονεκτούν εκπαιδευτικά) ή να γίνουν πιο ευσύνοπτα και επίκαιρα.

ΕΓ4: Όχι! Μόνο αυτό που είπαμε στην αρχή.... Ίσως κάποια πρόβλεψη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όταν υπάρχουν μέσα στην τάξη μαθητές με κάποιες ιδιαιτερότητες, με πολιτισμικό υπόβαθρο είτε ακόμα και με παιδιά που για ποικίλους λόγους δεν έχουν καταφέρει να συμβαδίσουν με τα υπόλοιπα στο γνωστικό επίπεδο.

ΕΓ5: Εκεί εστιάζω, στην αναδιάταξη.

ΕΓ7: Σίγουρα, ναι, θα άλλαξα ίσως τα κείμενα να είναι λίγο πιο ευσύνοπτα, πιο ευέλικτα, πιο σύγχρονα.

Εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία

Μία ακόμα δυσκολία με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ήταν η απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα η ενσωμάτωση και η χρήση των ΤΠΕ να μη διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Με αρκετά σχολεία να μην έχουν ούτε τον βασικό εξοπλισμό, οι εκπαιδευτικοί παραπονέθηκαν πως δεν κατάφεραν να ενσωματώσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες στον βαθμό που θα ήθελαν. Παρόλα αυτά, κατάφεραν, κυρίως με τη χρήση των δικών τους προσωπικών κινητών ή της ψηφιακής τάξης, να εμπλέξουν τους μαθητές τους όσο μπορούσαν περισσότερο στη χρήση τους. Ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη ενός εκπαιδευτικού ο οποίος δηλώνει ότι, επειδή δεν είναι εξοικειωμένος με τις ψηφιακές τεχνολογίες, κατέφυγε σε απλές τεχνικές αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών.

***ΕΓ1:** Λείπει ο τεχνολογικός εξοπλισμός, το φωνάζω το λέω και δεν το ακούει κανείς! Εμείς στο σχολείο μας υπολειπόμεθα ηλεκτρονικού εξοπλισμού, γιατί ιδρύθηκε από το μηδέν και ζητιανεύουμε εδώ και εκεί, για να έχουμε τον υπολογιστή μας. Δυσκολευόμαστε πολύ ακόμα. Εάν είχα τον υπολογιστή μου στην τάξη μου σταθερά και τον προτζέκτορα σταθερό... θα λύνονταν τα χέρια μου και ό,τι έχουμε πει για τις μεθόδους, τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα μπορούσα να τους το εφαρμόσω.*

***ΕΓ5:** Μας λείπουν τα υλικά, όχι η γνώση, αλλά κάπου πρέπει και να το εφαρμόσουμε. Υπάρχουν κείμενα τα οποία έχουν μελοποιηθεί, έχουν ανέβει στο θέατρο, υπάρχουν ηχητικά αρχεία... Βέβαια μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε. Τώρα χρησιμοποιώ το κινητό με όποιον τρόπο μπορώ.*

***ΕΓ4:** Στο σενάριο το οποίο έφτιαξα, είχα συμπεριλάβει και μουσικά κομμάτια... Αξιοποίησα περισσότερο το YouTube και τους ζωγραφικούς πίνακες από το διαδίκτυο. Δεν προχώρησα σε άλλα πράγματα όπως διαδραστικές ασκήσεις. Όχι αυτό το βήμα δεν το έχω κάνει ακόμα, γιατί δεν είμαι καλή στην αξιοποίηση των υπολογιστών.*

7.2.3. Πλεονεκτήματα

Αυτενέργεια εκπαιδευτικών και συμπερίληψη

Ως το σημαντικότερο πλεονέκτημα που προσφέρεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών το σύνολο των εκπαιδευτικών εντόπισε την ελευθερία δράσης, η οποία τους επέτρεψε να δοκιμάσουν νέες μεθόδους, ενώ μέσα από προσωπικές επιλογές και προτεινόμενες δραστηριότητες, να δώσουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να αγαπήσουν το μάθημα της λογοτεχνίας. Αρκετοί από τους φιλολόγους πέρα από την αυτενέργεια επισήμαναν το γεγονός πως το πρόγραμμα σπουδών είναι δυνάμει συμπεριληπτικό, καθώς σέβεται τις εμπειρίες των μαθητών και είναι προσαρμόσιμο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής τάξης.

ΕΓ4: Μόνο θετική άποψη νομίζω πως κάποιος έχει για αυτό το πρόγραμμα. Πρώτα από όλα είναι ένα πρόγραμμα που δίνει στον εκπαιδευτικό μεγάλες ελευθερίες και μάλιστα σε ένα μάθημα όπως είναι η λογοτεχνία, που είναι από τη φύση του ένα μάθημα που χρειάζεται να έχεις ανοίγματα πολλά.

ΕΓ7: Κοιτάζτε, μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν έχουμε στο σχολείο, οπότε αυτό δεν μπορώ να το πω, αλλά για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και για τη μεγαλύτερη ελευθερία δράσης ναι, μπορώ να το πω πως υπάρχουν μέσα με σιγουριά.

Εισαγωγή νέων χαρακτηριστικών

Ένα ακόμα θετικό χαρακτηριστικό που αναφερόταν συχνά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η εισαγωγή των νέων χαρακτηριστικών στο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας, με τους μαθητές του γυμνασίου να ανταποκρίνονται θετικά στην εισαγωγή και την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής και στον μετασχηματισμό των κειμένων, που, όπως υπογραμμίζουν, είναι ορατά σε όλο το πρόγραμμα. Ακόμη, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και η ένταξη του διακαλλιτεχνικού διαλόγου, ο οποίος επιτρέπει την επαφή των μαθητών με κάθε μορφή τέχνης, δεν μπορεί να παραλειφθεί από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ.

***ΕΓ2:** Η φιλιαναγνωσία είναι σημαντική, είναι κατεύθυνση του προγράμματος σπουδών γιατί δεν βομβαρδίζει τον μαθητή με εξωτερικές πληροφορίες. Δίνει πολύ μεγάλη σημασία σε αυτή τη συνεργατική, δημιουργική πράξη των μαθητών και την επικοινωνία. Η δε δημιουργική γραφή θα σας έλεγα ότι διατρέχει πραγματικά το κείμενο, το πρόγραμμα σπουδών, ακριβώς γιατί ενδιαφέρεται για το μετασχηματισμό των ίδιων των κειμένων, πώς το μετασχηματίζουν οι μαθητές και βέβαια δίνει πολύ μεγάλη σημασία στο τελικό προϊόν. Δεν είναι μόνο να απολαύσουν αλλά και να δημιουργήσουν.*

***ΕΓ4:** Είναι ορατά. Όλες αυτές οι ασκήσεις ουσιαστικά υποκίνησαν την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργική τους γραφή, και την διακαλλιτεχνική συνομιλία με έναν ζωγραφικό πίνακα ή με ένα μουσικό κομμάτι που άκουσαν.*

Οργάνωση

Η οργάνωση αναδείχθηκε σε ένα από τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος σπουδών, καθώς οι φιλόλογοι όχι μόνο θεώρησαν κατάλληλη την ύλη αλλά εξαιρετικά βοηθητικό και τον τρόπο οργάνωσής της, όπως αναδείχθηκε μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματός τους. Συγκεκριμένα, με τα νέα εργαλεία που είχαν στα χέρια τους και με τις προτάσεις που τους δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν πως μπόρεσαν να δομήσουν καλύτερα το μάθημα της λογοτεχνίας.

***ΕΓ3:** Ναι, σίγουρα... σίγουρα. Νομίζω πως είναι καλύτερος ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας και η ύλη είναι πιο σαφής. Σε αυτό βοηθούν οι συλλογές, και η διδασκαλία του αυτοτελούς δίνει μία συνοχή... μία ενότητα που χρειάζεται.*

***ΕΓ5:** Στοχεύει στην οργάνωση κυρίως... αυτό καταλαβαίνω ότι μας βοηθάει περισσότερο στο να οργανώσουμε, δηλαδή δίνει κάποια βήματα, ώστε να οργανωθεί καλύτερα η διδασκαλία, λίγο πιο δομημένα...*

***ΕΓ8:** Βοηθά στην καλύτερη οργάνωση, γιατί σου δίνει παραπάνω εργαλεία τα οποία είναι δικό σου θέμα πώς και αν θα τα χρησιμοποιήσεις.*

Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις

Σχετικά με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα πως πρόκειται για ένα πρόγραμμα που μέσω των κείμενων αλλά και της διαίρεσης της ύλης σε θεματικά πεδία, προσεγγίζονται με επιτυχία όλες οι σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις για τις οποίες οι μαθητές του γυμνασίου θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι.

ΕΓ1: Οι θεματικές ενότητες είναι πολύ επίκαιρες, αλλά και διαχρονικές. Συνδυάζουν και τα δύο. Ενώ είναι ανθρωποκεντρικές, δίνουν μεγάλη έμφαση και στα άλλα πλάσματα της φύσης, ενώ είναι κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας.

ΕΓ7: Τα κείμενα που μας δώσανε, που μας πρότειναν από το ΙΕΠ είναι όλα πολύ ενδιαφέροντα και αρκετά σύγχρονα τα περισσότερα από αυτά στη συντριπτική τους πλειοψηφία και αναφέρονται στη σύγχρονη εποχή, στον σημερινό τρόπο ζωής, στα σημερινά προβλήματα, στη σημερινή νοοτροπία. Οπότε νομίζω πως σε αυτό το κομμάτι θα πάμε καλά.

ΕΓ4: Έχω αυτή την αίσθηση του ότι προσπαθούμε να υποκινήσουμε στα παιδιά συναισθήματα αλληλοαποδοχής και ενσωμάτωσης στον κοινωνικό ιστό, με απόλυτο σεβασμό στον συνάνθρωπο, στις διαφορετικές ανάγκες, στην ειρηνική συνύπαρξη. Νομίζω πως όλα αυτά τα ιδανικά, όλα αυτά τα ιδεώδη υπάρχουν μέσα στη λογοτεχνία.

Παράλληλα, όπως φαίνεται στα δύο τελευταία παραθέματα, οι φιλόλογοι τονίζουν πως μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα προάγεται η ενσυναίσθηση, η οποία είναι απαραίτητη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας η οποία στοχεύει στην ομαλή συνύπαρξη με το διαφορετικό και στη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού ιστού.

Καταλληλότητα περιεχομένου

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου θεώρησαν πως η ύλη ανταποκρίνεται σε σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, προετοιμάζοντας τους εφήβους για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Επιπλέον, έκριναν πως το περιεχόμενο του νέου προγράμματος είναι ιδανικό για τις τάξεις του γυμνασίου, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εφήβους μαθητές να απολαύσουν τα κείμενα και να νιώσουν την

λογοτεχνική ατμόσφαιρα. Ακόμη οι φιλόλογοι θεωρούν πως οι ενότητες σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες και τις νέες γνώσεις των μαθητών είναι ιδανικές για το επίπεδό τους, συνθέτοντας ένα κατάλληλο περιεχόμενο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

***ΕΓ4:** Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών για το γυμνάσιο στη λογοτεχνία, είναι ιδανικό, γιατί αφήνει τα παιδιά στην κυριολεξία να το απολαύσουν... Αυτό που λέει το πρόγραμμα αισθητική απόλαυση και δημιουργία λογοτεχνικής ατμόσφαιρας, επιτυγχάνεται με αυτούς τους χειρισμούς που προτείνει.*

***ΕΓ5:** Ναι σίγουρα! Σίγουρα... ειδικά με το υλικό που βλέπω φέτος, το είδαν και οι γονείς λίγο διαφορετικά, είναι πιο ομοιογενές το υλικό... φυσικά και μπορούν τα παιδιά να συμβαδίσουν.*

Σαφήνεια προσδοκώμενων αποτελεσμάτων

Βάσει της ανάλυσης που γίνεται, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου θεωρούν ως μεγάλο πλεονέκτημα του νέου προγράμματος σπουδών τον τρόπο οργάνωσης αλλά και την καταλληλότητα της ύλης. Θετική άποψη έχουν και σχετικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Θεωρούν πως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα συσχετίζονται με δεξιότητες τις οποίες καλούνται να μεταδώσουν στους μαθητές τους, αφού τουλάχιστον στις δυο πρώτες τάξεις του γυμνασίου δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε γνωστικά ζητήματα. Έτσι, κρατούν μια θετική στάση, αφού μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρούν ότι προάγεται η ενσυναίσθηση αλλά και η κριτική σκέψη των μαθητών τους. Αυτές οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στα ακόλουθα παραθέματα.

***ΕΓ2:** Αν ορίσουμε τις δεξιότητες ως την δυνατότητα να κάνεις κάτι, να μπορείς να κάνεις κάτι, το επιχειρεί αυτό το πρόγραμμα σπουδών. Ναι. Νομίζω ότι αυτά τουλάχιστον το πρόγραμμα προσπαθεί και το... και κατά την πιλοτική εκεί δόθηκε προτεραιότητα. «Κατανοώ τον κόσμο του ήρωα». «Προσπαθώ να βρω ταυτίσεις, ομοιότητες, διαφορές», που είναι δεξιότητα αυτό. Και το πρώτο και το βασικό είναι αυτό το οποίο λέτε, ότι βλέπω έναν κόσμο διαφορετικό, πιθανόν και διαφορετικό από τον δικό μου, και ίσως χρειάζεται, για να τον καταλάβω καλύτερα, να τον*

συναισθανθώ. Δηλαδή αυτή η έννοια της ενσυναίσθησης. Νομίζω ότι το πρόγραμμα το κάνει.

ΕΓ6: Έχει χυθεί πάρα πολύ μελάνι πάνω σε στοχοθεσίες και προσδοκώμενα αποτελέσματα και από τότε που ξεκίνησε όλο αυτό το πράγμα... ο εκσυγχρονισμός του σχολείου με την εισαγωγή των ΤΠΕ, τα σενάρια με αυτή την αυστηρή δομή που βάζουμε στόχους, που βάζουμε προσδοκώμενα αποτελέσματα και όλα τα σχετικά είναι αναμασημένη τροφή. Επειδή η λογοτεχνία σου δίνει τη δυνατότητα, μέσα από τις επιλογές των ηρώων, να παίρνεις θέση και να αναπτύσσεις ενσυναίσθηση και μία κριτική ικανότητα, να αξιολογείς... Επίσης μπορεί να δουλεύουν συνεργατικά, όλα αυτά είναι σε αυτή την κατεύθυνση, όντως να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες πέρα από την απλή κατανόηση του κειμένου.

Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης

Τέλος, ακόμα ένα θετικό χαρακτηριστικό του νέου ΠΣ που επισημάνθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών ήταν η αποτελεσματική και σαφής επιμόρφωση για την προώθηση των νέων στοιχείων του προγράμματος σπουδών. Από την πλευρά τους οι φιλόλογοι μιλούν για μια ουσιαστική επιμόρφωση, μέσα από την οποία ακούστηκαν οι απόψεις και οι ανησυχίες τους σχετικά με την υλοποίηση του νέου προγράμματος της λογοτεχνίας, καθώς και οι προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών από συναδέλφους.

ΕΓ4: Όχι απλά ήταν αποτελεσματική, μας βοήθησαν πάρα πολύ. Στις εργασίες που εκπονήθηκαν, το διδακτικό σενάριο, στις επιμορφωτικές συναντήσεις που είχαμε με τους συναδέλφους ανταλλάξαμε απόψεις... παρότρυνση, ενθάρρυνση. Ήταν όλα πάρα πολύ όμορφα διαμορφωμένα.

ΕΓ5: Ναι, ναι, ναι, πολύ! Και ο επιμορφωτής ήταν πάρα πολύ καλός και επικοινωνιακός, αλλά ναι, φυσικά πάντα οι επιμορφώσεις έχουν ένα καλό αποτέλεσμα.

ΕΓ8: Ναι ήταν σαφέστατος ο τρόπος που παρουσιάστηκαν τα προγράμματα. Η επιμορφώτριά μας ήταν πρόθυμη να μας εξηγήσει και να μας λέει οποιεσδήποτε δυσκολίες, γιατί μοιραζόμασταν τις δυσκολίες μας κάθε φορά που συναντιόμασταν. Εννοείται, έδινε ιδέες για το πώς θα τις αντιμετωπίσουμε και φυσικά ήταν πολύ διευκρινιστικά τα όσα έλεγε πάνω στα προγράμματα σπουδών.

7.2.4. Προβληματισμοί και προτάσεις για βελτίωση

Επιπρόσθετες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί - Προβληματισμοί τους

Κατά την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες. Μια σημαντική δυσκολία, η οποία εντοπίστηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του γυμνασίου, ήταν η ανάγκη αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας και η προσπάθεια που κατέβαλαν, για να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους ρουτίνες. Ωστόσο, οι ίδιοι υπογραμμίζουν πως αυτή η δυσκολία δεν αφορά μόνο το νέο πρόγραμμα σπουδών αλλά είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία συχνά αντιδρά αρνητικά σε οτιδήποτε καινούριο έρχεται να προστεθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

***ΕΓ2:** Γενικά υπήρχε, πάντα υπάρχει ένας δισταγμός στο καινούριο. Αυτό είναι δεδομένο, όλοι δουλεύαμε τις ρουτίνες μας. Αν κάποιος θέλει να μας ξεβολέψει ή να ξεβολευτούμε, νιώθουμε μια δυσφορία. Το ζήτημα είναι, αν αυτή την εκδήλωση της δυσφορίας την επιτρέπουμε να εκφραστεί και αν δίνουμε στηρίγματα για να ξεπεραστεί.*

***ΕΓ6:** Κάποια πράγματα ένιωσα πως έγιναν κατ' επίφαση. Τεχνικό εξοπλισμό δεν έχουμε, είναι πολύ δύσκολο να βγάλεις από το πετσί σου τις συμπεριφορές ξεκινήσεις από την αρχή να αναθεωρήσεις όλη σου τη φιλοσοφία, το πώς έκανες το μάθημα και να το κάνεις αλλιώς.*

***ΕΓ7:** Εντάξει, στην αρχή υπάρχει πάντα μία δυσπιστία, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό το δέχτηκε αρκετά θετικά και προσπαθούμε, όσο μπορούμε, να ξεπερνάμε τα διάφορα προβλήματα, για να μπορούμε να εφαρμόσουμε όλα αυτά.*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η οποία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως το μεγαλύτερο πρόβλημα. Αυτή η έλλειψη, όπως σημειώνουν οι ίδιοι, τους εμποδίζει να διδάξουν το μάθημα της λογοτεχνίας με έναν πιο ευχάριστο και αποδοτικό για τους μαθητές τρόπο.

***ΕΓ1:** Μόνο αυτό με τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό!*

***ΕΓ4:** Η φασαρία κατά την ομαδοσυνεργατική.*

***ΕΓ7:** Υλικοτεχνικές δυσκολίες, να αλλάξουμε λίγο τη νοοτροπία των παιδιών και πώς αντιμετωπίζουν τα πράγματα.*

Όπως αναδείχθηκε από τα παραπάνω παραδείγματα, μια ακόμα δυσκολία η οποία αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς, είναι η ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας των ίδιων των μαθητών και της στάσης που έχουν διαμορφώσει για το συγκεκριμένο μάθημα, καθώς φαίνεται ότι συχνά, κατά τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, παρατηρείται φασαρία και έλλειψη συγκέντρωσης.

Προτάσεις βελτίωσης

Παρά τη θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα που έχουν οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου, οι προτάσεις τους για περαιτέρω βελτίωση στοχεύουν κυρίως στη δημιουργία βοηθητικού υλικού για τη διδασκαλία του μαθήματος, μέσα από περισσότερες δραστηριότητες και ενδεδειγμένες ιστοσελίδες, ώστε οι διδάσκοντες να έχουν τη δυνατότητα εύρεσης κειμένων ή ακόμη και σεναρίων.

***ΕΓ1:** Μπορεί να δημιουργηθεί μία μπάνγκα κειμένων για παράλληλα κείμενα από το ΙΕΠ, για να διαβάσουν τα παιδιά και άλλα παρόμοια κείμενα.*

***ΕΓ5:** Θα μπορούσε να έχει περισσότερες βιβλιογραφικές παραπομπές, πηγές... κάποιον τρόπο που θα μπορούμε να βρίσκουμε το υλικό που προτείνεται. Μάλλον για να γίνουν οι δραστηριότητες που προτείνεται από το πρόγραμμα, πιθανόν να διευκόλυνε την κατάσταση εάν υπήρχαν προτεινόμενες ιστοσελίδες ή βιβλία ή και προγράμματα, για να υπάρχει μία κοινή αντιμετώπιση.*

***ΕΓ7:** Μάλιστα.... λιγότερη θεωρία περισσότερες δειγματικές διδασκαλίες, στην πράξη, δηλαδή, να δούμε. Εφαρμογές από όσα πρεσβεύουν τα προγράμματα μέσα στην τάξη και στα καινούργια πράγματα, ας πούμε, στο βιβλίο να υπάρξει ένας οδηγός, κάποιες πιο συγκεκριμένες συμβουλές.*

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί ζητούν περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να αξιοποιήσουν τη μεγάλη αυτενέργεια που τους παρέχει το συγκεκριμένο ΠΣ.

7.2. Ευρήματα Λυκείου

7.2.1. Βασικά στοιχεία προγράμματος σπουδών

Φυσιογνωμία του νέου ΠΣ της Λογοτεχνίας για το Λύκειο

Όσον αφορά τα στοιχεία της φυσιογνωμίας του νέου ΠΣ της λογοτεχνίας που εντόπισαν οι 4 καθηγητές του λυκείου, η πλειονότητα αναφέρει ως βασικό χαρακτηριστικό την ένταξη καινοτόμων στοιχείων όπως είναι η επίσημη εισαγωγή της δημιουργικής γραφής, η διακαλλιτεχνικότητα, καθώς και η εισαγωγή της δραματοποίησης στο μάθημα της λογοτεχνίας. Οι 2 εξ αυτών, πέρα από την αναγνώριση των προαναφερθέντων στοιχείων, προβληματίστηκαν σχετικά με τη δημιουργία τυποποιημένων ερωτήσεων και κυρίως απαντήσεων από τους μαθητές, ενώ τέθηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας και χρήσης ενός οδηγού, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν με επιτυχία τα παραπάνω στοιχεία.

ΕΛ3: Ο βασικότερο ατού είναι ότι η δημιουργική γραφή που μπήκε επίσημα στο σχολείο με αυτό το πρόγραμμα σπουδών. Εγώ πάντα, πραγματικά, -και όχι μόνο εγώ, νομίζω και άλλοι συνάδελφοι- κάναμε ασκήσεις δημιουργικής γραφής τα τελευταία χρόνια.

ΕΛ4: Η εισαγωγή της δραματοποίησης και της διακαλλιτεχνικότητας.

ΕΛ1: Χρειάζομαι και ένα μπούσουλα σε όλο αυτό το πράγμα.

ΕΛ2: Εμένα η ένστασή μου γενικότερα είναι πως [...] η ερώτηση αυτή η μία δεν είναι ακριβώς λογοτεχνία, δηλαδή μπορεί να έχει κάτι ενδιαφέρον ας πούμε ένα ποίημα ή ένα πεζό, και να πούνε τα παιδιά μερικά πράγματα τυποποιημένα. Αρχίζει και αυτό και γίνεται τυποποιημένο.

Εντελώς διαφορετική εικόνα επικρατεί σχετικά με τον ακαδημαϊκό ή πολιτειακό χαρακτήρα του προγράμματος σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το πρόγραμμα διακρίνεται από πολιτειακό χαρακτήρα και αφορά την καθημερινή ζωή των εφήβων, καθώς καλλιεργεί σε αυτούς δεξιότητες και στάσεις ζωής για το αύριο. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

ΕΛ2: Το δεύτερο (ενν. Έχει πολιτειακό χαρακτήρα)! Το δεύτερο γιατί δεν υπάρχει καθαρόαιμη λογοτεχνία, δηλαδή ιστορικότητα της λογοτεχνίας, δεν υπάρχει

γραμματολογία, δεν υπάρχει... Το ακαδημαϊκό κομμάτι είναι αυτό... Τους χαρακτήρες βλέπουν, τους ήρωες βλέπουν, άρα πιο πολύ στάσεις και δεξιότητες.

ΕΛ4: Διαμορφώνει στάσεις ζωής, άρα συνδέεται με τον πολιτειακό χαρακτηρισμό. Μιλάμε για την καθημερινή ζωή, γιατί οι ενότητες είναι τέτοιες που μιλούν για στάσεις ζωής, για διλήμματα που έχουν να κάνουν με τη δική του ζωή και τη μετέπειτα πορεία του.

Διδακτικές προσεγγίσεις

Μέσα από τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, το νέο πρόγραμμα σπουδών αξιοποιεί 3 διδακτικούς στόχους αναφορικά με την ανοικτότητα, την αυτενέργεια που δίνεται στους εκπαιδευτικούς και την προσαρμοστικότητα του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, καθώς προβάλλεται ως ένα συμπεριληπτικού ΠΣ που προσαρμόζεται στις ανάγκες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι φιλόλογοι λυκείου θεώρησαν πως αυτοί οι στόχοι διαπερνούν τα νέα προγράμματα. Συγκεκριμένα, επισήμαναν την ανοικτότητα του προγράμματος, καθώς και την προσαρμοστικότητά του, θεωρώντας πως το πρόγραμμα είναι ικανό να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μιας τάξης. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση της εκπαιδευτικού ΕΛ3, η οποία επισημαίνει ότι ο μαθητικός πληθυσμός του δικού της σχολείου δεν διακρίνεται από εθνοτική ανομοιογένεια. Αυτή η παρατήρηση αναδεικνύει ότι η πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των πρότυπων σχολείων συχνά διαφοροποιείται από τις συνθήκες λειτουργίας σχολείων που δεν είναι πρότυπα, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο «μεταφράζουν» την πολιτική του ΠΣ (Κουτσιούρη, 2021).

ΕΛ2: Ναι είναι ανοιχτό, είναι ανοιχτό γιατί στην ουσία δεν υπάρχουν κείμενα αλλά υπάρχουν σημαντικές θεματικές. Τους άξονες έχει, οπότε ναι, εδώ δεν διαφωνώ. Νομίζω πως με όλα τα προγράμματα γίνεται διαφοροποιημένη μάθηση αλλά είναι θέμα του καθηγητή.

ΕΛ3: Είναι γεγονός. Πιστεύω πως ναι, πιστεύω πως, ναι. Δηλαδή οι δραστηριότητες αυτές που προτείνονται είναι τέτοιου τύπου, πραγματικά. Βέβαια, εντάζει, να πω την αλήθεια, εμείς έχουμε άλλες διαφοροποιήσεις, δεν έχουμε, για παράδειγμα, παιδιά πρόσφυγες στο σχολείο ή κάτι τέτοιο... Αλλά στο επίπεδο ότι καθένας έχει άλλα

ενδιαφέροντα, κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει κάτι και κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει λιγότερο το ίδιο πράγμα, πιστεύω πως αυτό το πρόγραμμα μπορεί να ανταποκριθεί πάρα πολύ σε αυτές τις καταστάσεις.

Επιπλέον, οι κατασκευαστές του προγράμματος σπουδών ισχυρίζονται πως το νέο πρόγραμμα αποκτά ειδικά χαρακτηριστικά με την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών να πρωταγωνιστεί. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εστιάζουν στην ένταξη της δημιουργικής γραφής και στα οφέλη της. Εντούτοις, δεν παύει να υπάρχει και η άποψη πως όλα αυτά είναι εφαρμόσιμα μόνο σε θεωρητικό επίπεδο από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας χαρακτηρίζεται ως εξετασιοκεντρικό σύστημα, με τους μαθητές να έχουν το βλέμμα στραμμένο στις πανελλαδικές εξετάσεις.

ΕΛ2: Λοιπόν, η ομαδοσυνεργατική θα αρχίσει φέτος γιατί λόγω covid ήταν αδύνατον. Εγώ και παλιά, και με όλα τα προγράμματα, ένα πράγμα που έκανα στην Α' λυκείου πάντα ήταν να διαβάζουν τα παιδιά ένα βιβλίο. Η δημιουργική γραφή τώρα που και στα ΕΠΑ.Α. νομίζω υπάρχει μία ερώτηση... εντάξει τώρα στην Γ' Λυκείου μέσα στην τάξη μπορείς να κάνεις δημιουργική γραφή, τα παιδιά έχουν ανάγκη να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο.

ΕΛ4: Ισχύει! Μου αρέσει πάρα πολύ η δημιουργική γραφή! Σε οτιδήποτε καινούργιο που δεν έχει να κάνει με τη μορφή καθαρού μαθήματος... τρελαίνονται! Και στη Γλώσσα, όταν φύγαμε από το κλασικό μάθημα και μπήκαμε στη δημιουργία των ομάδων και να δείξουμε πράγματα, ή «Ελάτε να κάνουμε διάδρομο συνείδησης», «ελάτε να κάνουμε ένα debate», όλα αυτά τους αρέσουν πάρα πολύ και όντως είναι και πάρα πολύ ωραία. Το θέλουν το καινούργιο.

ΕΛ1: Θεωρητικά όλα αυτά είναι πάρα πολύ ωραία, έτσι; Θεωρητικά. Δεν γίνεται στις δύο ώρες της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου και της Β' Λυκείου να χωρέσουμε τα πάντα. Εγώ θεωρώ πως όλο αυτό είναι δυσλειτουργικό, από τη στιγμή που υπάρχει ο ορίζοντας της Τράπεζας Θεμάτων. Γιατί το παιδί δεν θα καθίσει να ασχοληθεί με κάτι που δεν το βλέπει και δεν θα το χρησιμοποιήσει, ενώ στο φροντιστήριο που έχει κάνει συνεχόμενα Τράπεζα Θεμάτων θα έχει άλλη αντιμετώπιση. Οι κατασκευαστές αυτοί που τα προτείνουν όλα αυτά έχουν μπει σε τάξη; Έχουν μπει να δούνε τι γίνεται; Έχουν καταλάβει πως το Λύκειο είναι καθαρά εξετασιοκεντρικό και όλα τα παιδιά ποντάρουν σε αυτό;

Όπως είναι φανερό, στο τελευταίο παράθεμα θίγεται το ζήτημα της εισαγωγής της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, από την οποία αντλείται το 50% των θεμάτων κατά την τελική, γραπτή αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών (Νόμος 4692/2020). Η συγκεκριμένος εκπαιδευτικός επισημαίνει τη διάσταση μεταξύ ΠΣ, παιδαγωγικής και αξιολόγησης ως ένα εγγενές πρόβλημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο λύκειο (Κουτσιούρη & Τσατσαρώνη, 2016). Στην απάντησή της τονίζεται ότι το πρόβλημα επιτείνεται από τη διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλία του μαθήματος από τα φροντιστήρια, η οποία έρχεται σε σύγκρουση με την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση που προτείνει το νέο ΠΣ.

Παιδαγωγική φιλοσοφία το νέο πρόγραμμα των σπουδών

Στο επίσημο κείμενο του νέου ΠΣ, οι κατασκευαστές του διακηρύσσουν ότι η μαθητοκεντρική λογική αποτελεί τη βασική παιδαγωγική φιλοσοφία του νέου ΠΣ, η οποία προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη βιωματική προσέγγιση, τη διερευνητική μάθηση, τη σημασία της αυτενέργειας των μαθητών, καθώς και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Η πλειονότητα των φιλολόγων, από την πλευρά τους, ισχυρίζονται πως, πράγματι, το πρόγραμμα σπουδών διαπνέεται από τη λογική να τεθεί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας ο ίδιος ο μαθητής, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη βιωματική μάθηση, καθώς και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την οποία οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής. Ωστόσο, μία από τους φιλολόγους, αν και θεωρεί πως το πρόγραμμα διαπνέεται από τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, υποστηρίζει πως η διερευνητική μάθηση δεν υφίσταται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ενώ μία συνάδελφός της αμφιβάλλει κατά πόσο όλες αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να είναι εφικτές.

***ΕΛ3:** Νομίζω ότι πρώτη φορά βλέπουμε σε ένα πρόγραμμα σπουδών πραγματικά κάπως να υλοποιούνται αυτές οι νέες αρχές, γιατί τα προηγούμενα προγράμματα δεν μας έδιναν ξεκάθαρες αρχές.*

***ΕΛ4:** Ναι, υπάρχει, υπάρχει.*

***ΕΛ2:** Λοιπόν τη βιωματική ναι, το είπαμε, αυτό το έχει πετύχει. Τώρα τη διερευνητική δεν είμαι σίγουρη. Οι ομάδες και η ομαδοσυνεργατική μπορούν να γίνουν ούτως ή άλλως από τη στιγμή που είναι βιωματικό. Είναι και εύκολο να γίνουν και να τους*

ενδιαφέρει. Τα κείμενα, είπαμε, είναι πιο κοντά τους και είναι βασικό αυτό. Τους μοιάζουν πιο πολύ οι ήρωες. Η διερευνητική πιστεύω πως δεν υπάρχει από το πρόγραμμα.

ΕΛ1: Πάρα πολύ ωραίες θεωρίες! Εντάξει αυτό δεν μπορεί ξαφνικά να το αποκτήσει ο μαθητής. Αυτό πρέπει να το έχει από πάντα, δεν ξέρω κατά πόσο όλα αυτά είναι εφικτά... Πολύ ωραίες θεωρίες. Χρειάζεσαι όμως το καινούργιο πρόγραμμα σπουδών, για να σκεφτείς ότι έχεις αυτενέργεια; Ας δούμε όμως τα πρακτικά, η θεωρία με κουράζει. Όλα αυτά εφικτά, πάντως, δεν είναι!

Ακόμη στην ερώτηση κατά πόσο κατάλληλη είναι η συγκεκριμένη μαθητοκεντρική λογική για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, και οι 4 ερωτώμενες θεωρούν πως η προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση είναι η κατάλληλη. Ωστόσο, μία ερωτώμενη εκφράζει την άποψη πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αποδυναμωθεί, εξαιτίας της εισαγωγής της συγκεκριμένης λογικής στο νέο ΠΣ.

ΕΛ3: Για τη λογοτεχνία, συγκεκριμένα, ναι!

ΕΛ4: Για όλα τα μαθήματα! Εάν δεν έχεις ως άξονα το παιδί, έχεις αποτύχει.

ΕΛ2: Το πρόβλημα είναι πως ο μαθητής είναι πάντα στο επίκεντρο και εμείς είμαστε περιφερειακοί δορυφόροι και όλο αυτό συνολικά δημιουργεί ένα πρόβλημα αξιών, δηλαδή μπερδεύονται τα παιδιά και χάνονται τα όριά τους. Αλλά στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι κακό. Εδώ λιγάκι ίσως θα έπρεπε να είναι πιο πλαισιωμένο το πρόγραμμα ακαδημαϊκά, να μην είναι το κέντρο πάντα το παιδί.

Το τελευταίο παράθεμα αναδεικνύει emphatically με ποιο τρόπο το νέο ΠΣ μεταβάλλει τις σχέσεις ελέγχου εντός της σχολικής τάξης: ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του νέου ΠΣ εξασθενεί την περιχάραξη (framing) στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητών, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να ελέγχει λιγότερο τη μαθησιακή διαδικασία (Bernstein, 1991). Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η παρατήρηση της εκπαιδευτικού ότι αυτή η εξασθένιση της περιχάραξης είναι χαρακτηριστικό ενός ΠΣ με λιγότερο ακαδημαϊκό χαρακτήρα.

7.2.2. Αδυναμίες

Οργάνωση περιεχομένου

Το νέο πρόγραμμα σπουδών φάνηκε να μην είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς του λυκείου ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Η πλειονότητα εξέφρασε την άποψη πως το νέο ΠΣ, είτε δεν έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω στον τρόπο οργάνωσης σε σχέση με το προηγούμενο, είτε είναι χαοτικό, εξαιτίας της αυτενέργειας που παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό.

ΕΛ1: Έτσι αυτό όπως είναι τώρα «χύμα στο κύμα», ψάξε και βρες! Ε, όχι!

ΕΛ2: Για την οργάνωση δεν είμαι σίγουρη, για την ποικιλία, ναι, και για όλα αυτά που είπαμε.

ΕΛ4: Κοίταξε να δεις: Στην οργάνωση δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε. Σε νέες πρωτότυπες ευφάνταστες ιδέες, ναι, οι οποίες, όμως, για να είμαστε ειλικρινείς είναι ιδέες.

Οι παραπάνω μαρτυρίες αναδεικνύουν ότι η αυτενέργεια και η παροχή παιδαγωγικής αυτονομίας στον/στην εκπαιδευτικό, αν και σε μεγάλο βαθμό επιθυμητή, συχνά εγείρει προβλήματα διαχείρισης του ΠΣ.

Καταλληλότητα βηματισμού-διάταξης του περιεχομένου

Μια ακόμα αδυναμία που αναδεικνύεται από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι η μη καταλληλότητα της διάταξης και του βηματισμού, όπως αυτή προκύπτει μέσα από το πρόγραμμα σπουδών. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν είναι αρκετός. Όπως χαρακτηριστικά απαντούν, η ύλη πρέπει να διαφοροποιηθεί με την αφαίρεση ενοτήτων και δραστηριοτήτων, ώστε να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος.

ΕΛ1: Α, πολύ δύσκολο... όχι δεν βγαίνει... δεν βγαίνει... δεν βγαίνει με τίποτα! Γιατί όταν δουλεύεις ομαδοσυνεργατική, όλες οι ομάδες δεν πηγαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και σίγουρα βγαίνουν εκτός προγράμματος και χρόνου. Δεν είναι θέμα εάν θα πρόσθετα κάτι, δεν ξέρουμε τι μπορεί να γίνει... λιγότερες ενότητες;

ΕΛ4: Ο χρόνος δεν ήταν αρκετός. Εάν έπρεπε να έχω τον περιορισμό να βγάλω πράγματα σε 12 ώρες, σίγουρα θα άλλαζα κάτι. Θα αφαιρούσα πράγματα, θα αφαιρούσα. Επίσης πάντα θα είναι συνάρτηση με το δυναμικό των μαθητών. Ίσως θα ήταν καλύτερο λιγότερες δραστηριότητες και να έχεις πάντα ένα περιθώριο λίγο παραπάνω στον χρόνο, για να μπορείς να τον αξιοποιήσεις ανάλογα με το πού θα σε οδηγήσουν τα παιδιά.

Εκπαιδευτικά εργαλεία και μέσα

Μια ακόμα δυσκολία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των νέων ΠΣ είναι το ζήτημα του ψηφιακού εξοπλισμού. Σε αρκετά σχολεία οι τάξεις φάνηκαν να μην έχουν εξοπλιστεί με τα κατάλληλα μέσα, προκειμένου να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, αξίζει να δώσουμε έμφαση στην απάντηση μιας εκπαιδευτικού πως, ακόμα κι αν υπάρχουν τα μέσα αυτά, οι ίδιοι οι μαθητές δεν είναι θετικοί απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εξαιτίας της δικής τους πολύωρης ενασχόλησης με την τεχνολογία.

ΕΛ1: Στη λογοτεχνία προσωπικά πιστεύω πως τα περιθώρια είναι μεγαλύτερα στο γυμνάσιο. Στο λύκειο, όπου υπάρχει και το άγχος της ύλης, είναι λίγο πιο περιορισμένα. Και πάλι όμως στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορείς να χρησιμοποιήσεις τεχνολογία. Τα παιδιά κάπως σαν να «παραφάγανε» ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια και δεν είναι πλέον θετικά.

ΕΛ2: Λοιπόν το θέμα ξεκινάει από αλλού. Εάν στο σχολείο υπάρχει δυνατότητα γρήγορα και άμεσα να τα έχεις όλα... Δηλαδή ακόμα και εμείς δεν έχουμε αυτή την ευκολία. Στην περίπτωση αυτή που θα ήταν ιδανικά τα πράγματα, θα τη χρησιμοποιούσα και βοηθάει.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σχετικά με την ερώτηση κατά πόσο το νέο ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες και στάσεις, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι, ενώ θεωρητικά το νέο ΠΣ καλλιεργεί

δεξιότητες, στην πράξη η καλλιέργεια δεξιοτήτων εξαρτάται από το υλικό που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός. Αναφορικά με τη σαφήνεια των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του νέου προγράμματος σπουδών, κάποιες από τους φιλολόγους θεώρησαν πως μερικά από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα θεωρούνται πλέον αυτονόητα και θα επιθυμούσαν μια σύμπτυξη τους, ενώ άλλες δήλωσαν μπερδεμένες για το τι πρέπει να διδάξουν και με ποιο τρόπο, εξαιτίας της πληθώρας τους. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΕΛ1: *Όχι! Κατηγορηματικά! Δεν έχω να πω τίποτα άλλο, γιατί σας λέω δεν έχω καταλάβει. Δεν έχουμε καταλάβει τι γίνεται! Θεωρητικά συνάφεια υπάρχει. Πρακτικά δεν γίνεται, θεωρητικά, ναι. Καλλιεργούνται δεξιότητες, εφόσον η επιλογή του υλικού είναι σωστή. Όμως επειδή είμαστε διαφορετικοί άνθρωποι και ο καθένας μας επιλέγει ό,τι θέλει, αυτό υπηρετείται στο βαθμό που έχουμε κάνει σωστές επιλογές.*

ΕΛ2: *Λοιπόν θα ήθελα οι 20 σελίδες να γίνουν 1! Όσο περνάνε τα χρόνια, προσπερνάω όλες τις σελίδες, γιατί δεν νομίζω πως μου λένε κάτι. Και μιλάω ειλικρινά, το είπαμε αυτό και στους επιμορφωτές. Εμένα, να πετύχω όλους τους στόχους που μου λένε, δηλαδή να πετύχω τον καλό άνθρωπο, τον επιστήμονα... Νομίζω πως όλα αυτά είναι αυτονόητα και τα λένε πάρα πολύ αναλυτικά, με τόσες λέξεις που νομίζω ότι δεν χρειάζεται. Θα προτιμούσα τέσσερα πράγματα. Η συνάφεια νομίζω, ναι, μπορεί να βρεθεί. Οι δεξιότητες στα κείμενα, νομίζω, πως τα πιο πολλά κείμενα τα έχουν όλα.*

7.2.3. Πλεονεκτήματα

Αυτενέργεια εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, το σημαντικότερο πλεονέκτημα του νέου ΠΣ είναι η παροχή της δυνατότητας στον/στην εκπαιδευτικό να αυτενεργεί, ώστε να προσαρμόζει το μάθημα στις συνθήκες της τάξης του. Αυτό του δίνει την ελευθερία να επιλέγει ο ίδιος τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων, κάποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο πρόγραμμα, αλλά και τα ίδια τα κείμενα.

ΕΛ1: Η δυνατότητα, ας πούμε να φτιάξω εγώ το μάθημά μου έως ένα σημείο και να δώσω επιλογές που κρίνω ότι θα αρέσουν στα παιδιά. Αυτή η ελευθερία που υπάρχει στο να επιλέξω τα κείμενα μου και να τα πάμε ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους μου αρέσει πάρα πολύ. Είναι η όλη διαδικασία του να μπω σε αυτή τη λογική.

ΕΛ2: Το άνοιγμα, ότι είναι πιο ανοιχτό αυτό και αυτό είναι καλό. Φέρνει πιο κοντά τα παιδιά.... γιατί είναι τελείως διαφορετικός ο τρόπος προσέγγισης.

Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις

Ομόφωνη άποψη είχαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μέσα από το νέο πρόγραμμα σπουδών. Πέρα από τον έντονο πολιτειακό χαρακτήρα που αναφέρθηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως θετικό πως, μέσω των κειμένων και των θεματικών ενοτήτων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Αυτή η άποψη αποτυπώνεται με ενάργεια στην ακόλουθη μαρτυρία:

ΕΛ3: Δηλαδή, ας πούμε εγώ χρόνια και χρόνια, όταν διδάσκω την «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη, προσπαθώ να την συνδέσω με σύγχρονα γεγονότα, με σύγχρονους serial killers, βλέπουμε τις αντιλήψεις για τις γυναίκες... τις γυναικοκτονίες και όλα αυτά. Δηλαδή, να βρούμε ένα τρόπο να κάνουμε επίκαιρα τα θέματα των κειμένων των παλαιότερων, ώστε να μπορέσουν και τα παιδιά να τα προσεγγίσουν.

7.2.4. Προβληματισμοί και προτάσεις για βελτίωση

Επιπλέον Δυσκολίες-Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν ακόμα αντιμέτωποι με προβλήματα που αφορούν στον τρόπο βαθμολόγησης των τελικών εξετάσεων, αφού συχνά έρχονται αντιμέτωποι με τον τρόπο προσέγγισης των φροντιστηρίων, ο οποίος φαίνεται να έρχεται σε αντιδιαστολή με την προσέγγιση που υιοθετεί το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούν πως χρειάζονται περισσότερα έτοιμα παραδείγματα, για να μειωθεί ο φόρτος εργασίας τους.

***ΕΛ1:** Όλους αυτούς τους προβληματισμούς τους έχουμε όλοι και σχετικά με το αν τελικά όλα αυτά είναι εφαρμόσιμα και βέβαια, το μεγάλο μας αίτημα είναι «τι υλικό διδάσκω»; Γιατί, αν εγώ πρέπει να βρω για κάθε μάθημα το υλικό, δεν ξέρω πόσες ώρες θα πρέπει να δουλεύουμε.*

***ΕΛ2:** Εντάξει, με μία κριτική σκέψη για κάποια πράγματα, αλλά γενικά θετικά. Αυτό που τους φοβίζει είναι η εφαρμογή γενικότερα και το θέμα της βαθμολογίας στις εξετάσεις, στις Πανελλήνιες, και κατά πόσο θα συμβαδίσουν οι συνάδελφοι της επαρχίας που έχουμε διαφορές και τα φροντιστήρια με αυτά που τους λένε. Αυτό είναι πάρα πολύ σοβαρό, γιατί καλουπώνουν τα παιδιά με έναν άλλον τρόπο.*

***ΕΛ4:** Όχι, όχι δεν δυσκολευτήκαμε, δεν δυσκολευτήκαμε. Προβληματιστήκαμε λίγο σε αυτές τις δραστηριότητες ανοιχτού τύπου, γιατί δεν μπορούσαμε να βγούμε από τα στεγανά μας, αλλά όχι με την αρνητική έννοια αλλά να πιάσουμε τη φιλοσοφία του πώς θα γίνει αυτό. Η μεγάλη μας δυσκολία ήταν η πίεση του χρόνου.*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους σχετικά με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών/τριών με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και την απροθυμία τους να έρθουν αντιμέτωποι με μεγαλύτερα κείμενα. Ένας ακόμα προβληματισμός, ο οποίος αναφέρθηκε και προηγουμένως, αφορά στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, Τα επόμενα παραθέματα αναδεικνύουν ακόμη την απροθυμία κάποιων εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν και να αναθεωρήσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Γι' αυτόν τον λόγο, όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός ΕΛ3, κάποιου/ες εκπαιδευτικοί έφυγαν από τα Πρότυπα σχολεία.

***ΕΛ1:** Άλλη μία δυσκολία, αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με το βιβλίο και με τη λογοτεχνία γενικότερα, οπότε αμέσως αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο κείμενο με αποστροφή. Δεν τους αρέσει. Θέλουν μικρότερα κείμενα.*

***ΕΛ3:** Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού. Εντάξει, κοίταξε να δεις. Σπάνια να συμβεί αυτό. Δηλαδή σου λέω πάντα υπάρχουν κάποιοι, οι οποίοι δεν είναι ικανοί να χειριστούν τα νέα μέσα, υπάρχουν και σε μας. Να σου πω την αλήθεια, με το που γίναμε πρότυπο, υπήρξαν κάποιοι που αποφάσισαν να φύγουν, γιατί δεν ήθελα να υποστούν όλα αυτά, δηλαδή την επιμόρφωση, τα προγράμματα σπουδών ή ρωτούσαν «Πώς θα επιμορφωθούμε; Πρέπει να διαθέσουμε χρήματα από την τσέπη μας;». Και θεώρησαν πως ήταν καλύτερο να φύγουν, να πάνε σε ένα άλλο σχολείο, να έχουν την ησυχία τους.*

ΕΛ4: Το πρώτο (ενν. πρόβλημα) που θα υπάρξει είναι η υλικοτεχνική υποδομή, το κατά πόσο υπάρχουν τα τεχνολογικά μέσα. Το δεύτερο που θα υπάρξει είναι τα μεγάλα τμήματα, πώς θα το εφαρμόσεις σε αυτά. Το τρίτο είναι οι πόροι, πού θα τους βρουν.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ακόμη ως αδυναμία την οργάνωση του περιεχομένου (την ύλη), η οποία προτείνεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών με βάση τα ενδιαφέροντα των εφήβων αλλά και τις προγενέστερες γνώσεις τους. Ένα ακόμα ζήτημα που διερευνάται είναι η καταλληλότητα της διάταξης της ύλης και του βηματισμού, με τον χρόνο να μην θεωρείται επαρκής από τις εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της προτεινόμενης ύλης. Εκτενής αναφορά γίνεται στη χρήση αλλά και στο βαθμό ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων, ενώ τέλος γίνεται λόγος αναφορικά με την σαφήνεια των περιεχομένων.

Παρόμοια ζητήματα καταλληλότητας προκύπτουν και με τα πλεονεκτήματα, τα οποία εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στα νέα προγράμματα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών λυκείου διαφοροποιούνται αισθητά, αφού εκείνοι ως πλεονεκτήματα ανέφεραν την αυτενέργεια που προσφέρει το πρόγραμμα αλλά και στον βαθμό κάλυψης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα καθώς και στην ύπαρξη διακρίσεων μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών.

Προτάσεις βελτίωσης

Όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση του προγράμματος με στόχο την επιτυχή του εφαρμογή, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναζητούν τρόπους ώστε η ύλη να μην φαντάζει τεράστια με συγκεκριμένα και στοχευμένα παραδείγματα. Μια επιπλέον πρόταση που αφορά τις εξετάσεις - ένα σημείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν πάρα πολλές φορές - είναι η μελέτη του έργου κάποιων συγγραφέων μέσα από πολλά έργα του/της, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καθενός, και στις τελικές εξετάσεις να επιλεγεί ένας από αυτούς.

ΕΛ1: Εγώ θα ήθελα, εφόσον υποτίθεται πως θα βγουν καινούργια βιβλία -λογικά κάτι θα βγει-, ας βγει με τρόπο.... πώς να το πω... να πατάμε πάνω σε πραγματικά δεδομένα. Θα ήθελα πολύ συγκεκριμένα πράγματα, στοχευμένα, όχι τεράστια ύλη που δεν συμμαζεύεται με τίποτα, και πάντα με ρεαλιστικούς στόχους και λαμβάνοντας βέβαια υπόψη τις δυνατότητες του σχολείου στην υλικοτεχνική υποδομή.

***ΕΛ2:** Θα μου άρεσε πάρα πολύ να επιλεγούν 10 συγγραφείς, να κάνουμε ενδεικτικά από έναν στα σχολεία αναλυτικότερα, με πολλά στοιχεία για τον συγγραφέα ή την περίοδο του κειμένου για όλα ... Και αυτό που θα τους τύχει στο τέλος να μην είναι αυτό που θα έχει διδαχθεί βέβαια, αλλά να είναι του συγγραφέα που έχουν κάνει.*

Η ανάγκη βελτίωσης της επιμόρφωσης είναι κάτι ακόμη που επισημαίνεται από τις εκπαιδευτικούς. Ενώ κανένας από αυτές δεν έχει αρνητική στάση απέναντι στην επιμόρφωση που έγινε, παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα νέα στοιχεία του προγράμματος σπουδών θα μπορούσαν να αναλυθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια, για να γίνουν κατανοητά και να παρουσιαστούν πιο στοχευμένα, συνοδευόμενα από παραδείγματα.

***ΕΛ1:** Σίγουρα δεν μας καλύπτει... δεν με καλύπτει! Εγώ, δηλαδή, δεν έχω καταλάβει ακριβώς τι κάνω και θα ήθελα περισσότερα παραδείγματα σε αυτό που κάνω. Έχω καταλάβει τη διαθεματικότητα, έχω καταλάβει όλα αυτά, όμως δεν καταλαβαίνω το «νέο», να σας πω την αλήθεια.*

***ΕΛ4:** Κοίταξε, νομίζω πως ήταν περισσότερο μία επιμόρφωση ενημερωτική. Ήταν μία επιμόρφωση που μας έδινε αρκετά το λόγο και το χώρο να εκφραστούμε... Να πούμε τις σκέψεις μας, τους προβληματισμούς μας, για να υπάρξουν κάποιες τροποποιήσεις. Θεωρώ πως, όταν θα έρθει η ώρα να γίνει αυτή η εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος, χρειάζεται και μία επιμόρφωση λίγο πιο... ψάχνω να βρω τη λέξη... όχι πιο εξειδικευμένη... λίγο να σου δείχνει τα βήματα, πώς θα πρέπει να δουλέψεις.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Συμπεράσματα- προτάσεις

8.1. Συμπεράσματα για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων και θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που, όπως προαναφέρθηκε, είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα ΠΣ σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;
- Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;
- Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων ΠΣ και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 4^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, τα ΝΠΣ της λογοτεχνίας γυμνασίου και λυκείου θεμελιώθηκαν πάνω στα προηγούμενα ΠΣ του 2011 και του διαθεματικού προγράμματος του 2003, με βάση τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Τα νέα αυτά ΠΣ πορεύονται με βάση τις ευρωπαϊκές πολιτικές και πρακτικές, υιοθετώντας και ενισχύοντας παιδαγωγικές αλλά και διδακτικές μεθόδους που θεωρούνται κατάλληλες για τα σύγχρονα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Τα ΝΠΣ παρουσιάζονται να είναι εναρμονισμένα με τις συνθήκες του 21ου αιώνα, και να αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μέσο κατάκτησης της γνώσης και εργαλείο ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, και κυρίως δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας στους αυριανούς πολίτες αυτής της χώρας. Τα ΝΠΣ υιοθετούν νέες πρακτικές, βάζοντας στο επίκεντρο της αισθητικής απόλαυσης των λογοτεχνικών κειμένων τους ίδιους τους μαθητές.

Συνοπτικά, τα ΝΠΣ γυμνασίου και λυκείου για το μάθημα της λογοτεχνίας, μέσα από την οργανική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, στοχεύουν στο να ενεργοποιήσουν περισσότερο από κάθε άλλη φορά τους μαθητές/τις μαθήτριες, μέσα

από την ενσωμάτωση καινοτόμων δράσεων, όπως είναι η δραματοποίηση με την οποία οι μαθητές έρχονται πιο κοντά στην προσωπικότητα των ηρώων, κατανοούν τις αντιδράσεις τους, ενώ ταυτόχρονα προσεγγίζουν τους ήρωες μέσα από τα δικά τους βιώματα. Η διαθεματικότητα αλλά και ο διακαλλιτεχνικός διάλογος μέσα από τον οποίο συνδέονται οι τέχνες μεταξύ τους, βοηθούν τα παιδιά να βιώσουν την πολυπόθητη αισθητική απόλαυση. Ταυτόχρονα, παιδαγωγικές πρακτικές με πυλώνα τη βιωματική και συνεργατική μάθηση, στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων τόσο για τον εργασιακό όσο και για τον κοινωνικό τομέα, προωθώντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Εξέχουσα θέση έχει και η αρχή της συμπερίληψης που ενθαρρύνει την αποδοχή διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και αναδεικνύει την ανάγκη για ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Από την πλευρά τους, λοιπόν, τα ΝΠΣ στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ολιστική ανάπτυξη των εφήβων.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι τα ΝΠΣ σε μεγάλο βαθμό ακολουθούν τις κυρίαρχες τάσεις κατασκευής των ΠΣ παγκοσμίως οι οποίες παρουσιάστηκαν στο 2^ο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας (μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, διαθεματικότητα, καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αι., μετασχηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού σε εμπνευστή των μαθητών/τριών και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας κ.ά.) (π.χ. Alving et al., 2021· Nordin & Sundberg, 2016).

Ως βασικά στοιχεία του ΝΠΣ του γυμνασίου οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την εισαγωγή της φιλιανγνωσίας και της δημιουργικής γραφής. Πρόκειται για μια καινοτομία, η οποία ήταν ένα χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών όπως αναδεικνύει η έρευνα της Τζανή (2017). Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως απελευθερωτική για τους μαθητές/τις μαθήτριες διαδικασία, αφού ένιωσαν ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς τον φόβο της κριτικής και των στεγανών, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και τη φαντασία τους. Η φιλιανγνωσία, όχι μόνο εμπλέκει τους μαθητές στην αναγνωστική διαδικασία αλλά ενδυναμώνεται η αυτοαντίληψη των μαθητών, καθώς και η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, γεγονός εξαιρετικά σημαντικό για τους σημερινούς εφήβους (Τζανή, 2017).

Ως επιπλέον στοιχείο της φυσιογνωμίας του ΠΣ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον έντονο πολιτειακό χαρακτήρα του. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το ΝΠΣ αποκτά κοινωνική διάσταση, προετοιμάζοντας τους εφήβους να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διδάχτηκαν στο μάθημα της λογοτεχνίας στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανών πολιτών. Ο ίδιος ο πολιτειακός

χαρακτήρας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας επισημαίνεται και από την Αθανασοπούλου (2008), η οποία αναφέρει πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται κατά την διδασχή της λογοτεχνίας αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και διαμορφώνουν ευσυνειδητους αυριανούς πολίτες.

Ένα κοινό συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι η αυτενέργεια και η παιδαγωγική αυτονομία που τους προσέφερε το ίδιο το πρόγραμμα, χαρακτηρίζοντάς το ως ανοικτό και ευέλικτο. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωσαν παγιδευμένοι σχετικά με την άντληση θεμάτων και υλικού, γεγονός το οποίο υπογραμμίζεται και στην έρευνα της Ιωαννίδου (2017) για το ΠΣ του 2011. Εντούτοις, αρκετοί εκπαιδευτικοί καθοδηγήθηκαν από παραδειγματικά σενάρια και πρακτικές που βρήκαν στο διαδίκτυο γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ίσως οι εκπαιδευτικοί να απολαμβάνουν περισσότερο την ανεξαρτησία της επιλογής κειμένων παρά τη διαδικασία εύρεσης δραστηριοτήτων.

Βασικό στοιχείο το οποίο δίχασε τους φιλόλογους αποδεικνύεται το κατά πόσο το ΝΠΣ προωθεί την αρχή της συμπερίληψης. Η πλειονότητα θεωρεί πως πράγματι το ΝΠΣ προωθεί τη συμπερίληψη, συνδέοντάς την πολλές φορές με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προκειμένου να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, καθώς ο σεβασμός στις εμπειρίες και στα βιώματα μαθητών έχουν ως στόχο πάντα την ομαλή συνύπαρξη των μαθητών στη σχολική τάξη. Αρκετές από τις εκπαιδευτικούς θεώρησαν τη διαφοροποιημένη μάθηση μέσο επίτευξης της συμπερίληψης, κάτι που έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες (Δημητριάδου & Παλαιολόγου, 2014). Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η συμπερίληψη είναι ένας εννοιολογικά ασαφής όρος που δύσκολα προσδιορίζεται και ένας στόχος που ακόμη πιο δύσκολα επιτυγχάνεται (Slee, 2020).

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση αναγνωρίστηκε ως η παιδαγωγική φιλοσοφία που χαρακτηρίζει το ΝΠΣ και ως η πιο κατάλληλη προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, καθώς προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών με την ανάδειξη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ως της πιο επιτυχημένης. Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (π.χ. (Κασιμάτη, 2008· Παλαιολόγου 2008· Σπυροπούλου κ. συν., 2008), οι οποίες παρατηρούν μια σαφή προτίμηση των

εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη μέθοδο, επειδή, κατά τη γνώμη τους, οι μαθητές δουλεύουν κυρίως συνεργατικά, αναπτύσσοντας καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται μαθητές όχι μόνο με υψηλές επιδόσεις αλλά και με πιο χαμηλές.

Καταληκτικά, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η γενικότερη στάση των φιλολόγων προς το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι θετική, παρά τους αρχικούς προβληματισμούς για την υλοποίησή του, οι οποίοι οφείλονται στη γενικότερη τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να είναι διστακτικοί και καχύποπτοι απέναντι σε οτιδήποτε καινούριο, όπως ανέφεραν οι ίδιες χαρακτηριστικά στις συνεντεύξεις τους. Αυτός ο σκεπτικισμός των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες (Αργυροπούλου, 2009· Τζανή, 2017).

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν δύο μεγάλες προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής των ΝΠΣ σε γυμνάσια και λύκεια. Το πρώτο ζήτημα εστιάζει στον διδακτικό χρόνο, με αρκετούς από τις εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν πως ο χρόνος δεν είναι σύμμαχός τους, με αποτέλεσμα να μη γίνεται σωστά η μελέτη των κειμένων ή, ακόμα, αρκετές φορές να είναι αδύνατον να ολοκληρωθεί η προβλεπόμενη ύλη. Η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου αποτέλεσε κοινό παρονομαστή τόσο για την παρούσα έρευνα όσο και για τις υπόλοιπες που μελετήθηκαν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο διαθέσιμος χρόνος αποτελεί και τη μεγαλύτερη πρόκληση, όχι μόνο του νέου προγράμματος σπουδών αλλά και των παλαιότερων. Παρατηρούμε λοιπόν πως το συγκεκριμένο μοτίβο επαναλαμβάνεται, με τις υπάρχουσες διδακτικές ώρες να μην αρκούν για τις λογοτεχνικές δραστηριότητες και την εκπόνηση σεναρίων (βλ. και Ιωαννίδου, 2017). Αξίζει να επισημανθεί πως μερικές από τις εκπαιδευτικούς τονίζουν πως η χρονική ανεπάρκεια συνδυάζεται συχνά με την απειρία και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να οργανώσουν σωστά το μάθημά τους.

Ακόμη ένα μεγάλο μειονέκτημα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στο ΝΠΣ σχετίζεται με το μικρό ποσοστό χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού, το οποίο σύμφωνα με την έρευνα του 2009 που έκανε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οφείλεται στον ελλιπή σχολικό εξοπλισμό καθώς και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν την ευχέρεια να διαχειριστούν την τεχνολογία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να

ανταποκριθούν στις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις του μαθήματος (Βέικου κ. συν., 2008· Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ, 2013· Jimoyiannis & Komis, 2007). Παρά το πέρασμα των χρόνων, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα περιέγραψαν ακριβώς την ίδια κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, η απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία γυμνασίου και λυκείου ήταν έντονη, με αποτέλεσμα να μην διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία. Αρκετές από τις εκπαιδευτικούς προσπάθησαν με οποιαδήποτε μέσα, κυρίως μέσα από τη χρήση προσωπικών υπολογιστών και της ψηφιακής τάξης, να εντάξουν με τον τρόπο και στον βαθμό που μπορούσαν τις τεχνολογίες μέσα στην τάξη, δίνοντας μια νέα πνοή στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ωστόσο, δεν έλειψε και η μερίδα των εκπαιδευτικών η οποία, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες, δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ΝΠΣ.

Το πιο σημαντικότερο πλεονέκτημα του νέου προγράμματος σπουδών για το γυμνάσιο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ήταν το γεγονός ότι διευρύνει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να αυτενεργούν, επιτρέποντας τους να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και νέες μορφές δραστηριοτήτων. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η ελευθερία δράσης που τους προσφέρεται χαρακτηρίζεται όχι μόνο ως κύριο βασικό της φυσιογνωμίας του νέου προγράμματος αλλά και ως ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα που προσφέρει η φύση του προγράμματος τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στους ίδιους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν κυρίως στην εισαγωγή-θεσμοθέτηση των νέων χαρακτηριστικών εντοπίζοντας κυρίως την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής με το μετασχηματισμό των κειμένων να είναι μια διαδικασία που ικανοποιεί την ανάγκη για έκφραση και απολαμβάνουν τόσο ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες. Δεν μπορεί να παραλειφθεί και η εισαγωγή του διακαλλιτεχνικού διαλόγου ως ενός θετικού στοιχείου του ΝΠΣ, ο οποίος επιτρέπει την επαφή των μαθητών/τριών με άλλα είδη τέχνης που διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των εφήβων.

Ο τρόπος οργάνωσης του νέου προγράμματος σπουδών αποδείχτηκε ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματά του. Η οργάνωση αποδείχτηκε εξαιρετικά βοηθητική για τις εκπαιδευτικούς και για τον βηματισμό της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χωρισμός και η επιλογή θεματικών πεδίων στέφθηκε με επιτυχία, αφού τα θέματα αφορούν σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις με τις οποίες θα κληθούν να έρθουν αντιμέτωποι οι αυριανοί μαθητές.

Σχετικά με τις δεξιότητες που καλλιεργεί το ΝΠΣ, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κύρια την ενσυναίσθηση, η οποία διευκολύνει την αποδοχή της ετερότητας και την ειρηνική συνύπαρξη. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το περιεχόμενο της λογοτεχνίας θεωρείται το πλέον κατάλληλο για τις τάξεις του γυμνασίου, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές την ευκαιρία να απολαύσουν τα κείμενα αλλά και να βιώσουν τη λογοτεχνική ατμόσφαιρα. Οι ενότητες είναι ιδανικές για το επίπεδο αλλά και για την ηλικία των μαθητών σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Τα δε προσδοκώμενα αποτελέσματα στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, κάτι που χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ως προτεραιότητα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θεωρούν ότι το ΝΠΣ αναπτύσσει την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τον δικό τους κόσμο αλλά και τον κόσμο του ήρωα και να τον συναισθανθούν.

Ένα ακόμα θετικό στοιχείο που εκφράστηκε ομόφωνα από τις εκπαιδευτικούς ήταν η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως επρόκειτο για μια σαφή επιμόρφωση, με την οποία είχαν τη δυνατότητα όχι μόνο να ενημερωθούν για τα νέα στοιχεία του ΝΠΣ, αλλά και να εκφράσουν οποιαδήποτε ανησυχία ή προβληματισμό είχαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του. Το ζήτημα της επιμόρφωσης έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές οι οποίοι άλλοτε αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που δέχθηκαν (Δούκα κ. συν, 2008) και άλλοτε αποκαλύπτουν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών (Μπουζάκη, 2011). Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν ότι οι επιμορφωτές/τριες πρέπει να γνωρίζουν την πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Κατσούλου, 2015).

Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε ότι η πιο βασική βελτιωτική πρόταση που κάνουν οι εκπαιδευτικοί αφορά την ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας τους. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί προέρχονται κυρίως από τις εδραιωμένες επαγγελματικές αντιλήψεις, τις πρακτικές και την κουλτούρα τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως στις σχολικές τάξεις ακολουθούνται διδακτικές ρουτίνες, τις οποίες οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εμπόδιο για την εισαγωγή νέων επαγγελματικών πρακτικών.

Τέλος, παρά την ελευθερία δράσης που φαίνεται να απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι ίδιες αναφέρουν ως προτάσεις βελτίωσης την ανάγκη για περισσότερο βοηθητικό υλικό με τη δημιουργία ενός αποθετηρίου κειμένων, πηγών και δραστηριοτήτων μέσα από ενδεδειγμένες ιστοσελίδες και την απαραίτητη καθοδήγηση, με στόχο την καλύτερη δυνατή υλοποίηση των νέων προγραμμάτων σπουδών.

8.2. Συμπεράσματα για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Λυκείου

Ως καινοτόμα στοιχεία του ΝΠΣ για το λύκειο, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αναγνώρισαν την εισαγωγή της δημιουργικής γραφής, της διακαλλιτεχνικότητας, καθώς και της δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι που το ΝΠΣ εισάγει επίσημα δραστηριότητες τις οποίες οι ίδιοι επιχειρούσαν να εισαγάγουν στο παρελθόν ανεπίσημα.

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν επίσης λόγο για τον έντονο πολιτειακό χαρακτήρα του ΝΠΣ, τονίζοντας ότι εφοδιάζει τους εφήβους με αξίες και στάσεις ζωής για το μέλλον και ενισχύει δεξιότητες όπως την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καλλιεργώντας τελικά ευσυνείδητους αυριανούς πολίτες. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών οι οποίες επίσης αναδεικνύουν το πολιτειακό χαρακτήρα των παλαιότερων ΠΣ της λογοτεχνίας (Αθανασοπούλου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί του λυκείου δίνουν μεγάλη έμφαση στη δημιουργική γραφή αντιμετωπίζοντάς την και οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές ως έναν τρόπο εκτόνωσης και έκφρασης συναισθημάτων. Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί πως αρκετοί από τις εκπαιδευτικούς, ενώ υποστηρίζουν τη σημαντικότητα των νέων αυτών καινοτομιών, τις προσεγγίζουν με καχυποψία, θεωρώντας πως όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν μόνο όμως σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει, επειδή ειδικά οι δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου στοχεύουν στις πανελλαδικές εξετάσεις στις οποίες θα κληθούν να συμμετάσχουν οι μαθητές. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή των

καινοτομιών προσκρούει στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του λυκείου και στην εισαγωγή του μέτρου της Τράπεζας Θεμάτων. Κατά τις εκπαιδευτικούς, ο νέος τρόπος αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών/τριών στη λογοτεχνία προάγει την τυποποίηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Αυτές οι απόψεις έρχονται σε σύγκρουση με την έρευνα της Ιωαννίδου (2017), στην οποία οι εκπαιδευτικοί του λυκείου θεωρούν πως οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα αποφορτίσουν τους μαθητές, δίνοντάς τους απόλυτη ελευθερία έκφρασης.

Ως παιδαγωγική φιλοσοφία του ΝΠΣ οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη μαθητοκεντρική λογική, η οποία προωθεί και στηρίζει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών μέσα από τη βιωματική μάθηση. Ακόμη, θεωρούν τη μαθητοκεντρική λογική ως την πλέον κατάλληλη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αφού στόχος είναι όχι μόνο η πνευματική αλλά και η αισθητική ανάπτυξη των μαθητών. Μια μερίδα καθηγητών υποστηρίζει πως η μαθητοκεντρική προσέγγιση δεν είναι μια νέα παιδαγωγική φιλοσοφία. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση κάποιων εκπαιδευτικών οι οποίες αμφισβητούν την εφαρμοσιμότητα αυτών των θεωριών και ανησυχούν για την αποδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η τελευταία άποψη έχει διατυπωθεί και από ερευνητές που εξετάζουν κριτικά τον μετασχηματισμό που υφίσταται ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο πολιτικών που προωθούν μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και απορρίπτουν οποιαδήποτε άλλη μορφή παιδαγωγικής ως αναποτελεσματική και παρωχημένη (Robertson, 2012· Robertson & Sorenson, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, συγκρίνοντας την παιδαγωγική πλαισίωση των παλαιότερων και των ΝΠΣ, τονίζουν ότι οι αρχές των προηγούμενων ΠΣ δεν ήταν σαφείς.

Οι εκπαιδευτικοί του λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν θετική άποψη για την οργάνωση του περιεχομένου του ΝΠΣ. Οι ίδιες θεωρούν πως σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών του 2011 δεν μπορεί να προσφέρει κάτι παραπάνω. Παρ' όλα αυτά, όλες τους συμφωνούν ότι το ΝΠΣ προσφέρει ποικιλία πρωτότυπων ιδεών προς υλοποίηση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν την έκταση της ύλης, γεγονός που τους προκαλεί εργασιακό άγχος. Συμπεραίνουμε πως ο χρόνος κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο λύκειο είναι ο μεγαλύτερος τους αντίπαλος, όπως έχει αναδειχθεί και από την έρευνα της Τζανή (2017).

Επιπλέον, στις τάξεις του λυκείου παρατηρείται μικρό ποσοστό χρήσης των νέων τεχνολογιών, το οποίο όμως οφείλεται στον ελλιπή εξοπλισμό του σχολείου (Βέικου κ. συν., 2008· Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ, 2013· Jimoyiannis & Komis, 2007), όπως ήδη προαναφέρθηκε. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ομολογούν ότι συχνά δεν αξιοποιούν τις ΤΠΕ, επειδή ανησυχούν ότι δεν θα μπορέσουν να διδάξουν το σύνολο της διδακτέας ύλης, καθώς η χρήση των ΤΠΕ απαιτεί περισσότερο διδακτικό χρόνο. Υποστηρίζουν ότι, αντίθετα, τα περιθώρια για ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι μεγαλύτερα στις προηγούμενες τάξεις.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμα ζήτημα το οποίο αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί με σκεπτικισμό είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πείρα αρκετών χρόνων στο ενεργητικό τους θεωρούν αυτονόητα τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και θεωρούν αναγκαία τη σύμπτυξή τους. Ένα μικρότερο ποσοστό τα θεωρεί μη αποτελεσματικά, εξαιτίας της πληθώρας τους και της σύγχυσης που τους προκαλεί ο μεγάλος αριθμός τους.

Συμπερασματικά, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ως το μεγαλύτερο λειτουργικό πλεονέκτημα των νέων προγραμμάτων σπουδών την αυτενέργεια που τους έχει δοθεί, με την οποία έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το μάθημα στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης τους, επιλέγοντας οι ίδιοι κείμενα και δραστηριότητες που θεωρούν πως θα αρέσουν στους μαθητές τους, προκειμένου να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές αντέδρασαν θετικά στην ελευθερία κινήσεων που δόθηκε στις καθηγήτριές τους, οι οποίοι έλαβαν πολύ σοβαρά υπόψη τους ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση όλων των μαθητών. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών - γεγονός το οποίο ήταν και το ζητούμενο - παρατηρήθηκε όχι μόνο σε μαθητές που έχουν έτσι κι αλλιώς υψηλές επιδόσεις αλλά και σε μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις.

Επιπλέον, μέσω του ΝΠΣ, οι μαθητές αναπτύσσουν την πολιτειότητά τους καλλιεργώντας δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες, όταν θα έρθουν αντιμέτωποι με τις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις ως αυριανοί πολίτες. Σκοπός των καθηγητών είναι να δημιουργηθούν ευσυνείδητους πολίτες και να αναπτύξουν δεξιότητες στους μαθητές/στις μαθήτριες όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μέσα από σύγχρονα κείμενα ή

συνδέοντας ακόμα και παλαιότερα κείμενα με τα σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα. Άλλωστε, η πολιτειότητα, σύμφωνα με την Αθανασοπούλου (2008), επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να οξύνουν το πνεύμα τους αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας την σύγχρονη πολιτισμική πραγματικότητα.

Πέρα από τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μοιράστηκαν και κάποιους προβληματισμούς. Όπως ήδη είχε αναφερθεί πάρα πολλές φορές, σημαντική δυσκολία των καθηγητών των τάξεων του λυκείου είναι η προετοιμασία των παιδιών για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Αυτή τη φορά ο προβληματισμός τους αφορά τον τρόπο αξιολόγησης, με τους ίδιους συχνά να έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές προσεγγίσεις από τον τομέα της παραπαιδείας, δημιουργώντας έτσι μια σύγχυση σχετικά με το τι είναι σωστό και λάθος στους μαθητές. Ακόμα οι συνεντευξιαζόμενες εξέφρασαν την ανάγκη, εξαιτίας του πολλαπλών αντικειμένων στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν, να υπάρχουν έτοιμα παραδείγματα, έτσι ώστε να τους είναι πιο ξεκάθαρο το υλικό το οποίο διδάσκεται. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως εξαιτίας διαφορετικών προσεγγίσεων, είτε σε θέματα βαθμολόγησης είτε σε θέματα εύρεσης υλικού, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν έντονη πίεση, αφού πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων.

Ένας ακόμα προβληματισμός προέρχεται αυτή τη φορά από τον ίδιο τον προσανατολισμό του λυκείου. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως στο λύκειο δεν έχει επιτευχθεί αυτός ο πολυπόθητος διάυλος επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και λογοτεχνίας, καθώς οι μαθητές δεν έχουν την ευχέρεια να μελετήσουν και να αφιερώσουν τον χρόνο που χρειάζεται η λογοτεχνία για περαιτέρω εμβάθυνση, ενώ η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας δεν εξελίσσεται όπως περίμεναν.

Οι βελτιωτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για το Ν.Π.Σ επικεντρώνονται στην ανάγκη για καλύτερη και πιο στοχευμένη οργάνωσή του και για παροχή συγκεκριμένων υποδειγμάτων (σεναρίων, δραστηριοτήτων, προτάσεων για επιλογή κειμένων). Ακόμη προτάθηκε, προκειμένου να αναπτυχθεί η πολυπόθητη φιλιαναγνωσία, οι μαθητές να μελετούν ένα σύνολο συγκεκριμένων συγγραφέων και, μέσα από τη μελέτη μιας πληθώρας έργων, να έρχονται σε επαφή με τα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα του καθενός. Στο τέλος να επιλέγεται ένα μη

διδαγμένο κείμενο γνωστού συγγραφέα, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να εφαρμόσουν όλα όσα μαθαίνουν σε ένα άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη βελτίωσης του τρόπου επιμόρφωσης. Ακόμα και αν δεν έχουν αρνητική στάση απέναντι στην επιμόρφωσή τους, ωστόσο πιστεύουν πως η παρουσίαση των βασικών στοιχείων του ΝΠΣ θα μπορούσε να είναι πιο σαφής.

8.3. Ερευνητικοί περιορισμοί

Πριν την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στους ερευνητικούς περιορισμούς. Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας προέρχεται από την ίδια τη φύση της ως ποιοτικής έρευνας: τα ευρήματα αντανακλούν τις υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχουσών, όπως αυτές προήλθαν από την εμπειρία της πιλοτικής εφαρμογής του ΝΠΣ. Επιπλέον, ο σχεδιασμός της έρευνας δεν προέβλεψε την τριγωνοποίηση της ερευνητικών δεδομένων, γεγονός που θα ενίσχυε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της (Creswell, 2011).

Ο σοβαρότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν ο περιορισμένος χρόνος εφαρμογής των ΝΠΣ και το μικρό ερευνητικό δείγμα. Αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλιστεί ίση αναλογία συμμετεχόντων ανάμεσα σε γυμνάσιο (8) και λύκειο (4). Σε αυτό το σημείο προκύπτει ένα ακόμα εμπόδιο με το οποίο η ερευνήτρια ήρθε αντιμέτωπη αρκετές φορές και αυτό ήταν η άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα ή ακόμη και η ακύρωση προγραμματισμένων συνεντεύξεων.

Ακόμη η πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών διενεργήθηκε ταυτόχρονα για όλα τα μαθήματα, όχι μόνο για το μάθημα της λογοτεχνίας που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, με αποτέλεσμα αρκετοί φιλόλογοι να μην έχουν εμπειριστατωμένη άποψη για το συγκεκριμένο ΠΣ, εξαιτίας της επιφόρτισής τους με πολλαπλά διδακτικά αντικείμενα..

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις (διαδικτυακά), με αποτέλεσμα να μην υπάρχει προσωπική επαφή ερευνήτριας και συμμετεχόντων. Ωστόσο, η επαφή αυτή, έστω και διαδικτυακά, επέτρεψε κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ των δρώντων.,

8.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Παρατηρώντας τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του ζητήματος. Αρχικά, η επιλογή ενός μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος θα ήταν αποδοτικότερη, και θα ενίσχυε την εγκυρότητα της έρευνας. Δεδομένου ότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το τοπικό πλαίσιο των σχολείων επιδρά σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και πραγματώνουν το ΠΣ (Ball et al., 2012· Κουτσιούρη, 2021), ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθούν οι απόψεις και κυρίως η πραγμάτωση των ΝΠΣ σε βάθος χρόνου σε «κανονικά» σχολεία, και μάλιστα σε σχολεία που θα διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς ποικίλες διαστάσεις του τοπικού πλαισίου (π.χ. τη φυσιογνωμία και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, την περιοχή στην οποία εδρεύουν κ.ά.). Ακόμη θα αποτελούσε μεγάλη πρόκληση και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στην έρευνα και η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τα ΝΠΣ της λογοτεχνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

- Αθανασοπούλου, Α. (2008). Ιχνηλατώντας το πεδίο της Λογοτεχνίας. Παρατηρήσεις για τη θεωρία και τη διδακτική της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, *Ηριννα*, 2, 32-41. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2022, από https://ekpraideyitikhepikairothta.gr/wpcontent/uploads/2019/01/%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%B1%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_.pdf
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ). (2002). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου Β., ... (2003), Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή, στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, ΤΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα, 133-139.
- Αποστολίδου, Β & Κουντουρά, Ν. (2007). Εισαγωγή: Η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005-2007 (σσ. 9-13). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Αργυροπούλου, Χ. (2009). Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βέικου, Χ., Πατούνα, Α., & Βαρέση, Ε. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Μτφρ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421
- Γεωργιά, Δ. (2009). *Ετεροαπασχόληση και επαγγελματικός διαχωρισμός πτυχιούχων ανδρών και γυναικών στην Ελλάδα ανά επιστημονικό κλάδο σπουδών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Στ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W.J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Δημητριάδου, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2014). Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: Οι φωνές των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57/58, 101-119.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Καλατζής, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ., (2013). Μελέτη αξιολόγησης της μέχρι τώρα πορείας των πράξεων για το Νέο Σχολείο και εκτίμηση των επιπτώσεων τους, τόσο ως προς την αύξηση ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και ως προς την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2022, από http://www.edulll.gr/?page_id=16001
- Ευαγγέλου, Ι. (2011). *Ευφυΐα και παιδεία*. Ρόδος: Μάριος Βερέττας.
- Ζαγκότας, Β. & Κεχαγιά, Ε. (2013). *Σύγχρονες Διδακτικές Απαιτήσεις (Ευελιξία – Εναλλακτικότητα – Διαφοροποίηση) και η Προσαρμοστική Δυνατότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Γυμνασίου*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου*.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωαννίδου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών (2011) για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ) (2016). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015: Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2022, από http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσοπούλου, Φ. (2015). Σχολεία για τον 21ο αιώνα: Η Πιλοτική Εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Συγκείμενο, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ,6, 27-54.
- Κελεπούρη Μ. & Χοντολίδου Ε, (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ.
- Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα απο την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13.
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσιούρη, Σ., & Τσατσαρώνη, Α. (2016). *Νέες μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στο πλαίσιο των πολιτικών λιτότητας: Το παράδειγμα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης». Ρόδος, 20-22 Μαΐου. Δημοσιευμένη στα Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Συνεδρίου (σσ. 262-275), Επιμ. Χ. Βιτσιλάκη, & Δ. Γουβιάς. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού / Ρόδος, 2018

- Κουτσιούρη, Σ. (2021). Υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: *Πραγματώσεις τους και ρυθμιστικός λόγος σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;: έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*. (Μετ. Χ. Ράπτης), επιμ G. Fourez. Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενισχυτική στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχαηλίδης, Τ. (2018). Η διδακτική της Λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, τόμος Β΄, 5, 3-14.
- Μπουζάκης, Σ., Κατσης, Α., Εμβλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π., & Φιλιοπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Νάκη, Σ. (2016). Το πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο : ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, πιλοτικά προγράμματα : μία αποτίμηση με άξονα τη διδακτική εμπειρία, στο *πρακτικά συνεδρίου Λογοτεχνία και παιδεία: 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής*, (επιμ) Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, 208-222.
- Νικολαΐδου, Σ. (2008). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Η δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α., Ρουβάς, Γ., (2014) «Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από τη σχολική πράξη», στα *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην*

εκπαιδευτική πράξη». Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2022, από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_204_216.pdf

- Νόμος 4957/2022 (ΦΕΚ 141/A/21-7-2022). *Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις.*
- Ξωχέλλης, Π. & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ). (2008). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο.* <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Προτάσεις Π.Ι στο πλαίσιο του διαλόγου για την Παιδεία. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.*
- Παμουκτσόγλου, Α. (2004). Διαθεματικότητα και λογοτεχνία στον 21ο αιώνα. *Επιστημονικό βήμα*. Τμ3.
- Παπαλάμπρου, Ε. (2016). *Προγράμματα σπουδών, μια πορεία προς τον κριτικό γραμματισμό.* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2023, από <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/2626?show=full>
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.
- Παπάς, Α.Ε. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη με έμφαση στην Παιδαγωγική και την Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης (τ.Α')*. Αθήνα: Ατραπός
- Πουρκός, Α.Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* (μτφρ. Β.Π. Νταλάκου - Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

- Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα* (Επιστημονική Επιμέλεια Α. Κουτσοκλένης- Μτφρ. Α. Κοσυφολόγου). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δελιγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στύλα Δ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2016). Η διαθεματικότητα στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της λογοτεχνίας της Α΄ λυκείου, *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2, τεύχος Β, 36-41.
- Τζανή, Ε. (2017). *Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών- Σχολεία για τον 21 αι.- σε Πιλοτικά Γυμνάσια*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2023, από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3619/%ce%a4%ce%96%ce%91%ce%9d%ce%97%20%ce%95%ce%9b%ce%95%ce%9d%ce%97%20%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί Όροι, Προβληματική και Πεδίο Εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.17-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2008). Η ανάγνωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από τον εκπαιδευτικό: ευελιξία ή περιορισμός; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 53-72.
- Τσιώλης Γ. (2017). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ρέθυμνο.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2009). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*.

- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών -Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450. Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα- Λογοτεχνία, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.
- ΦΕΚ 334-Β/1999. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.
- ΦΕΚ 131/2002. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Ενιαίου Λυκείου.
- ΦΕΚ 1562/2011. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου.
- ΦΕΚ 4911/2019. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου.
- ΦΕΚ 4134/2021. Ομάδες και κλάδοι μαθημάτων, τρόπος και χρόνος εξέτασης και βαθμολόγησης, ορισμός και υποχρεώσεις επιτηρητών, υποχρεώσεις μαθητών κατά τη διάρκεια της εξέτασης, τρόπος διατύπωσης των θεμάτων, βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, αναβαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων του Γενικού Λυκείου, τρόπος φύλαξης των γραπτών και κάθε άλλο σχετικό θέμα.
- Φλουρής, Γ., & Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (67- 87). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Α.Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 413-434). Αθήνα: Τόπος
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Anderson-Levitt, K. (2017). Global flows of competence-based approaches in primary and secondary education. *Cahiers de la Recherche Sur l'éducation et les Savoirs*. 16, 47–72. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2023, από <https://journals.openedition.org/cres/3010#>
- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S. & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini, *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley:Emerald.
- Antunes, F. (2012). ‘Tuning’ education for the market in ‘Europe’? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. *European Educational Research Journal*, 11(3), 446-470.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. *Research Papers in Education*, 27(5), 515-533.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.). New York: Rowman & Littlefield.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, J.S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547- 560.

- Braun, V., & Clarke, V.(2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (51-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 723-732. [DOI: 10.1080/00220272.2015.1101492](https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101492)
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Doyle, W. (1992). Constructing curriculum in the classroom. In F.K. Oser, A. Dick & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis* (pp. 66-79). San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission (2012). *Education and training monitor 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fish, S. (2008, January 6). Will the humanities save us? *The New York Times*. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2022, από <http://fish.blogs.nytimes.com/2008/01/06/will-the-humanities-save-us/>, ανακτήθηκε 29/12/2022
- Goodlad, J., Klein, F., & Tye, K. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. Goodlad and Associates, *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw Hill.
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén, & T. Poslethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1262-1276). Oxford: Pergamon Press
- Harlen, W. (1986). Primary Science Teacher Training For Process Based Learning. Report of a Commonwealth. Workshop, England.
- Hayes, N. (1997). *Doing Qualitative Analysis in Psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher development*, 11(2), 149-173.

- Johnson, D. (1984). Planning Small-scale Research. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. (177-197). London: Harper and Row.
- Kernan, A. (1990). *The Death of Literature*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Koballa, T. R. Jr. (1988). Attitudes and related concepts in science education. *Science Education*, 72(2), 115-126.
- Lopes, A.C. (2016). The Theory of Enactment by Stephen Ball: And What If the Notion of Discourse Was Different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, 24(25), 1-19.
- Moore, R. (2004). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. London: Routledge.
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328.
- OECD (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030 Project Background*, Paris: OECD Publishing.
- Robertson, S.L., (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Educational Review*, 56(4), 584-607.
- Robertson, S.L., & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17(4), 470-488. [DOI:10.1177/1474904117724573](https://doi.org/10.1177/1474904117724573)
- Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960) Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven.
- Saylor, J.G., & Alexander In. M. & Lewis, A. G. (1881). *Curriculum Planning for better Teaching and Learning* (4th ed.). New York: Rinehart and Winston World Book Company.
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline* (New Haven: Yale University Press).

- Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. New York: Open University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. 3rd Edition. NY: Teachers college press
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 35- 67. [DOI:10.1080/00220620.2015.1040377](https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1040377)
- Taylor, P. & Richards, C. (1979). *An introduction to Curriculum Studies*. New York: Humanities Press.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.). *The Oxford handbook of qualitative research* (62-77). New York: Oxford University Press.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Van Aalderen-Smeets, S. I., Walma van der Molen, J. H., & Asma. L. J. F. (2011). Primary teachers' attitudes towards science: A new theoretical framework: *Science Education*, 96(1), 158-182.
- van den Akker, J. (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.). *International handbook of science education* (pp. 421-447). Dordrecht:Kluwer Academic Publishers.
- van den Akker, Fasoglio, D., & Mulder, H., (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer, *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Αξιότιμες/οι κκ. Εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα συνέντευξη έχει ως στόχο την καταγραφή των απόψεών σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας, όπως το μελετήσατε και το εφαρμόσατε κατά τη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του στο σχολείο σας. Εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής εργασίας μου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπό την επίβλεψη του κ. Νίκου Φωτόπουλου, Αναπληρωτή Καθηγητή, και της κ. Σοφίας Κουτσιούρη, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και εξωτερικής συνεργάτιδάς του.

Η συμβολή σας στη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς η διδακτική εμπειρία και οι απόψεις σας θα αξιοποιηθούν για τυχόν βελτιώσεις των νέων προγραμμάτων σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα εφαρμογής τους κατά την πιλοτική τους φάση. Σας καθιστώ γνωστό πως κατά τη δημοσίευση των ερευνητικών δεδομένων θα τηρηθεί η ανωνυμία των προσωπικών σας στοιχείων, καθώς και της σχολικής σας μονάδας, σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας

Σας ευχαριστώ θερμά για την ανταπόκριση και για τον χρόνο που θα διαθέσετε.

Με τιμή

Ευαγγελία Γεωργοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παν/μίου Πελοποννήσου, Φιλολόγος

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου

- Φύλο
- Ποια είναι η ειδικότητά σας;
- Σπουδές
- Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε μέχρι σήμερα;
- Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
- Πόσος χρόνος χρειάστηκε για την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος;
- Πως οργανώνεις το καθημερινό σου μάθημα; Σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζεσαι για αυτό;

Γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών

- Ποια είναι η συνολική σας άποψη για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας;
- Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας από το ήδη υπάρχον; Ως προς ποια στοιχεία; Πως κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση;
- Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε βασικά στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος της Λογοτεχνίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Πού εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ.;
- Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δύο (ακαδημαϊκός - πολιτειακός χαρακτήρας) περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
Θέση Α: «Το νέο Π.Σ. της Λογοτεχνίας προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν στέρεες βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές»

Θέση Β: «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανών ενήλικων Πολιτών»

- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Με ποιους τρόπους γίνεται εμφανής η χρήση αυτή στο μάθημα που ερευνούμε;
- Οι κατασκευαστές του Π.Σ. ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Π.Σ. να είναι αρκετά ανοικτό ώστε να επιτρέψει τη μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Τεκμηριώστε την άποψη σας.
- Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο Π.Σ το μάθημα αποκτάει ειδικά χαρακτηριστικά προάγοντας την ψυχοπνευματική και αισθητική καλλιέργεια προωθώντας την φιλιαναγνωσία και εμπλέκοντας τους μαθητές στη δραματοποίηση και στην εξάσκηση της δημιουργικής γραφής. Ακόμη δίνεται έμφαση στην πολύτροπη κειμενική προσέγγιση, τη διαλογικότητα και την επικοινωνία των μαθητών με τα κείμενα. Τέλος, αναδεικνύεται η αξία της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο Π.Σ.; Μπορείτε να τεκμηριώσετε τις θέσεις σας με παραδείγματα. Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς, προσωπικά, με τις συγκεκριμένες επιλογές;
- Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. της Λογοτεχνίας θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πώς σκοπεύετε να το αξιοποιήσετε για τον σκοπό αυτό;

Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών

- Πόσο σαφή θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ. και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; Υπάρχει συνάφεια μεταξύ μαθησιακών αποτελεσμάτων και περιεχομένου; Υπάρχει διάκριση τους σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες, οι οποίες βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας; Καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα;
- Πώς κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών; Συμβαδίζει με την ηλικία των παιδιών και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους;

- Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. της Λογοτεχνίας σε ευρύτερα θεματικά πεδία, τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη; Πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία; Με ποιον τρόπο;
- Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη); Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα που να τεκμηριώνουν την θέση σας;
- Πώς κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος; Θα διαφοροποιούσατε την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος;
- Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους εννοιών;
- Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. διακηρύσσουν μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: *«Τα Π.Σ. προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιομαθητικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής»*. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. της λογοτεχνίας πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα που να αποσαφηνίζουν την άποψη σας.
- Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματός;

Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις

- Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητάς σας το νέο Π.Σ. στο μάθημα της Λογοτεχνίας;
- Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να προκύψουν δυσκολίες στο πεδίο της εφαρμογής του νέου Π.Σ. και ποιες;

- Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Αντίθετα, ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη;
- Κλείνοντας τη συζήτησή μας, ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα κάνατε για την βελτίωση του νέου Π.Σ.;
- Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του Π.Σ.; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;