

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(Συμβατικές και e-Μορφές)**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών
της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά την πιλοτική εισαγωγή
του στο Δημοτικό»**

Ταμπάκη Γεωργία (ΑΜ: 3032202102027)

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου – Συνεργάτιδα: Κουτσιούρη Σοφία, Δρ.
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

**Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Κόρινθος, Ιανουάριος 2023**

Ευχαριστίες

Με την διπλωματική εργασία αυτή περατώνονται οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Θα ήθελα λοιπόν, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους, όσοι με βοήθησαν να εκπληρώσω το στόχο μου.

Ξεκινώντας θα ήθελα να ευχαριστήσω την τριμελή επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας. Αρχικά, την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου κ. Δέσποινα Καρακατσάνη, την οποία ευχαριστώ για το πολύτιμο χρόνο που διέθεσε για να διορθώσει την εργασία μου. Θερμές ευχαριστίες επιπρόσθετα στην κ. Δέσποινα Τσακίρη, η οποία ήταν πάντα πρόθυμη να βοηθήσει με τις συμβουλές της και το ενδιαφέρον της. Δεν θα ξεχάσω το πρώτο μάθημα που κάναμε μαζί, όπου εμείς οι φοιτητές πανικόβλητοι εκφράζαμε τις ανησυχίες μας και τους προβληματισμούς μας και αυτή με την ηρεμία που την χαρακτηρίζει μας άκουγε με προσοχή και στο τέλος μας είπε χαμογελαστά να μην ανησυχούμε και ότι θα μας βοηθήσει σε ό, τι χρειαστούμε. Τέλος, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τον κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο για τις γνώσεις του και την επιστημονική του καθοδήγηση στα προγράμματα σπουδών, οι οποίες αποτέλεσαν και το έναυσμα για να ασχοληθώ με την συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Επιθυμώ να εκφράσω ιδιαίτερες τις ευχαριστίες μου στην κ. Σοφία Κουτσιούρη, Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η συμβολή της, η καθοδήγηση και η στήριξή της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, σε συνδυασμό με τον ευγενή χαρακτήρα της, την εργατικότητα και τον επαγγελματισμό που την χαρακτηρίζουν, με βοήθησαν να αισθανθώ ασφάλεια και οδήγησαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για όλες τις γνώσεις που απέκτησα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Με τις συμβουλές τους, τις απόψεις τους και τις γνώσεις τους άνοιξαν καινούριες οπτικές στην σκέψη μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου για την αγαστή συνεργασία μας αλλά και την ηθική στήριξη τους. Μαζί αντιμετωπίσαμε δυσκολίες,

αλλά ζήσαμε και όμορφες στιγμές. Χάρηκα λοιπόν, που κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο έχω γνωρίσει αξιόλογους ανθρώπους που προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα. Είμαι ευγνώμων προς αυτούς, διότι θυσίασαν τον προσωπικό τους χρόνο για να συμμετάσχουν στην εργασία μου.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ, τον αγαπημένο μου σύζυγο Δημήτρη και τις λατρεμένες μου κόρες Αγγελική και Δήμητρα, χωρίς την στήριξη των οποίων δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί το μεταπτυχιακό αυτό. Τους ευχαριστώ για την υπομονή τους όταν απουσίαζα από κοντά τους. Η αγάπη τους και η ενθάρρυνσή τους αποτελεί για εμένα κινητήριο δύναμη να προσπαθώ να επιτύχω τους στόχους μου.

*Στον Δημήτρη, την Αγγελική
και τη Δήμητρα*

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, σημειώνονται σοβαρές αλλαγές στο περιεχόμενο και την σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων της σχολικής εκπαίδευσης σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Στόχος αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι η καλλιέργεια στους μαθητές/στις μαθήτριες γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους/τις καταστήσουν ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών. Ανάλογες προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί και στη χώρα μας, με τελευταία την κατασκευή Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη σχολική εκπαίδευση, το 2021. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραματικών Δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας για το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, πάνω στο οποίο επιμορφώθηκαν ή και υλοποίησαν το σχολικό έτος 2021-2022. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία επικεντρώνεται στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των δημιουργών του προγράμματος και της προσλαμβανόμενης από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφής του. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν μέσω της διεξαγωγής μιας εμπειρικής έρευνας και με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης με 12 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του νέου προγράμματος τη μαθητοκεντρική λογική του, την έμφαση στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς και την παροχή αυξημένης παιδαγωγικής αυτονομίας στον/στην εκπαιδευτικό και αυτενέργειας στους μαθητές/στις μαθήτριες. Άλλα ειδικότερα χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος θεωρούνται η θεμελίωσή του στις αρχές της πολυτροπικότητας, των επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και η προώθηση της φιλαναγνωσίας. Παράλληλα, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εντοπίζουν ως βασικότερο λειτουργικό μειονέκτημα του νέου προγράμματος την ανεπάρκεια του προβλεπόμενου διδακτικού χρόνου, ενώ ως πλεονέκτημα τη σαφή διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν συγκεκριμένες (δυνητικές) δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος και διατυπώνουν βελτιωτικές προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Δημοτική Εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών, Νεοελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακή προσέγγιση, κειμενοκεντρική προσέγγιση

Abstract

In the recent decades, important changes have been noticed as far as the context and targeting of school education curricula are concerned, in many educational systems. The main goal of all these reforms is the cultivation of knowledge, skills and attitudes to students so as to become active and responsible citizens of the modern globalist societies. Similar efforts have been made in our country and the last one is the creation of the New Analytical Study Program for the school education in 2021. The aim of this paper is to search the opinions of the primary education teachers who teaches at the experimental primary schools in Greece, about the new detailed curriculum of the modern Greek language, in which they were either trained or they implemented it in the school year 2021-2022. More specifically the dissertation is focused on the relation between the intended purpose of the creators of the program goals with the received by the educators form of it. The views of the teachers were highlighted through the conduct of an empirical search with the semi-structured interviews with 12 primary school teachers. The analysis of the research data indicates that the teachers recognise as basic elements of the pedagogical philosophy of the new program, the student centered logic, the emphasis in the implementation of differentiated teaching and cooperative learning, as well as the provision of increased pedagogical autonomy to the educator and student's self motivation. Other special features of the new program are considered its foundation on the principles of multi modality, communicative and genre-based approaches of language teaching and the promotion of the joy of reading. At the same time the interviewer's identity as the main predicted disadvantage of the new program the inadequacy of the required teaching time whereas as an advantage the clear formulation of the learning outcomes and the cultivation of 21st century skills. Finally the teachers note specific (potential) difficulties in the program implementation and suggest improvement proposals.

Keywords: Curriculum, Primary Education, teachers' views, Modern Greek Language, communicative approach, genre-based approach

Συντομογραφίες

ΑΠ: Αναλυτικό πρόγραμμα/ Αναλυτικά Προγράμματα

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΑΕΠ: Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΕΑ: Πεδίο της Επίσημης Αναπλαισίωσης

Π.Σ.: Πρόγραμμα Σπουδών

ΤΠΕ: Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνία

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	1
Περίληψη.....	4
Abstract	6
Συνοτομογραφίες.....	7
Περιεχόμενα.....	8
1 ^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή.....	11
A. 1 ^ο Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	14
2 ^ο Κεφάλαιο: Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων και σύγχρονες τάσεις στην κατασκευή τους.....	14
2.1 Εισαγωγή	14
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση και είδη προγραμμάτων	14
2.3 Εννοιολογική διάκριση των όρων «επιδιωκόμενο- προσλαμβανόμενο – και υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών».....	20
2.4 Η έννοια της αναπλαισίωσης του Bernstein.....	23
2.5 Η Έννοια της Πραγμάτωσης	25
2.6 Σύγχρονες τάσεις κατασκευής των Προγραμμάτων Σπουδών	27
3 ^ο Κεφάλαιο: Ιστορική αναδρομή των Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	28
3.1 Εισαγωγή	28
3.2 Ιστορική Αναδρομή Προγραμμάτων.....	28
4 ^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή – Φιλοσοφία - Αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού.....	34
4.1 Φυσιognωμία του νέου προγράμματος	34
4.2 Σκοποθεσία	34
4.3 Γενικοί Σκοποί	35
4.4 Ειδικό Σκοποί	36
4.5 Περιεχόμενο - Θεματικά πεδία.....	38
4.6 Συνοπτική παρουσίαση των θεματικών πεδίων.....	39
4.7 Διδακτική πλαισίωση- Σχεδιασμός μάθησης.....	41
4.8 Η περίοδος μετάβασης στο Δημοτικό.....	42
4.9 Η περίοδος μετάβασης στο Γυμνάσιο.....	42
4.10 Αξιολόγηση.....	43
4.11 Ο χρόνος αξιολόγησης.....	43
4.14 Ο τρόπος αξιολόγησης	44

4.15 Τα κριτήρια αξιολόγησης	44
4.16 Συγκεντρωτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών.....	45
5 ^ο Κεφάλαιο: Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών.....	48
5.1 Εισαγωγή	48
5.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου.....	48
5.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για βασικές αρχές κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών	54
B. Εμπειρικό Μέρος της Έρευνας.....	59
6 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	59
6. 1. Εισαγωγή.....	59
6.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	59
6.3 Το ερευνητικό δείγμα.....	60
6.4 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	62
6.5 Ζητήματα Ηθικής της Έρευνας.....	67
6.6 Εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	68
6.7 Σύνοψη Κεφαλαίου.....	70
7 ^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της Έρευνας	71
Εισαγωγή	71
1. Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και ο τρόπος αναγνώρισής τους από τους εκπαιδευτικούς	71
2. Λειτουργικές αδυναμίες στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας	90
3.Λειτουργικά Πλεονεκτήματα του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	96
4. Δυσκολίες πιλοτικής εφαρμογής και Βελτιωτικές Προτάσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	106
8 ^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	116
8.1 Εισαγωγή	116
8.2 Φιλοσοφίας του νέου Προγράμματος Σπουδών	116
8.3 Βασικά χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και ο τρόπος αναγνώρισής του από την εκπαιδευτική κοινότητα	117
8.4 Λειτουργικές αδυναμίες ως προς την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	122
8.5 Λειτουργικά Πλεονεκτήματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	123

8.6 Δυσκολίες κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και βελτιωτικές προτάσεις.....	125
8.7 Περιορισμοί της έρευνας	127
8.9 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	128
Βιβλιογραφία.....	130
Ελληνόγλωσση.....	130
Ξενόγλωσση.....	137
Παραρτήματα.....	143
Παράρτημα 1: Οδηγός Συνέντευξης.....	143
Παράρτημα 2: Πίνακας παρουσίασης της ανάλυσης των Ευρημάτων.....	148

1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έχει δεχτεί πολλές και ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις τα τελευταία έτη. Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα και τα νέα επιστημολογικά δεδομένα δημιουργούν την ανάγκη για ένα σχολείο ανοιχτό στη κοινωνία και έτοιμο να ανταπεξέλθει στις αλλαγές και τις καινούριες συνθήκες. Οι κοινωνικές, λοιπόν, αλλαγές που επικρατούν οδήγησαν στη δημιουργία νέων Π.Σ. που θα ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες που επικρατούν σήμερα. Με τα νέα αυτά προγράμματα το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες που θα τους καθιστούν ικανούς να λειτουργήσουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Για την επίτευξη, επομένως, του ανωτέρω στόχου απαιτείται η υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, στις οποίες ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Ταυτόχρονα, γίνεται προσπάθεια προώθησης της ενταξιακής αγωγής, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της καλλιέργειας της ομαδοσυνεργατικότητας. Οι κατασκευαστές των νέων Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας υποστηρίζουν ότι όλα αυτά συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα του 2021.

Ειδικότερα, σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών και Πρότυπων Δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, πάνω στο οποίο επιμορφώθηκαν ή και υλοποίησαν το σχολικό έτος 2021-2022, δίνοντας έμφαση κυρίως στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των δημιουργών του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;

2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ.;
3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ.;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή του, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

Για λόγους λειτουργικότητας η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος, που αποτελείται από τρία κεφάλαια, παρουσιάζονται αρχικά η οριοθέτηση της έννοιας των Π.Σ., τα είδη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οι σύγχρονες τάσεις στην κατασκευή τους. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη επισκόπηση των Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου περιγράφονται οι αλλαγές που σημειώνονται σε αυτά και, τέλος, παρουσιάζεται η βασική φιλοσοφία και οι αρχές κατασκευής του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού.

Στη συνέχεια, στο ίδιο μέρος γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών τόσο Ελληνικών, όσο και διεθνών. Ειδικότερα, αρχικά καταγράφονται έρευνες με απόψεις εκπαιδευτικών πάνω στα παλαιότερα Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας και στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες που αφορούν απόψεις εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας (π.χ. διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση, δεξιότητες του 21ου αιώνα).

Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας παρουσιάζεται το εμπειρικό μέρος, όπου αρχικά περιγράφεται ο τρόπος υλοποίησης της μελέτης, η μέθοδος ανάλυσης, και ο τρόπος κωδικοποίησης του παραγόμενου υλικού. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το δείγμα που συμμετείχε στην παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια, αναλύεται η ποιοτική μέθοδος ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, το εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, ενώ παράλληλα αναφέρονται τα στάδια της θεματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκαν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων, καθώς και τα ζητήματα ηθικής της έρευνας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παράθεση των ευρημάτων, η ανάλυση των οποίων γίνεται με βάση άξονες, θέματα και δείκτες, ενώ στο τελευταίο μέρος παρατίθενται τα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, και γίνεται σχολιασμός τους συγκριτικά με το αν συμπίπτουν ή όχι με την βιβλιογραφική

επισκόπηση. Στο τέλος του τμήματος αυτού παρουσιάζεται η συμβολή της εν λόγω έρευνας στην επιστημονική έρευνα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

A. 1^ο Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

2^ο Κεφάλαιο: Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων και σύγχρονες τάσεις στην κατασκευή τους

2.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να ορισθεί η έννοια Πρόγραμμα Σπουδών και να παρουσιαστούν τα είδη του. Εν συνεχεία, γίνεται εννοιολογική διάκριση των όρων «επιδιωκόμενο - προσλαμβανόμενο και υλοποιούμενο Π.Σ.», καθώς στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών Δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας για το νέο Π.Σ. της Γλώσσας του Δημοτικού, εστιάζοντας κυρίως στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των δημιουργών του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του. Ακόμα δίνεται η έννοια της αναπλαισίωσης του Bernstein και βασικές έννοιες της Θεωρίας της Πραγμάτωσης του St. Ball και των συνεργατών του, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή, μέσα από το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, η διάσταση μεταξύ των προθέσεων των κατασκευαστών του υπό μελέτη Π.Σ. και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη αντιλαμβάνονται και υλοποιούν το συγκεκριμένο Π.Σ. Τέλος, παρουσιάζονται οι σύγχρονες τάσεις κατασκευής των Π.Σ.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση και είδη προγραμμάτων

Το προφίλ του «μελλοντικού πολίτη» που θέλει ένα κράτος να διαμορφώσει επηρεάζει τον χαρακτήρα και την οργάνωση της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτοχρόνως, το τελευταίο εκφράζει τις αντιλήψεις και τις ιδέες της κοινωνίας οι οποίες καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως από το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο, την τεχνολογία, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά. Στα ανωτέρω αυτά στοιχεία εστιάζουν, κυρίως, οι κατασκευαστές για να σχεδιάσουν και να συντάξουν ένα Π.Σ., καθώς μέσω αυτού εκφράζεται η φιλοσοφία που διέπει ένα εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τη νομοθεσία και λειτουργία του κράτους (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Πρόκειται επομένως για μία ιδιαιτέρως δύσκολη

διαδικασία. (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Εντούτοις, το γεγονός αυτό αποδεικνύει τη θεμελιώδη σημασία των Π.Σ. για τη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που έχει καταστήσει τη μελέτη τους πρωταρχικό ζήτημα σε παγκόσμιο επίπεδο και έχει κινητοποιήσει το ενδιαφέρον όχι μόνο των δημιουργών τους, αλλά και των διδασκόντων, των μαθητών/τριών και φυσικά και των γονέων.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο στα χέρια όλων των εμπλεκόμενων και κυρίως των εκπαιδευτικών που αξιοποιείται καθημερινά, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καθίστανται ικανοί να εκτελέσουν όλες τις απαραίτητες ενέργειες για να υλοποιήσουν μια αποτελεσματική διδασκαλία, που δεν θα τους στερεί τα περιθώρια αυτονομίας κατά τον σχεδιασμό της (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Η αποσαφήνιση του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών» είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, καθώς ο ορισμός του διατυπώνεται από κάθε ειδήμονα ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που ανήκει, την πολιτικο-κοινωνική ιδεολογία που ασπάζεται, τη φιλοσοφία που έχει για το σκοπό της μάθησης, την οργάνωση της διδασκαλία και με βάση τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει το σχολείο (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Το γεγονός αυτό αιτιολογεί την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ορισμών στη βιβλιογραφία για το τι είναι πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διαφορετικοί αυτοί όροι περιγράφουν ένα διάγραμμα ή έναν κατάλογο από στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, της ύλης που πρέπει να διδάσκεται ανά βαθμίδα, τάξη και διδακτικό αντικείμενο. Το πρόγραμμα σπουδών δηλαδή παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και για τις μεθόδους αξιολόγησης του μαθησιακού αποτελέσματος (Φλουρής, 2005). Το πρόγραμμα σπουδών, και πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων, συνδέεται με τα σχολικά βιβλία, τα οποία καθορίζουν με συγκεκριμένο τρόπο το περιεχόμενό του και μαζί συνδημιουργούν τις προδιαγραφές της μαθησιακής διαδικασίας, που καθορίζονται από το κράτος μέσω διατάξεων και κειμένων (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις κ.λπ.) (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

Με τον όρο «αναλυτικό πρόγραμμα» αναφερόμαστε στη σημασία του αγγλικού όρου «curriculum». Πρόκειται για μία λατινική λέξη που χρησιμοποιούνταν από Βρετανούς. Ο όρος «curriculum», που σημαίνει κύκλος σε στάδιο (Χατζηγεωργίου, 2004), εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε κείμενα των Παιδαγωγικών

σχολών σε διάφορες περιοχές της Ευρώπης, όπως στο Πανεπιστήμιο του Leiden, το 1582. Ο όρος, αρχικά, απέδιδε την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούνταν (Hamilton, 1989). Εντούτοις, διεθνώς ο όρος εμφανίστηκε το 1902 στο βιβλίο του John Dewey «The children and the curriculum» (Χατζηγεωργίου, 2004: 100), ενώ το 1918 ο Franklin Bobbit καθηγητής του πανεπιστημίου του Σικάγο, στο βιβλίο του ταυτίζει τον όρο του curriculum με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο είτε μόνο του, είτε με καθοδήγηση, ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάπτυξης του μαθητευόμενου (Bobbit, 1918). Ο Tyler (1949, στο Print, 1994) υποστηρίζει πως το curriculum είναι το σύνολο των γνώσεων που οργανώνονται και καθοδηγούνται από το σχολείο, ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Από την άλλη, οι Wiles και Bondi (1989, στο Print, 1994) θεωρούν ότι το curriculum είναι οι αξίες και οι στόχοι που κινητοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη με τη διαδικασία της μάθησης, καθώς μέσω αυτής ο μαθητευόμενος αναπτύσσεται και εξελίσσεται.

Ένας ακόμη ορισμός δίνεται από τους Saylor, Alexander και Lewis (1981), ο οποίος θεωρείται αρκετά προοδευτικός, καθώς ορίζει ως Α.Π. όλες τις δράσεις και τα μέσα που αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες το διδακτικό περιεχόμενο. Σε διερεύνηση του ανωτέρου όρου προχωρούν οι Ryan και Cooper (1980, στο Μπούντα, 2013: 5), οι οποίοι θεωρούν ότι, για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, εκτός από τα μέσα και τις διδακτικές μεθόδους εξίσου σημαντική είναι και η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, θεωρούν ότι το Α.Π. περιλαμβάνει τις «*οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών*» (ό.π.). που είναι υπεύθυνο το σχολείο να μεταδώσει.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η εννοιολόγηση του Α.Π. είναι μια δύσκολη διαδικασία και για να επιτευχθεί απαιτείται ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών του. Ο Χατζηγεωργίου (2004) υποστηρίζει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιέχει την οργάνωση, τη διδαχθείσα ύλη, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πάνω σε αυτά τα χαρακτηριστικά προβληματίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, πριν μπουν στη σχολική αίθουσα. Αναφορά σε κάποια βασικά στοιχεία που περιέχονται στα Α.Π. κάνει και ο Tyler, ο πατέρας των αναλυτικών προγραμμάτων, ο οποίος υποστηρίζει πως αυτά είναι η στοχοθεσία, η οργάνωση, το διδακτικό περιεχόμενο και οι τρόποι αξιολόγησης.

Στην Ελλάδα τα Α.Π. κάνουν την εμφάνισή τους στη δεκαετία του 1960 και εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία πολλοί ορισμοί (Μπούντα, 2013). Ο Βρεττός και ο Καψάλης (1990), θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το αποτέλεσμα των διαδικασιών σχεδίασης και οργάνωσης της μαθησιακής διδασκαλίας με έγκυρο και νόμιμο τρόπο. Άλλοι ορισμοί χαρακτηρίζουν τα αναλυτικά προγράμματα ως ένα σχεδιάγραμμα, μία λίστα από στόχους που καταγράφει το περιεχόμενο και τις μεθόδους διαδικασίας (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999). Σύμφωνα με τους Γερογιάννη και Μπούρα (2007), το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα χρονοδιάγραμμα με συγκεκριμένους στόχους και προσχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία τρόπους διδασκαλίας. Τέλος, ο Eisner, (1985 στο Χατζηγεωργίου, 2004) θεωρεί το Α.Π. ως προσχεδιασμένες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες μέσω των οποίων επιδιώκεται οι μαθητές/ τριες να κατακτήσουν τα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι ο Goodlad (1979, στο Χατζηγεωργίου, 2004) υποστηρίζει ότι οι ορισμοί των Α.Π. δεν επιλύουν τους προβληματισμούς που εμφανίζονται στον χώρο του Αναλυτικού Προγράμματος και ότι δεν υφίσταται ανάγκη να βρεθεί ένας ορισμός, εντούτοις όλες αυτές οι απόπειρες καταδεικνύουν κάποιες προοπτικές μέσα στο πλαίσιο των οποίων μπορούμε να συνεχίσουμε τη διαλογική συζήτηση γύρω από το curriculum. Σε γενικές γραμμές, η μελέτη των ανωτέρω ορισμών αναδεικνύει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αντικατοπτρίζει αυτό που έχουν επιλέξει οι μεγαλύτεροι να μεταφέρουν στους νεώτερους και δηλώνει μια σχέση ανάμεσα στους σκοπούς, στους σχεδιασμούς και γενικά ανάμεσα σε εκείνα που γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθούν στα σχολεία και σε εκείνα που εν τέλει πραγματοποιούνται.

Για να κατανοηθεί, επομένως, η συνθετότητα του Αναλυτικού Προγράμματος, κρίνεται απαραίτητο να γίνει η κατηγοριοποίηση του σε διάφορα είδη. Ο John Goodlad (1979, στο Χατζηγεωργίου, 2004) προτείνει τη διάκριση του Α.Π. σε πέντε είδη: α. το ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα, που συστήνεται από την πολιτική ηγεσία, β. το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, που εφαρμόζεται στο σχολείο μετά την έγκριση του από την πολιτεία, γ. το προσλαμβανόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, που αναφέρεται στο τρόπο που το ερμηνεύουν οι διδάσκοντες, δ. το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα, που σχετίζεται με το τι την πραγματικά συμβαίνει στη σχολική αίθουσα, ε. το βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα, που επικεντρώνεται στο πώς το βιώνει ο εκπαιδευόμενος/η.

Όλοι αυτοί οι ορισμοί που υπάρχουν βασιζόμενοι στον ρόλο και στο περιεχόμενο των Α.Π. συνέβαλαν στην διατύπωση εννοιών που στηρίζονται είτε στη παραδοσιακή θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων είτε στη σύγχρονη, γεγονός που οδήγησε στον διαχωρισμό μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων ή νέου τύπου Α.Π., γνωστών ως *curricula* (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Τα παραδοσιακά μοντέλα εστιάζουν σε συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθορισμένο χρόνο και συγκεκριμένες δραστηριότητες χωρίς την ύπαρξη μεθοδολογικής υπόδειξης, γεγονός που περιορίζει το έργο του διδάσκοντα (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Τελειώς διαφορετική προσέγγιση έχουν τα *curricula*, τα οποία αποτελούν έναν οδηγό διδασκαλίας που περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τους γενικούς και ειδικούς στόχους για κάθε διδακτικό αντικείμενο, τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις και τα διδακτικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Παράλληλα, παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αυτενεργήσει και να είναι ευέλικτος, τόσο ως προς τον τρόπο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, όσο και ως προς τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Η δομή τους βασίζεται στους εξής άξονες: στοχοθεσία, περιεχόμενα, υποδείξεις σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αξιολόγηση κατάκτησης της γνώσης (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Μία ακόμη κατηγοριοποίηση των Α.Π. σε «ανοιχτά» και «κλειστά», καθώς και σε «αναλυτικά προγράμματα μορφής ή τύπου *curriculum*» αναφέρεται στον Χατζηγεωργίου (2004) και σχετίζεται με τον βαθμό παρέμβασης του διδάσκοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτονομίας που αυτός και οι μαθητές/τριες του έχουν κατά την μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, στα «ανοιχτά» αναλυτικά προγράμματα οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών τους (Bruner, 1966· Piaget, 1979) και το εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Παράλληλα, και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά και συμβάλλουν στη μάθηση. Το μάθημα αποτελεί κοινό στόχο για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, ως μια απόπειρα μαθητοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης (Goehlich, 2003) που συμβάλλει στο να αντιμετωπίζεται θετικά η γνώση από τους/τις μαθητευόμενους/νες, εφόσον η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική, δημιουργική και ευχάριστη. Αντιθέτως, σε ένα Π.Σ. κλειστό δεν δίνεται δυνατότητα παρέμβασης στον εκπαιδευτικό. Οι μαθησιακοί στόχοι και οι διδακτικές μέθοδοι είναι προκαθορισμένες και δεν υπάρχει δυνατότητα παρέκκλισης, εφόσον αυτού του είδους τα Π.Σ. είναι αυστηρά δομημένα, συγκεντρωτικά και

στοχεύουν αποκλειστικά στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία που ακολουθείται για την απόκτηση της γνώσης. Είναι λογικό να ακολουθούνται διδακτικές στρατηγικές που επιφέρουν τη βέλτιστη απόδοση των μαθητών/τριών, και κατ' επέκταση να παραγκωνίζονται οι ιδιαίτερες παιδαγωγικές ιδιαιτερότητες τους. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι το ανοικτό Α.Π. δίνει έμφαση στη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών/τριών, ενώ το κλειστό Α.Π. προωθεί μια πιο παθητική στάση, την αδρανοποίηση, και δεν επιτρέπει καμία πρωτοβουλία στους/στις μαθητευόμενους/νες (Χατζηγεωργίου, 2003· Χρυσafiδης, 2003). Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum ακολουθεί τις αρχές και τη φιλοσοφία του ανοικτού Π.Σ., εντούτοις, προσφέρει στον εκπαιδευτικό ενδεικτικά σχέδια και καθοδηγητικές ενέργειες στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Ξωχέλλη και Δενδρινού (1999), τα ΑΠΣ, με γνώμονα τον ευρύτερο προσανατολισμό τους, διακρίνονται σε θεματοκεντρικά προγράμματα που στοχεύουν στην απόκτηση επιστημονικών γνώσεων, σε παιδοκεντρικά προγράμματα, που επικεντρώνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, σε προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας που ακολουθούν την κοινωνική πραγματικότητα και τις ανάγκες της κοινωνίας και σε προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης, που επιδιώκουν τη βελτίωση του συστήματος της κοινωνίας.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η διάκριση των Π.Σ. σε επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα (hidden curriculum). Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρθηκε για πρώτη φορά το 1968 από τον Phillip Jackson, για να τονίσει ότι οι γνώσεις των μαθητών/τριών στον χώρο του σχολείου δεν περιορίζονται σε αυτά που περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Τσάφος, 2014). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα στα όρια του σχολείου, εκτός από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που έχει θεσμοθετηθεί από το κράτος, λειτουργούν και απρογραμμάτιστες μορφές διδασκαλίας, μη τυπικές, που αποτελούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρείται, λοιπόν, ένα είδος ανεπίσημου προγράμματος, που συμπληρώνει και λειτουργεί ταυτόχρονα με το επίσημο, με μη καθορισμένα φυσικά αποτελέσματα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986). Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής θεωρούν ότι μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζονται σιωπηλά ιδέες και αντιλήψεις που οδηγούν στην οικειοποίηση συμπεριφορών ανάλογων με την κοινωνική τάξη του μαθητή/ της

μαθήτριας (Χατζηγεωργίου, 2004). Το επίσημο Π.Σ. είναι σχεδόν ίδιο για το σύνολο των σχολείων, ενώ το κρυφό Π.Σ. αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και σε κάθε σχολείο διαφοροποιείται. Προφανώς, οι επιδράσεις του κρυφού προγράμματος είναι εξίσου σημαντικές με αυτές του επίσημου Π.Σ. (Κιτσαράς, 2004). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το κρυφό Π.Σ. μπορεί να υπονομεύει και να είναι αντίθετο με το επίσημο Π.Σ.

Τέλος, πρέπει να συμπεριλάβουμε μια ακόμη διάκριση του Π.Σ., η οποία θα αναλυθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο, σε: α) επιδιωκόμενο (intended curriculum) ή προβλεπόμενο β) προσλαμβανόμενο (perceived curriculum) ή θεσπισμένο, διδασκόμενο, και γ) υλοποιούμενο (enacted curriculum) Για να αποκτήσει κάποιος πλήρη άποψη για ένα πρόγραμμα σπουδών πρέπει αυτό να εξεταστεί και από τις τρεις αυτές οπτικές γωνίες που αναφέρθηκαν (Clemmons, 2022).

2.3 Εννοιολογική διάκριση των όρων «επιδιωκόμενο- προσλαμβανόμενο – και υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών».

Μια πτυχή της εκπαίδευσης που απασχολεί τους ερευνητές διεθνώς είναι η σχέση μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων δημιουργίας ενός προγράμματος σπουδών. Οι Kuiper, Folmer και Ottevanger (2013) και ο van den Akker (2003, 2010) υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα σπουδών επηρεάζεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τα οργανωτικά επίπεδα της κοινωνίας. Σε κρατικό επίπεδο (μακρο-επίπεδο), λαμβάνονται αποφάσεις πολιτικές και διοικητικές, σχετικά με το περιεχόμενο, τους στόχους και τους τρόπους αξιολόγησης του πρόγραμμα σπουδών. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αίθουσας (μέσο επίπεδο), λαμβάνει χώρα ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος και τέλος σε επίπεδο μαθητή/τριας (μικρο-επίπεδο) φαίνεται ο αντίκτυπος του προγράμματος σπουδών μέσω των στόχων που κατακτούνται από τους εκπαιδευόμενους (NRC, 2004· Thijs & van den Akker, 2009· van den Akker, 2003). Επειδή λοιπόν, υπάρχουν διαφορετικοί εμπλεκόμενοι (κατασκευαστές – μαθητές/τριες - εκπαιδευτικοί), αυτοί επιδρούν καταλυτικά στο πώς αντιμετωπίζεται και λειτουργεί το πρόγραμμα σπουδών σε κάθε ένα από τα ανωτέρω επίπεδα και η διαφοροποίηση αυτή έχει σημαντική επιρροή στην ίδια τη διδασκαλία.

Η ύπαρξη ποιοτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από μια σημαντική ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο όραμα των κατασκευαστών των προγραμμάτων σπουδών και

των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών που το χρησιμοποιούν. Ωστόσο, τα ευρήματα από έρευνες στην εκπαίδευση αποδεικνύουν ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του επιδιωκόμενου (intended curriculum), του προσλαμβανόμενου (perceived curriculum) και του εφαρμοσμένου προγράμματος σπουδών (enacted curriculum) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Smith & Southerland, 2007). Οι Thijs και van den Akker (2009) και van den Akker (2003) αναφέρουν ότι τα επίπεδα του προγράμματος σπουδών είναι τρία. Αρχικά, θεωρούν ως πρώτο επίπεδο αυτό που περιλαμβάνει αυτά που επιδιώκονται να πραγματοποιηθούν (σχέδια προγράμματος σπουδών σε μακρο-επίπεδο), ως δεύτερο αυτό που αφορά αυτά που εν τέλει υλοποιούνται στην σχολική τάξη (μέσο-επίπεδο, περιεχόμενο διδασκαλίας, κατανομή χρόνου, εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας (NRC, 2004) και ως τελικό επίπεδο θεωρούν το πρόγραμμα σπουδών που επιτεύχθηκε (μικρο-επίπεδο, δεξιότητες και στάσεις που αποκτούν οι μαθητές/τριες ως απόρροια της μάθησης). Ο Aikenhead (2006) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι τα σχέδια δραστηριοτήτων που δείχνουν τι θα συμβεί στην σχολική αίθουσα (προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών) και θεωρεί υλοποιούμενο πρόγραμμα την εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθείται από τους διδάσκοντες. Οι Mills και Treagust (2003) αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη διάκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου (intended curriculum), υλοποιούμενου και επιτευχθέντος (enacted curriculum) προγράμματος σπουδών και πιστεύουν ότι το προσλαμβανόμενο πρόγραμμα σπουδών (perceived curriculum) βρίσκεται μεταξύ του υλοποιούμενου (enacted curriculum) και του επιδιωκόμενου προγράμματος σπουδών (intended curriculum). Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων γίνεται σε κάθε επίπεδο και εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες (van den Akker, 2003). Το υλοποιούμενο ή εφαρμοζόμενο πρόγραμμα σπουδών (enacted curriculum) περιλαμβάνει τις διδακτικές πρακτικές, το περιεχόμενο που θα διδαχθεί, την κατανομή του χρόνου και παρέχει κατευθυντήριες γραμμές στον διδάσκοντα για τον τρόπο που θα το εφαρμόσει. Αυτό θεσπίζεται σε επίπεδο σχολείου (μέσο επίπεδο).

Προχωρώντας σε μια περαιτέρω διευκρίνιση των όρων αξίζει να αναφέρουμε ότι το επιδιωκόμενο πρόγραμμα σπουδών (intended curriculum) περιλαμβάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και καθορίζεται με βάση την πολιτική που ακολουθούν οι κατασκευαστές των προγραμμάτων και επηρεάζεται από πρότυπα προγράμματα σπουδών ή από επίσημα ΑΠΣ που ορίζονται από το κράτος ή κάποιους οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ) (μακρο-επίπεδο) (van den Akker, 2003, 2010). Το επιδιωκόμενο

πρόγραμμα (intended curriculum) σπουδών λαμβάνει δύο εξίσου σημαντικές μορφές: το ιδανικό και το επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Το ιδανικό πρόγραμμα σπουδών αφορά τις πρωταρχικές ιδέες των προγραμματιστών του προγράμματος σπουδών (Goodlad et al, 1979· Thijs & van den Akker, 2009· van den Akker, 2003) και συμπεριλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις αξίες τόσο των ειδημόνων όσο και του σχολικού συστήματος (van den Akker, 2003). Μόλις οι ιδέες των κατασκευαστών καταγράφονται για τη δημιουργία ενός εγγράφου ή γίνονται υλικό προγράμματος σπουδών, τότε έχουμε αυτό που λέγεται επίσημο πρόγραμμα σπουδών (van den Akker, 2003, 2010). Στη διαδικασία βέβαια μετατροπής του επιδιωκόμενου Π.Σ. (intended curricula) σε επίσημο πρόγραμμα σπουδών, είναι πολύ πιθανό αυτό να παραμορφωθεί, καθώς η γλώσσα μπορεί να τροποποιήσει τις αρχικές ιδέες των προγραμματιστών.

Το προσλαμβανόμενο ή αντιληπτό πρόγραμμα σπουδών (perceived curriculum) επηρεάζεται από τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού, τα σχέδια διδασκαλίας και την ερμηνεία του τι πρέπει να διδάσκεται στην σχολική αίθουσα (Goodlad, Klein & Tye, 1979· van den Akker, 2003). Η διδακτική διαδικασία που πραγματικά ακολουθείται μέσα στην τάξη αποτελεί το υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών (Kuiper, Folmer & Ottevanger, 2013· van den Akker, 2003). Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις ιδέες των κατασκευαστών και τις εφαρμόζουν πρακτικά στη διδασκαλία τους, γεγονός που μπορεί ακόμη και να τροποποιήσει τον συλλογισμό του εκπαιδευόμενου.

Το υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών (enacted curriculum) ή αλλιώς βιωματικό πρόγραμμα σπουδών αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας (Thijs & van den Akker, 2009· van den Akker, 2003, 2010). Ο διδάσκων, συνδυαστικά με τη διάδραση μεταξύ μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού υλικού, οδηγεί στην παραγωγή της διδασκαλίας και επιτυγχάνει τη μάθηση (Ennis, 1990).

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών μπορεί να ανακύψουν ποικίλα προβλήματα, εφόσον είναι δυνατόν να δημιουργηθεί απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών που έχουν οι σχεδιαστές του Π.Σ. και του τι συμβαίνει πραγματικά μέσα στη σχολική αίθουσα (Thijs & van den Akker, 2009; Van den Akker, 2003). Οι σχεδιαστές θεωρούν ότι το «άριστο» πρόγραμμα σπουδών που έχουν δημιουργήσει θα ερμηνευτεί και θα εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις δικές τους

προσδοκίες, γεγονός που δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Ο Stenhouse (1979) αναφέρει χαρακτηριστικά ως ένα πολύ βασικό παράγοντα για την υλοποίηση του Π.Σ. τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τη φιλοσοφία, τους στόχους και γενικά τις απαιτήσεις του εκάστοτε προγράμματος σπουδών, προκειμένου να καθίστανται ικανοί να το εφαρμόσουν ορθά.

Οι προκλήσεις που καλούνται να υπερπηδήσουν οι κατασκευαστές προγραμμάτων σπουδών είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που αντιμετωπίζουν αυτοί που το υλοποιούν, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Αυτό είναι πιθανό να οδηγήσει στη δημιουργία ενός χάσματος μεταξύ του επιδιωκόμενου (intended curriculum) και του υλοποιούμενου προγράμματος σπουδών (enacted curriculum) (Sethole, 2004). Ο Rogan (2004) αναφέρθηκε σε αυτό το πρόβλημα ως «*αναντιστοιχία μεταξύ προσδοκίας και πραγματικότητας*» (σελ. 176) και ο Jansen (2001) αναφέρει ότι πρόκειται για απόκλιση από την αρχική πολιτική. Αυτοί οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτό που εκφράζεται στα έγγραφα πολιτικής για το Π.Σ. και αυτό που πραγματικά συμβαίνει κατά την εφαρμογή του μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικά. Οι διαστρεβλώσεις του επιδιωκόμενου προγράμματος σπουδών (intended curriculum) στα διάφορα επίπεδα οργάνωσης έχουν αντίκτυπο στον/στη μαθητή/τρια. Η συνοχή και η συνέχεια ανάμεσα στο επιδιωκόμενο (intended curriculum), το προσλαμβανόμενο (perceived curriculum) και το υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών (enacted curriculum) είναι ουσιώδης, διότι καθορίζει το τι θα παραχθεί από τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

2.4 Η έννοια της αναπλαισίωσης του Bernstein

Η κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein (2000) παρέχει μια διαφορετική προσέγγιση της πρόκλησης αλλά και της αιτιολόγησης των αντιφάσεων που παρατηρούνται ανάμεσα στις προθέσεις των κατασκευαστών του ΠΣ, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας που εφαρμόζουν πραγματικά. Η θεωρία αυτή, λοιπόν, συμβάλλει στην κατανόηση των ζητημάτων και προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την υλοποίηση ενός μεταρρυθμιστικού Π.Σ., καθώς παρέχει τη

δυνατότητα να περιγραφούν και να κατανοηθούν οι διαδικασίες μεταφοράς της επιστημονικής γνώσης από τα κέντρα παραγωγής της (κυρίως τα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα) στα επίσημα κείμενα των ΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων και, τέλος, στη σχολική αίθουσα μέσα από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Για την κατανόηση αυτών των διαδικασιών ο Bernstein επιστρατεύει την έννοια της αναπλαισίωσης (recontextulization) Στη θεωρία του Bernstein (1990, 2000) η έννοια της αναπλαισίωσης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην παραγωγή «θεμιτού» παιδαγωγικού λόγου στα διδακτικά αντικείμενα. Κατά τη διαδικασία της αναπλαισίωσης, οι γνώσεις από τη εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα μετασχηματίζονται, για να υπηρετήσουν τη διδασκαλία όλων των διδακτικών αντικειμένων στην πράξη. Η δημιουργία και η διάδοση των Π.Σ., η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που στηρίζει ένα Πρόγραμμα Σπουδών, η εκπαίδευση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών που βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη τους παίζουν βασικό ρόλο σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Διαφορετικά πεδία (fields) και φορείς (agents) αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένο τρόπο, δημιουργώντας πόρους (resources) που οι διδάσκοντες μπορούν να αξιοποιήσουν, για να αναπτύξουν λόγο (discourse) κατά τη διδακτική πρακτική στο μαθησιακό αντικείμενο τους. Ο Bernstein (2000) στη θεωρία του υποστήριξε την ύπαρξη δύο πεδίων. Το πρώτο είναι το Πεδίο της Επίσημης Αναπλαισίωσης (Official Recontextualizing field) (ΠΕΑ), όπου καθορίζεται και ρυθμίζεται ο παιδαγωγικός λόγος του κράτους (State), και το δεύτερο που είναι το Πεδίο της Παιδαγωγικής Αναπλαισίωσης (Pedagogic Recontextualizing field) (ΠΠΑ), όπου για την διαμόρφωση του συμβάλλουν φορείς που είναι ανεξάρτητοι από την πολιτεία, όπως οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών και οι γονείς- κηδεμόνες. Η σχέση ανάμεσα στα δύο αυτά πεδία και τις διεργασίες μεταρρύθμισης ενός προγράμματος σπουδών επηρεάζεται από τον βαθμό αυτονομίας του ΠΠΑ, από τον βαθμό που οι παιδαγωγικοί λόγοι (discourses) που δημιουργεί μοιάζουν ή διαφοροποιούνται από αυτούς του ΠΕΑ και από τους κατασκευαστές, την πηγή παραγωγής δηλαδή του νέου Π.Σ. (Morgan, 2010· Koutsiouri, Antoniou & Tsatsaroni, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στο ΠΠΑ τον επίσημο παιδαγωγικό λόγο που καθορίζεται από το ΠΕΑ. Εντούτοις, οι πρακτικές τους δεν είναι δυνατόν να καθορίζονται αποκλειστικά από κανονισμούς που επιτάσσει το κράτος. Αυτό που εν τέλει διδάσκεται στη σχολική αίθουσα και επηρεάζεται από τις αρχές της

αναπλαισίωσης που προκύπτουν από το πλαίσιο που υπάρχει στο εκάστοτε σχολείο και από τον εξωτερικό έλεγχο που εξετάζει αν αναπαράγεται ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος, δηλαδή από τη λειτουργία ειδικών πόρων που υφίστανται σε τοπικό πλαίσιο (Τοπικό Πεδίο Παιδαγωγική Αναπλαισίωση σε αντιδιαστολή με το Επίσημο Πεδίο Παιδαγωγικής Αναπλαισίωσης) (Bernstein, 1990).

Τα πεδία αναπλαισίωσης επηρεάζουν το ένα το άλλο, με τους κύριους φορείς να διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο σε περισσότερα πεδία και όχι μόνο σε ένα (π.χ. ερευνητές που είναι καθηγητές Πανεπιστημίων συμμετέχουν στη δημιουργία νέων Π.Σ.). Αυτή η πολυπλοκότητα στη σχέση των πεδίων οδηγεί στην ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους παιδαγωγικούς λόγους που συγκροτούνται στα πεδία της αναπλαισίωσης και, ως απόρροια, και στις πρακτικές που ακολουθούνται με γνώμονα αυτούς τους λόγους (Hordern, 2021).

2.5 Η Έννοια της Πραγμάτωσης

Μια άλλη έννοια η οποία μας βοηθά να ερμηνεύσουμε τη συνθετότητα της υλοποίησης ενός ΠΣ είναι αυτή της «πραγμάτωσης» (enactment), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τη Θεωρία της Πραγμάτωσης των St. Ball και των συνεργατών του (Braun et al., 2010). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επιστρατεύουν, επίσης, τις έννοιες της «ερμηνείας» και της «μετάφρασης», για να περιγράψουν τις υποκειμενικές κατανοήσεις και την αποκωδικοποίηση και ανακωδικοποίηση των επίσημων κειμένων πολιτικής (μεταξύ αυτών και των Π.Σ.) από τους δρώντες που εμπλέκονται σε αυτήν. Υποστηρίζουν ότι η έννοια «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, στο Κουτσιούρη, 2021:168) Η διαδικασία της «ερμηνείας» (interpretation) αναφέρεται σε *«μια αρχική ανάγνωση, μια κατανόηση της πολιτικής [...]»* (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011: 619, στο Κουτσιούρη, 2021:168), ενώ η «μετάφραση» (translation) είναι μια *«διαδικασία ανακωδικοποίησης της πολιτικής, επαναληπτικής δημιουργίας κειμένων και ενεργοποίησής τους, κυριολεκτικά [μια διαδικασία] πραγμάτωσης της πολιτικής»*

(Ball et al., 2011: 620, στο Κουτσιούρη, 2021:168-169). Όπως οι ερευνητές σημειώνουν, οι δύο αυτές διαδικασίες αλληλεπιδρούν και λειτουργούν συνδυαστικά.

Είναι διαπιστωμένο ότι σε παγκόσμιο επίπεδο οι χώρες πολλαπλασιάζουν και τροποποιούν τις πολιτικές τους, έτσι ώστε να αναβαθμίσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση και να βελτιώσουν τους δείκτες σύγκρισης (Ball et al., 2012). Επομένως, αυτό που αναμένεται από τις σχολικές μονάδες είναι να συνεισφέρουν στην επίτευξη αυτού του στόχου, πραγματώνοντας πολλές, αλλά αντιφατικές πολιτικές συχνά, οι οποίες έχουν ακριβώς οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργούν ένα σύστημα «ανοιχτό, ποικίλο, ευέλικτο, ικανό να διευθετείται και να προσαρμόζεται στον υπό αλλαγή κόσμο» (Blair, 2005, στο Ball et al., 2012: 9). Εντούτοις, είναι πολύ συχνό το φαινόμενο οι φορείς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική να μην λαμβάνουν υπόψη τη συνθετότητα και την ιδιαιτερότητα των περιβαλλόντων της σχολικής μονάδας που υλοποιεί την πολιτική, θεωρώντας αυτονόητο - ενώ δεν είναι - ότι τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν και μάλιστα άμεσα – «τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των πολιτικών» (Ball et al., 2012: 9).

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι η πρακτική την οποία οι διδάσκοντες, οι σχολικές τάξεις και τα συστήματα «προσλαμβάνουν» (Braun, Maguire & Ball, 2010) και «πραγματώνουν» (Braun et al., 2010· Heimans, 2011), όπως αυτές παρουσιάζονται στα επίσημα κείμενα. Οι ερευνητές, επιπρόσθετα, υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα των κοινωνικοπολιτισμικών διεργασιών και διαδικασιών καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται στην τάξη, οι οποίες ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της παραγωγής και της μετάφρασης της πολιτικής.

Στη προσπάθεια να εννοιολογηθεί η πολιτική ως πρακτική, δίνεται έμφαση στις σχέσεις δικαιοδοσίας και στα εκπαιδευτικά πλαίσια που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, δημιουργία και πράξη, γεγονός που «αποκαλύπτει τις σχέσεις και τις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο θεσμικό μέσο-επίπεδο» (Gerrard & Farrell, 2012: 3), οι οποίες καταδεικνύουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πολιτικές μεταρρυθμιστικές αλλαγές και στο ίδιο το σχολείο. Όμως η κατανόηση και η ερμηνεία των πολιτικών από τα σχολεία, καθιστά αναγκαία τη συνεξέταση τόσο της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, όσο και των υλικών προϋποθέσεων (π.χ. κτηριακή υποδομή και τεχνολογικός εξοπλισμός) που είναι προαπαιτούμενα για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

2.6 Σύγχρονες τάσεις κατασκευής των Προγραμμάτων Σπουδών

Τα τελευταία χρόνια οι διεθνείς οργανισμοί, εξαιτίας των συνθηκών που δημιουργούνται λόγω της παγκοσμιοποίησης, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στα διάφορα κράτη και θεωρούν την εκπαίδευση μέσο για την επίτευξη οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και αύξησης της ανταγωνιστικότητας των κρατών. Ταυτόχρονα, επιχειρούν να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μέσο ενσωμάτωσης όλων των μαθητευόμενων, προνομιούχων ή μη (OECD, 2012). Προς επίτευξη του ανωτέρου σκοπού οι διεθνείς οργανισμοί υποδεικνύουν τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι του 21ου αιώνα, ώστε να καθίστανται ικανοί να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις που επικρατούν σε παγκόσμιο επίπεδο (OECD, 2018a). Η σημασία που δίνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι το 2018 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε στην αναθεώρηση και στην επικαιροποίηση του Πλαισίου των Δεξιοτήτων του 21ου αι. που είχε ξεκινήσει να εφαρμόζεται από το 2006 (European Commission, 2018).

Η Morgan (2016, στο Κουτσιούρη, 2021) και οι Binkley et al. (2012, στο Κουτσιούρη, 2021) υποστηρίζουν ότι το «κίνημα των δεξιοτήτων του 21ου αι.» («21th century skills movement») επιδιώκει την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και προχωρούν στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση α. δεξιότητες που καλλιεργούν τον τρόπο σκέψης (π.χ. καινοτομία), β. δεξιότητες που αφορούν τους τρόπους που εργάζεται κάποιος (π.χ. συνεργατικότητα), γ. δεξιότητες που θεωρούνται εργαλεία για τον εργασιακό βίο (τεχνολογικός γραμματισμός), και δ. δεξιότητες που σχετίζονται με τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου (π.χ. πολιτειότητα, κοινωνική υπευθυνότητα και ατομική).

Τα νέα Π.Σ. που προωθούνται διεθνώς πλαισιώνονται συχνά από μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις (τις αρχές της ενεργής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης), σύμφωνα με τις οποίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός που διευκολύνει την απόκτηση της γνώσης (Priestley & Philipπου, 2019, στο Κουτσιούρη, 2021). Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσανατολίζονται κυρίως, προς στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων που αξιολογούνται με συγκεκριμένα κριτήρια (standards).

3^ο Κεφάλαιο: Ιστορική αναδρομή των Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.

3.1 Εισαγωγή

Παρατηρείται ότι ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθείται στο εσωτερικό ενός κράτους ή και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κατασκευάζονται ή τροποποιούνται τα προγράμματα σπουδών. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή των Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου και παρουσιάζονται οι βασικές αλλαγές που έχει επιφέρει το κάθε πρόγραμμα στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος.

3.2 Ιστορική Αναδρομή Προγραμμάτων

Η πρώτη αναφορά στον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, με πιο διευρυμένη σημασία, συναντάται από την ελληνική αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα στο έργο του Πλάτωνα «Πολιτεία». Πιο συγκεκριμένη μορφή πήρε ο όρος κατά την ελληνιστική περίοδο και μετέπειτα τη βυζαντινή με την «εγκύκλια παιδεία». Εντούτοις, πολύ αργότερα, τον 18ο αιώνα κατά την Ερβατιανή Σχολή και κυρίως το β' μισό του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 2000), τα προγράμματα διδασκαλίας αποκτούν τη σημερινή μορφή. Η πραγματικότητα αυτή φανερώνει τη σπουδαιότητα της ύπαρξης ενός Α.Π., εντούτοις ο σχεδιασμός του αποτέλεσε αντικείμενο έντονου προβληματισμού, ιδίως στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70 (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Η επιστημονική προσέγγιση των Α.Π. όμως, χρονολογείται στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συσχετίζεται τόσο με την κριτική απέναντι στα παραδοσιακά μοντέλα, όσο και με τις αλλαγές που επήλθαν στην εκπαίδευση την περίοδο αυτή. Πρόκειται για παρεμβάσεις που επιδίωκαν αφενός τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, και αφετέρου την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας με πιο συστηματικό τρόπο (Βουγιούκας, 1994). Κάποιες αρχικές προσπάθειες έγιναν από το 1974 έως το 1976 με έκδοση εγκυκλίων, που αφορούσαν αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και στα προγράμματα κάποιων μαθημάτων. Το 1976 δημιουργείται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών, το οποίο προχωρά σε δημιουργία νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία

είχαν παραδοσιακή δομή, αφού στην ουσία ήταν κατάλογοι περιεχομένων που θα διδάσκονταν σε ορισμένο χρόνο. Την επόμενη χρονιά, το 1977, συντάσσεται το Α.Π. για την διδασκαλία της δημοτικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μπούντα, 2013).

Τα προγράμματα σπουδών από το 1982-1989 που δημιουργήθηκαν για τη διδασκαλία της Γλώσσας περιείχαν κάποιες παιδαγωγικές καινοτομίες: 1) στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται όχι μόνο η κτήση γνώσεων αλλά και η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, 2) ακολουθείται το δομικιστικό και μετασχηματιστικό μοντέλο διδασκαλίας, 3) ενοποιείται το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας, 4) παρατηρείται σεβασμός στη ιστορική εξέλιξη, 5) ακολουθείται η σπειροειδής - κοχλιωτή διάταξη της ύλης, 6) εισάγονται κάποιες νέες τεχνικές διδασκαλίας όπως η μίμηση (Βουγιούκας, 1994), 7) εισάγονται σχολικά βιβλία για τον/τη μαθητή/τρια και τον εκπαιδευτικό (Μήτσης, 1996). Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά θεωρήθηκε ότι δεν ανταποκρίνονταν στον στόχο για τον οποίο δημιουργήθηκαν, καθώς η επικοινωνία μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού βασιζόταν στο σχήμα ερώτηση-απάντηση, που αποτελεί παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Ο χαρακτήρας, επομένως, των ΑΠΣ από το 1974 μέχρι και το 1997 ήταν δασκαλοκεντρικός και δεν γίνεται σε αυτά καμία αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Με τους νόμους 2525/1997 και 2640/1998 έγινε νέα μεταρρύθμιση των ΑΠΣ του Ενιαίου και Τεχνικού Λυκείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998) και συντάχθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο (Μπούντα, 2013). Σε αυτό το πρόγραμμα διαφαίνεται μια νέα φιλοσοφία που στοχεύει στην ύπαρξη συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων, χωρίς αποσπασματικό χαρακτήρα, που αρχίζει από το Νηπιαγωγείο, συνεχίζεται στο Δημοτικό και φτάνει μέχρι το Λύκειο. Αναφορικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό παρατηρούνται σημαντικές καινοτομίες (Χατζησαββίδης, 2000). Η στοχοθεσία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά την Α΄ και Β΄ Δημοτικού, ενώ το δεύτερο τις υπόλοιπες τάξεις. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία με επάλληλες διδακτικές ενότητες των βασικών στοιχείων της Γλώσσας αντικαθιστά τη σπειροειδή διάταξη της ύλης και παρέχει στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να επιλέξει το σχολικό εγχειρίδιο που θα αξιοποιήσει. Τέλος, γίνεται ουσιαστική προσπάθεια να διδαχθεί η

ελληνική γλώσσα σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες. Εντούτοις, δεν επετεύχθη η καθιέρωση συνέχειας μεταξύ των τάξεων και των βαθμίδων, καθώς δεν έγινε αναθεώρηση όλων των Π.Σ. όλων των διδακτικών αντικειμένων και των σχολικών βιβλίων, με αποτέλεσμα όλα τα διδακτικά εγχειρίδια που αξιοποιήθηκαν μετά το 1981 να είναι ογκώδη, με πληθώρα αναχρονιστικών πληροφοριών, που δεν ταυτίζονταν με τη φιλοσοφία των ΑΠΣ και ήταν αδύνατο οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν αυτά στον καθορισμένο διδακτικό χρόνο (Μπονίδης, 2004).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, εξαιτίας της επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης που παρατηρείται την εποχή αυτή διατυπώθηκαν πληθώρα ιδεών και προτάσεων για αναδιαμόρφωση Α.Π. που υπήρχαν (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Το 2000, λοιπόν, εξαιτίας συνεχών αιτημάτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης για αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία δεν ήταν εναρμονισμένα με τα τότε επιστημονικά δεδομένα, γίνεται προσπάθεια να συνταχθούν νέα Π.Σ. για όλα τα μαθήματα και έτσι δημοσιεύεται το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών. Σε αυτό το εγχείρημα υπήρξε πρόθεση συνεργασίας διαφόρων επιστημών, έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι πιο ολοκληρωμένο και να ανταπεξέρχεται στις νέες απαιτήσεις που αντιμετώπιζε ο τότε κόσμος (Αλαχιώτης, 2002). Ως απόρροια της ανωτέρω κατάστασης, εκπονούνται το 2003 το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα επιμέρους ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) Ως κύριο σκοπό έχουν την ύπαρξη ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης που θα επιτευχθεί με την εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων (Μπούντα, 2013: 20-21). Ουσιαστικά, η κατασκευή των νέων ΑΠΣ εγγράφεται σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού συστήματος και σύγκλισης του με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές (Τραϊανου, 2009).

Τα δύο προγράμματα που συντάχθηκαν το 2001 και αυτό του 2003 που ισχύουν ως και σήμερα (το δεύτερο αποτελεί συνέχεια του πρώτου) εισάγουν την διαθεματικότητα, η οποία επιτυγχάνεται με την ενδοκλαδική σύνδεση και συσχέτιση που υπάρχει εντός τόσο του εκάστοτε αντικειμένου, όσο και μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Παπαρίζος, 2004· Αγγελάκος 2005· Ντίνας & κ.ά, 2003), χωρίς να καταργείται η κατάτμηση του ΑΠΣ σε διακριτά αντικείμενα (Aggelakos, 2007· Αλαχιώτης, 2002· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, στο Κουτσιούρη, 2020). Τα

νέα αυτά ΑΠΣ που δημιουργούνται, διαφοροποιούνται από τα προϋπάρχοντα, διότι παρατηρείται ένας μετασχηματισμός από τα παραδοσιακά ΑΠΣ στα προγράμματα curriculum. Ειδικότερα τα Π.Σ. δεν αναφέρουν απλά τη διδαχθείσα ύλη που πρέπει να καλυφθεί, αλλά υπάρχει συσχετισμός στόχων και δραστηριοτήτων με κάθε ενότητα που διδάσκεται, έτσι ώστε να υπάρχει πολύπλευρη προσέγγιση με πολλές εναλλακτικές για τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, εισάγονται τα σχέδια εργασίας (projects), οι νέες τεχνολογίες, η χρήση των οποίων αφορά κυρίως την επεξεργασία κειμένων και τη διαχείριση πληροφοριών (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013), η ευέλικτη ζώνη που βοηθά τον/τη μαθητή/τρια να συνδυάσει γνώσεις με βιώματα, γίνεται σύνδεση αξιολόγησης με όλες τις διδακτικές διαδικασίες και εισάγονται νέοι τρόποι αξιολόγησης. Τέλος, θεωρήθηκε ιδιαίτερος σημαντικό οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πιο ενεργό ρόλο μέσα στη σχολική αίθουσα, με αποτέλεσμα την εισαγωγή μαθητοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης. Μέσω αυτής της προσέγγισης προωθείται η διερευνητική, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων που καθιστούν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς να ανταπεξέλθουν στην οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές αλλαγές του 21^{ου} αιώνα.

Αναφορικά με το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας εκτός από τα όσα αναφέρθηκαν, δίνεται ιδιαίτερη βάση στον επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας και στον πολιτισμικό της χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα προκρίνεται η κατάκτηση του συστήματός της (γραμματική, λεξιλόγιο, συντακτικό) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης & Τάντος, 2011, στο Κουτσιούρη, 2020). Κεντρικό ρόλο κατέχει η κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς το κείμενο τίθεται στο επίκεντρο και παρουσιάζονται όλα τα κειμενικά είδη και τα είδη λόγου.

Σταχυολογώντας, γίνεται εμφανές ότι για μεγάλο χρονικό διάστημα, ήδη από τη δεκαετία του '80, γινόταν προσπάθεια να ενσωματωθεί η επικοινωνιακή αξιοποίηση της γλώσσας στα Α.Π., μέχρι τελικά αυτή να ενταχθεί με καθορισμένο τρόπο στο ΔΕΠΠΣ του 2003 (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013). Επιπρόσθετα, αν λάβει κανείς υπόψη ότι όλες αυτές οι καινοτομίες αλλά και η ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού, όπου η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η κυρίαρχη θέση του κειμένου αποτελούν τους δύο κυριότερους πυλώνες της μεθοδολογίας της γλωσσικής διδασκαλίας (Ντίνας & Γώτη, 2016: 34), αντιλαμβάνεται κανείς ότι το

ΔΕΠΠΣ (2003), αν και δεν είχε ως σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού ακολουθεί κάποιες αρχές του.

Το 2011 εκπονήθηκε ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν αντικατέστησε τα αναλυτικά προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος που ίσχυαν τότε, αλλά λειτούργησε συμπληρωματικά προς αυτά (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013). Οι μεταρρυθμίσεις που υλοποιήθηκαν στο Π.Σ. νομιμοποιούνται από τους δημιουργούς του, καθώς οι τελευταίοι ισχυρίζονται ότι ακολουθούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία προωθεί αλλαγές τόσο σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου, όσο και σε επίπεδο μάθησης. Κάποιες από αυτές τις αλλαγές αφορούν την πιλοτική εφαρμογή νέων ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, την ψηφιοποίηση των σχολικών βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού, τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης κ.ά. (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2009).

Στο πρόγραμμα αυτό γινόταν εμφανές ότι εξαιτίας των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν πρέπει να είναι μόνο η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητευόμενων, αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης των τρόπων χρήσης και αξιοποίησης της γλώσσας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013). Αυτό γίνεται πράξη με τη χρήση και τη διδασκαλία πολλών κειμενικών ειδών, τα οποία θεωρούνται αποτέλεσμα κοινωνικών διεργασιών και όχι ως κάτι αναλλοίωτο, αλλά και με τον διαφορετικό τρόπο που προσεγγίζονται τα κείμενα στο νέο Π.Σ. Η διαφορετική αυτή προσέγγιση, η οποία εναρμονίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, επιδιώκει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν ότι οι *«γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών»* (Π.Σ., 2011: 8). Διευρύνει, επομένως, την έννοια του λειτουργικού γραμματισμού, εμπλουτίζοντας και αναπτύσσοντας το περιεχόμενό του με πληθώρα χαρακτηριστικών που συνδέονται με την ανάπτυξη των αρχών του κριτικού γραμματισμού (Κονσούλη, 2013· Π.Σ., 2011). Επιπρόσθετα, οι τέσσερις κύριες γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), και όχι μόνο ο γραπτός λόγος, είναι η πρώτη φορά που αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στη σχολική τάξη. Επίσης, η γλώσσα αντιμετωπίζεται και ως τρόπος διδασκαλίας και όχι μόνο ως μάθημα, γι' αυτό γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί η διδασκαλία της γλώσσας μέσω άλλων διδακτικών

αντικειμένων (Ζάγκα, 2004, στο Αναστασιάδη κ.ά., 2011). Τέλος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Π.Σ. 2011 διαφοροποιείται, καθώς αυτός λειτουργεί πλέον ως καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτσιούρη, 2020).

Κλείνοντας, είναι πολύ βασικό να γίνει αναφορά στα 166 νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο της Γενικής Εκπαίδευσης, τα οποία συντάχθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) από το Σεπτέμβριο του 2020 έως τον Οκτώβριο του 2021, διότι μέσα σε αυτά είναι και το πρόγραμμα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας που ερευνούμε σε αυτήν την εργασία. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν πιλοτικά το σχολικό έτος 2021-22 σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας. Οι βασικοί άξονες που ακολούθησαν οι δημιουργοί τους με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η διαφοροποίηση στον τρόπο σχεδίασης της διδασκαλίας, του διδακτικού σχεδιασμού, η αναδιαμόρφωση του περιεχομένου και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας (ΙΕΠ, 2021).

4^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή – Φιλοσοφία - Αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού

4.1 Φυσιогνωμία του νέου προγράμματος

Όπως ρητά αναφέρεται στο Νέο Π.Σ. (ΙΕΠ, 2021), η Νεοελληνική Γλώσσα είναι ένα διδακτικό αντικείμενο ιδιαίτερο, διότι αφορά έναν βασικό μηχανισμό του ανθρώπου, την γλώσσα, η οποία κατακτάται με φυσικό τρόπο έως την ηλικία των έξι ετών μέσα από την καθημερινότητα που βιώνει το κάθε παιδί. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα, διότι η γλώσσα εμπλέκεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Επομένως, η καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης επηρεάζει την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας (γνωσιακή – κοινωνική - γλωσσική), διότι, όταν ο/η μαθητής/τρια έχει ανεπτυγμένη γλωσσικό επίπεδο, αυτό επηρεάζει τόσο τη νοητική του ανάπτυξη, όσο και την κοινωνικοποίησή του εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Συνεπώς, η διδασκαλία της γλώσσας στοχεύει στο να μετασχηματιστεί η γλωσσική διαίσθηση σε συνειδητή γνώση του γλωσσικού συστήματος και ειδικότερα αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσης λεξιλογίου και γραμματικής, με σκοπό την κατανόηση και τη δημιουργία νοημάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Δίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερη έμφαση σε φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου και στην κατανόηση διαφορετικών ειδών κειμένου.

4.2 Σκοποθεσία

Σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα το μάθημα της γλώσσας θεωρείται ιδιαίτερος βασικό κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι αυτή αποτελεί ατομικό και κοινωνικό αγαθό. Ο/Η μαθητής/τρια μέσω της γλωσσικής καλλιέργειας, μπορεί να προσλάβει αλλά και να δημιουργήσει γλωσσικά ερεθίσματα και να επικοινωνήσει, έχοντας συγκροτημένη σκέψη και κατάλληλες γνώσεις. Ταυτόχρονα, σε κοινωνικό επίπεδο οι μαθητές/τριες, μέσω της γλώσσας, έρχονται σε επαφή με τα πολιτιστικά στοιχεία, αξιοποιούν γνώσεις και εμπειρίες από το παρελθόν και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με το σύνολο.

4.3 Γενικοί Σκοποί

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στοχεύει κυρίως στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης, έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να επικοινωνήσει σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Επίσης γενικό στόχο αποτελεί και η συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας και η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης. Τέλος, οι μαθητευόμενοι/ες μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας διευρύνουν τη σκέψη τους και μαθαίνουν να εκφράζονται με ευχέρεια και κατάλληλο κάθε φορά ύφος, ώστε να μεταδίδουν στο περιβάλλον τους τις ιδέες τους, είτε με τη χρήση προφορικού είτε με τη χρήση γραπτού λόγου.

Ειδικότερα η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί:

- Στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του/της μαθητευόμενου/νης για τη γλώσσα
- Στη βαθιά κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, που λειτουργεί ως σύστημα
- Στη συνειδητοποίηση και διεύρυνση των φωνολογικών μορφολογικών και συντακτικών χαρακτηριστικών της γλώσσας
- Στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (απλού και εξειδικευμένου λόγου)
- Στη γνώση των ορθογραφικών κανόνων
- Στη συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ λεξιλογίου και γραμματικής για τη δημιουργία κειμένων με συγκεκριμένο νόημα
- Στην κατανόηση της αξίας της γλώσσας για την έκφραση του/της μαθητή/τριας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης
- Στην καλλιέργεια μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων
- Στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητευόμενων να δημιουργούν κείμενα σε διάφορες μορφές, με κατάλληλο ύφος και περιεχόμενο
- Στην καλλιέργεια της ικανότητας της κατανόησης κειμένων
- Στον προβληματισμό για την οργάνωση και τη λειτουργία της γλώσσας
- Στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών για ανάγνωση βιβλίων και τη μύηση στην αισθητική απόλαυση
- Στην απόκτηση της ικανότητας να επικοινωνούν οι μαθητές/τριες με κατάλληλο τρόπο σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια

- Στο να συνηθειστοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι η γλώσσα αλλάζει με την πάροδο του χρόνου.

4.4 Ειδικοί Σκοποί

Οι ειδικοί σκοποί στο πρόγραμμα σπουδών αναδεικνύονται μέσα από τη φυσιολογία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και βοηθούν στο να επιτευχθεί η ενότητα του περιεχομένου μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων αλλά και μεταξύ των τάξεων. Οι ειδικοί σκοποί υπηρετούν τους ευρύτερους στόχους του προγράμματος με τον ακόλουθο τρόπο:

- Από τη δομική λειτουργία της γλώσσας αναδεικνύεται ο στόχος της καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας των μαθητευόμενων (καλλιέργεια της γραμματικής, του λεξιλογίου, της ορθογραφίας και των συντακτικών κανόνων).
- Από τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας, εφόσον οι μαθητές/τριες αντιληφθούν τον τρόπο που λειτουργεί η γλώσσα μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και από τις κοινωνικές πολιτισμικές και υφολογικές συνιστώσες της εκάστοτε γλωσσικής επιλογής
- Από τη δυνατότητα που αποκτούν οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να δημιουργούν κατάλληλα κείμενα και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν το ρόλο κάθε γλωσσικής επιλογής ανάλογα με την περίπτωση και τη στάση.
- Η ανάπτυξη του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού συνδέεται με την γλωσσική καλλιέργεια, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες ισότιμα να μπορούν να αξιοποιούν ευκαιρίες κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες. Άρα, οι γλωσσικές δεξιότητες θεωρούνται προϋπόθεση για την ένταξη στην εργασία και την κοινωνική συμμετοχή.

Μέσω της καλλιέργειας γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται μελλοντικά ενεργοί πολίτες που έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν μέσα από το λόγο σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Ταυτόχρονα η

κτήση κριτικών δεξιοτήτων βοηθά στην διαμόρφωση της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμική πραγματικότητας.

Επομένως η διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό, είτε της ατομικής είτε της κοινωνικής της διάστασης στοχεύει στα εξής:

- Στην καλλιέργεια, την ανάπτυξη και τη βελτίωση του γλωσσικού Κώδικα
- Στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να έχουν ενεργή συμμετοχή σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις.
- Στην επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τη διαφορετική λειτουργία που επιτελεί η γλώσσα σε αυτά.
- Στη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητευόμενους/νες ότι η γλώσσα λειτουργεί ως σύστημα, ότι έχει πολλαπλές εκφραστικές δυνατότητες, πλούτο λεξιλογικό και γραμματικό και ποικίλες υφολογικές επιλογές.
- Να εμψυχήσει στους/στις μαθητές/τριες την αγάπη για την ανάγνωση ως μέσο ψυχαγωγίας και καλλιέργειας της αισθητικής.
- Στη χρήση σύγχρονων μέσων για τη γλωσσική διδασκαλία που είναι συναφή με την σημερινή εποχή.
- Στην ανάδειξη των ποικίλων γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών μέσα από καινοτόμες μορφές διδασκαλίας (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, των νέων μορφών αξιολόγησης, της επιδίωξης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της δημιουργίας περιβαλλόντων διαπολιτισμικής συνεργασίας, της ανάπτυξης δημοκρατικών αρχών και της αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας στην επικοινωνία. Στο επίκεντρο όλων των ανωτέρω αρχών στόχος της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου της Γλώσσας είναι οι εκπαιδευόμενοι, αφενός να αποκτήσουν γνώσεις που αφορούν τη γλώσσα, αφετέρου να αξιοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά για την επικοινωνία στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή, ώστε να συνδιαμορφώσουν το κοινωνικό γίγνεσθαι.

4.5 Περιεχόμενο - Θεματικά πεδία

Η διδασκαλία της γλώσσας είναι ιδιαίτερος πολύπλοκη, καθώς απαιτείται συνδυασμός μιας σειράς γλωσσικών μέσων διαφορετικών επιπέδων σύμφωνα με τη γλωσσολογική θεωρία. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η πραγματικότητα, απαιτείται να καθοριστούν βασικοί άξονες ερμηνείας του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος και να κατηγοριοποιηθούν τα στοιχεία του γλωσσικού φαινομένου σε τομείς. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα του Δημοτικού αναλύεται σε πέντε βασικές περιοχές, τα λεγόμενα θεματικά πεδία, με προκαθορισμένους στόχους και επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά τάξη. Η οργάνωση αυτή γίνεται για λόγους μεθοδολογίας και διδακτικής αποτελεσματικότητας, εφόσον σε κάθε θεματικό πεδίο δίνεται έμφαση σε διαφορετική οπτική των γλωσσικών φαινομένων ανάλογα με τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν εξαρχής καθοριστεί.

Ο καθορισμός σε θεματικά πεδία στο νέο πρόγραμμα σπουδών

βασίζεται σε βασικά στοιχεία της γλωσσικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και τη Διδακτική της Γλώσσας και εστιάζει στις πράξεις που επιτελούνται μέσω της γλώσσας, στη γνώση του συστήματος και στη δυνατότητα επαρκούς εκμετάλλευσής του, στη διδασκαλία των κειμένων ως επικοινωνιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών προϊόντων ή δομών, στην κριτική σκέψη και στην κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια. (ΙΕΠ, 2021: 7 η έμφαση στο πρωτότυπο)

Πρόκειται για διδασκαλία πολυδιάστατη βασισμένη στην αρχή της ολιστικής αντιμετώπισης της γλώσσας, καθώς το εκάστοτε φαινόμενο που διδάσκεται συνδέεται με όλα τα υπόλοιπα φαινόμενα της γλώσσας. Κάθε νέα γνώση δεν εισέρχεται ως αυτόνομη γνώση, αλλά αλληλεπιδρά και επηρεάζεται από άλλα γλωσσικά φαινόμενα.

Τα θεματικά πεδία είναι τα εξής:

- «προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες»
- «Κειμενικοί τύποι - πολυτροπικότητα»
- «γραμματική περιγραφή»
- «λεξιλόγιο»

- «ανάγνωση βιβλίων/ εκτεταμένων κειμένων» (ΙΕΠ,2021: 8).

4.6 Συνοπτική παρουσίαση των θεματικών πεδίων

4.6.1 Θεματικό Πεδίο 1: Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες (ΘΠ 1)

Η γλώσσα είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία και απαιτούνται δεξιότητες και γνώσεις για την κατάκτηση της. Η χρήση της γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις απαιτεί δεξιότητες (προφορικές, γραπτές παραγωγικές και προσληπτικές), οι οποίες προκύπτουν μέσα από την εσωτερική του γλωσσικού κώδικα και φανερώνουν το πόσο έχουν αφομοιωθεί η γραμματική, το λεξιλόγιο αλλά και η εξωγλωσσικοί παράγοντες

4.6.2 Θεματικό πεδίο 2: Κειμενικοί τύποι - Πολυτροπικότητα (ΘΠ 2)

Το κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το κείμενο. Ιδιαίτερη βάση γίνεται στην κατανόηση της δύσκολης και σύνθετης διαδικασίας να δομηθούν διαφορετικά είδη κειμένου, τόσο με γλωσσικά όσο και με μη γλωσσικά στοιχεία και συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (πολυτροπικότητα). Τα κείμενα κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικά είδη και διαφορετικούς τύπους ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο σχολείο στόχος είναι οι μαθητές/τριες αφενός να κατανοούν το εκάστοτε κείμενο, και αφετέρου να έχουν την ικανότητα να αποτυπώσουν τις σκέψεις, τις ιδέες τους με γραπτό τρόπο. Επομένως, στόχος είναι η *γλωσσική απόκτηση αλλά και η κριτική γλωσσική επίγνωση*.

Στόχευση λοιπόν, στη Γλώσσα του Δημοτικού είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν εμπειρίες γραμματισμού και να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

4.6.3 Θεματικό πεδίο 3: Γραμματική περιγραφή (Θ.Π 3)

Σκοπός της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα λειτουργεί ως μηχανισμός, που αποτελείται από μικρότερα μέρη που αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν, με σκοπό να κατανοηθεί ή να δημιουργηθεί ένα μήνυμα. Η συνειδητοποίηση από τον/τη μαθητή/τρια ότι η γλώσσα αποτελεί γλωσσικό σύστημα είναι ουσιώδης, για να καταφέρει στο μέλλον

να δομήσει ένα κείμενο. Ταυτόχρονα στόχος της γραμματικής είναι και η γνώση γραμματικών εννοιών, η συνειδητοποίηση της λειτουργίας της γλώσσας και η εξοικείωση με τη μεταγλώσσα. Η οργάνωση της γραμματικής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης δίνεται με κατανοητό και σύγχρονο τρόπο και εισάγονται έννοιες και όροι στη γλωσσική περιγραφή.

4.6.4 Θεματικό Πεδίο 4: Λεξιλόγιο (ΘΠ4)

Με τον όρο «λεξιλόγιο» αναφερόμαστε στο περιεχόμενο των λέξεων (σημασία). Οι λέξεις στη μνήμη είναι οργανωμένες σε άξονες *«των οποίων η φύση είναι είτε μορφική είτε σημασιακή»* (ΙΕΠ, 2021:11). Ο τρόπος αυτός οργάνωσης των λέξεων λέγεται «λεξιλογικό σύστημα». Αυτός ο διαχωρισμός γίνεται με γνώμονα την έννοια ή το θέμα. Οι λέξεις οργανώνονται γύρω από μία έννοια ή θεματική περιοχή, δημιουργώντας ομάδες λέξεων (εννοιολογικά ή λεξικά παιδιά). Οι λέξεις δεν έχουν την ίδια βαρύτητα αλλά ιεραρχούνται από τις πιο κατανοητές και απλές λέξεις στις πιο σύνθετες και δύσκολες.

4.6.5 Θεματικό πεδίο 5: Ανάγνωση Βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων (ΘΠ5)

Η σπουδαιότητα της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων είναι καθοριστική για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα προγράμματα σπουδών, διότι μέσω της λογοτεχνίας καλλιεργείται η φαντασία, γίνεται η καλλιέργεια κτήση δεξιοτήτων (αισθητικών, κοινωνικών κ.ά.) και τα παιδιά αποκτούν *«πρότυπα γλωσσικής έκφρασης»* (ΙΕΠ, 2021: 12). Με το νέο ΠΣ καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία, υιοθετούνται αναγνωστικές συνήθειες, καλλιεργείται η φαντασία και η περιέργεια, αναπτύσσονται κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και εν τέλει καλλιεργείται η προφορική και η γραπτή έκφραση. Η έκταση του κειμένου και η γλωσσική δυσκολία ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία του/της μαθητευόμενου/νης. Στο νέο Π.Σ. η προσέγγιση γίνεται ως εξής: Η τάξη είτε εστιάζει στη γνωριμία με το βιβλίο ως τεχνικό και καλλιτεχνικό δημιούργημα, είτε στην αισθητική απόλαυση του αναγνώστη. Εστιάζει επομένως το νέο Π.Σ. στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, γεγονός που γίνεται αντιληπτό και από την εισαγωγή της ωριαίας διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου.

4.7 Διδακτική πλαισίωση- Σχεδιασμός μάθησης

Η Διδακτική πλαισίωση εμπλέκει τους έμπυχους και τους άψυχους παράγοντες της διδασκαλίας, προσαρμοσμένους στον χρόνο και στον τόπο που υλοποιείται η διδασκαλία. Ο εκπαιδευόμενος καθορίζει την αρχή (σκοπό) και το τέλος (επίτευξη) του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Εντούτοις, δεν θεωρείται ότι υπάρχει ομοιογένεια μέσα στη σχολική αίθουσα, διότι κάθε μαθητής/τρια φέρει ατομικά χαρακτηριστικά, έχει διαφορετικές εμπειρίες και είναι πιθανό να προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να έχει διαφορετική γλώσσα από την ελληνική, γεγονός που καθιστά τη μαθητοκεντρική διδασκαλία ιδιαίτερος δύσκολη. Για να υπάρχει, λοιπόν, ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών κατά τη γλωσσική διδασκαλία, πρέπει να αξιοποιούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας όπως η διαφοροποιημένη και η ομαδοσυνεργατική. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η εμπλοκή, η αυθεντική επικοινωνία τους και η συνεργασία όλων των μαθητών/τριών. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση γίνεται έκδηλη στο Π.Σ. μέσα από τις δραστηριότητες και τον οδηγό σπουδών που αρχίζουν με μικρές ασκήσεις δύο ατόμων και στη συνέχεια γίνονται πιο σύνθετες, κατά την υλοποίηση των οποίων εμπλέκονται ομάδες με περισσότερα άτομα και τέλος υπάρχουν και εργασίες που υλοποιούνται στην ολομέλεια της τάξης. Σε αυτές τις δράσεις ο εκπαιδευτικός είναι καθοδηγητής- συντονιστής.

Ο χώρος στον οποίο υλοποιείται η διαδικασία είναι κυρίως η σχολική μονάδα. Σημαντικός χώρος είναι και η αίθουσα εκδηλώσεων, που προωθεί την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κινητοποιείται, επίσης, και στη σχολική βιβλιοθήκη μέσα από διαφορές δράσεις, όπως η φιλιαναγνωσία. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία σχολικός χώρος θεωρείται ο εικονικός χώρος με ψηφιακές αναρτήσεις σε διάφορες εκπαιδευτικές πλατφόρμες. Κατά τη διδασκαλία αυτή γίνονται εξ αποστάσεως «συνεργατικές δημιουργίες των μαθητών» (ΙΕΠ, 2021: 17).

Ο χρόνος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που θέτει το Π.Σ., διότι ο χρόνος που απαιτείται για να κατανοηθεί ένα θέμα ποικίλλει από μαθητή/τρια σε μαθητή/τρια. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες είναι αρκετά χρονοβόρες και ο χρόνος που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να

εξηγήσει κάποιο θέμα μπορεί να διαφοροποιείται από το γενικό χρονοπρογραμματισμό. Επομένως, απαιτείται ευελιξία στον ρυθμό λειτουργίας της τάξης σε σχέση με τον γενικό προγραμματισμό, ωστόσο ο χρόνος πρέπει να καταμερίζεται ισότιμα σε όλα τα θεματικά πεδία, ανάλογα φυσικά με την τάξη και τα μαθησιακά στάδια της εκάστοτε μαθητικής κοινότητας. Ειδικότερα, στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις δίνεται βάση σε δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου και στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Στις ενδιάμεσες τάξεις δίνεται έμφαση στη γραμματική, στο λεξιλόγιο και στην ορθογραφία, ενώ στις μεγάλες τάξεις διδάσκονται τα διάφορα είδη κειμένων και καλλιεργούνται ακαδημαϊκές δεξιότητες.

4.8 Η περίοδος μετάβασης στο Δημοτικό

Για να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό δίνεται χρονικό διάστημα 4 εβδομάδων, όπου οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν πρακτικές που είναι γνωστές στους/στις μαθητές/τριες από το Νηπιαγωγείο (εξοικείωση με τον χώρο - τους κανόνες - τους συμμαθητές - τους εκπαιδευτικούς). Κατά το διάστημα αυτό δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τους/τις μαθητές/τριες και να εστιάσει σε δυσκολίες - δυνατότητες - ενδιαφέροντα, ώστε να αναπροσαρμόσει τους στόχους του και τις μεθόδους που θα αξιοποιήσει κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

4.9 Η περίοδος μετάβασης στο Γυμνάσιο

Για την επίτευξη της ομαλής μετάβασης των μαθητών/τριών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιείται προετοιμασία κατά τους τελευταίους μήνες της ΣΤ΄ Δημοτικού (3-4 εβδομάδες τον μήνα Μάιο), όπου, αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία της γλώσσας του Δημοτικού, δίνεται δυνατότητα να μελετήσουν τα παιδιά αυτά τα αντικείμενα και να γίνει εμβάθυνση σε αυτά, γεγονός που επιτυγχάνεται με την ενασχόληση των παιδιών σε θέματα μεταγνωστικά-μεταγλωσσικά μέσω σύνθετων εργασιών (Project). Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τις παιδαγωγικές αρχές της διερευνητικής μάθησης όπου ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει μόνος του, βασισμένος στις εμπειρίες και στα βιώματα του, στη διεπιστημονική συνεργασία, στην ανάλυση και σύνθεση και στην προώθηση της συμμετοχή όλων.

Επιδιώκεται συνεπώς η λειτουργική συνέχεια τόσο μεταξύ τάξεων, όσο και μεταξύ βαθμίδων.

4.10 Αξιολόγηση

Η διαδικασία που ακολουθείται για την αξιολόγηση στο μάθημα της γλώσσας ακολουθεί τις επιταγές της επιστημονικής έρευνας και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα νέα δεδομένα. Αφορά όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους με επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης εκτιμώνται οι γνώσεις, οι ικανότητες και ο τρόπος διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών, εφόσον συνδέονται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εμπλεκόμενοι ενημερώνονται για τη διδακτική διαδικασία, την υλοποίηση των στόχων, τις δυσκολίες και τις ελλείψεις αλλά και τις ικανότητες των μαθητευόμενων.

4.11 Ο χρόνος αξιολόγησης

Αναφορικά με τον χρόνο αξιολόγησης ακολουθείται το τρίπτυχο αρχική ή διαγνωστική - συνεχής ή διαμορφωτική - τελική ή αθροιστική, ώστε να συλλεχθούν ποικίλες πληροφορίες τόσο για την τάξη όσο και για το/τη μαθητή/τρια. Η αρχική αξιολόγηση είναι διαγνωστική και πραγματοποιείται τις τρεις πρώτες εβδομάδες, με σκοπό να εκτιμηθεί το επίπεδο των μαθητών/τριών ως σύνολο, να εντοπιστούν οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά και να εκτιμηθεί ο βαθμός κατάκτησης της προϋπάρχουσας γνώσης. Η συνεχής/ αθροιστική αξιολόγηση γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με χρήση ποικίλων μέσων, με στόχο την *«αυτορρύθμιση, την αυτοσυνειδησία και την αυτονομία»* (ΙΕΠ, 2021: 22) του εκπαιδευόμενου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός αξιολογεί και τις παιδαγωγικές διδακτικές που ακολουθεί. Τέλος, η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση υλοποιείται σε δύο στάδια - ενδιάμεσο και τελικό- με σκοπό να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει καθορίσει το Π.Σ. για την τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής/τρια.

4.14 Ο τρόπος αξιολόγησης

Οι τρόποι και τα μέσα αξιολόγησης ποικίλλουν παρέχοντας στον εκάστοτε διδάσκοντα τη δυνατότητα να αξιοποιεί αυτά που θεωρεί κατάλληλα.

Στην αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται:

- σχάρα ατομικής παρατήρησης για κάθε μαθητή/τρια
- άτυπο κριτήριο αξιολόγησης (τεστ) που αξιολογεί τους στόχους που έχουν κατακτηθεί τα προηγούμενα έτη
- σταθμισμένα διαγνωστικά κριτήρια

Στη συνεχή ή διαμορφωτική αξιολόγηση αξιοποιούνται:

- *Ημερολόγια παρατήρησης*
- *Σχέδια εργασίας ως μέσα αξιολόγησης*
- *Φάκελος εργασιών με αναθεωρημένες εργασίες*
- *Εβδομαδιαία/ Μηνιαία κριτήρια αξιολόγησης (τεστ)*
- *Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης*
- *Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης- ετεροδιόρθωσης (ομαδική των μαθητών/τριών)*
- *Παρατήρηση και αξιολόγηση από τον/την Εκπαιδευτικό (ημερολόγιο παρακολούθησης) (ΙΕΠ, 2021: 23)*

Ιδιαίτερος σημαντική κρίνεται και η αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/τριας.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους γίνεται η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, όπου αποτυπώνεται η ατομική πρόοδος του/της μαθητή/τριας, σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους του ΠΣ της Γλώσσας.

4.15 Τα κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων καθορίζεται από τους στόχους του ΠΣ ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ τα μέσα ποικίλλουν και ενίοτε ταυτίζονται και με τις δραστηριότητες που προτείνονται από το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών. Κατά τη διαδικασία αξιολογείται τόσο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος. Η επικοινωνιακή/ κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει έμφαση τόσο στη χρήση της γλώσσας, όσο και στις επικοινωνιακές συνθήκες, ανάλογα με τα δεδομένα της περίπτωσης υπό την οποία παράγεται ένα κείμενο (αυθεντική αξιολόγηση), ώστε να αναδειχθεί η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να

λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της τάξης και να αναζητούνται τα αίτια των αδυναμιών και των ελλείψεων, ώστε να υπάρχει κατάλληλη διδακτική προσέγγιση. Τέλος, σημαντική είναι και η αυτοαξιολόγηση/ ο αναστοχασμός του ίδιου του εκπαιδευτικού, που μπορεί να γίνει μέσα από τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετεί ο ίδιος για τους/ τις μαθητές/τριες του ή μέσω της ετεροαξιολόγησης από άλλους εκπαιδευτικούς.

4.16 Συγκεντρωτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών

4.16.1 Θεματικό πεδίο 1: προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες

Στο πρώτο θεματικό πεδίο εμπεριέχονται τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά την ακρόαση και την κατανόηση του προφορικού λόγου. Στόχος στις μικρές τάξεις του Δημοτικού είναι η δυνατότητα οι μαθητές/τριες να μπορούν να αντλούν βασικές πληροφορίες από κείμενα και σταδιακά στις μεγαλύτερες τάξεις αποκτούν στρατηγικές κατανόησης και καθίστανται ικανοί να αξιοποιούν γνώσεις, εμπειρίες και να τις συγκρίνουν με άλλες πηγών. Στη δεύτερη θεματική ενότητα, που είναι η παραγωγή προφορικού λόγου, οι εκπαιδευόμενοι αρχικά μαθαίνουν να διατυπώνουν περιγραφές και αφηγήσεις και συνδιαλέγονται εκφράζοντας τις προσωπικές απόψεις, ενώ στην Ε και στην ΣΤ΄ Δημοτικού κατακτούν την ικανότητα να αφηγούνται ιστορίες και βιώματα. Σταδιακή είναι και η κατάκτηση δεξιοτήτων στην 3η θεματική ενότητα, που είναι η ανάγνωση και η κατανόηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα οι μαθητευόμενοι/ες διαβάζουν απλές, μικρές λέξεις τα πρώτα σχολικά έτη και στο τέλος του Δημοτικού αποκτούν την ικανότητα να προσεγγίζουν τα κείμενα κριτικά. Τέλος, αναφορικά με την 4η θεματική ενότητα της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές/τριες της Α΄ και της Β΄ Δημοτικού συντάσσουν μικρά κείμενα στην Γ΄ και στη Δ΄ τάξη δομούν κείμενα με ελεύθερο θέμα και στην Ε΄ δημιουργούν κείμενα εφαρμόζοντας συγκεκριμένες στρατηγικές.

4.16.2 Θεματικό πεδίο 2: Κειμενικοί τύποι - πολυτροπικότητα

Στο δεύτερο θεματικό πεδίο η διδασκαλία εστιάζει στη δημιουργία περιγραφικών, αφηγηματικών και επιστημονικών κειμένων. Επίσης, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να δημιουργούν κείμενα οδηγιών και κείμενα επιχειρηματολογίας. Τέλος οι μαθητές/τριες δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα.

4.16.3 Θεματικό πεδίο 3: Γραμματική περιγραφή

Το τρίτο θεματικό πεδίο χωρίζεται σε 4 θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα είναι η Φωνολογία/ Φωνητική. Στη δεύτερη θεματική ενότητα που αφορά την κλιτική μορφολογία και την ορθογραφία, οι μαθητές/τριες στις πρώτες τάξεις μαθαίνουν τους βασικούς γραμματικούς κανόνες του ρήματος και του ουσιαστικού και όσο προχωρούν στις επόμενες τάξεις έρχονται σε επαφή με όλα τα μέρη του λόγου. Αντίστοιχη είναι και η εξέλιξη στην επόμενη θεματική ενότητα που είναι η σύνταξη. Ειδικότερα, αρχικά οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τους βασικούς όρους της πρότασης, που είναι το υποκείμενο και το ρήμα και σταδιακά κατακτούν τη μεταγλώσσα της σύνταξης και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τους συντακτικούς κανόνες, αποτελεσματικά, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Η τελευταία θεματική ενότητα αυτού του θεματικού πεδίου αφορά την πραγματολογία.

4.16.4 Θεματικό πεδίο 4: Λεξιλόγιο

Στο 4ο θεματικό πεδίο η διδασκαλία της Γλώσσας εστιάζει στις ακόλουθες θεματικές ενότητες: Βασικό λεξιλόγιο - συνάψεις λέξεων - χρήση λεξικού, σημασιολογικές σχέσεις, παραγωγικοί μηχανισμοί (παραγωγή- σύνθεση), προέλευση-ετυμολογία- διεθνισμοί - λεξική ορθογραφία. Στην πρώτη θεματική ενότητα οι μαθητές/τριες ξεκινούν από τον εντοπισμό λέξεων, σταδιακά αναγνωρίζουν τη σημασία και δημιουργούν συνάψεις λέξεων και καταλήγουν να αναγνωρίσουν τις λέξεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία σε ένα κείμενο και να αξιοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο. Στη δεύτερη θεματική ενότητα που είναι οι σημασιολογικές σχέσεις οι μαθητές/τριες της Α΄ και της Β΄ τάξης δημιουργούν σημασιολογικά πεδία και προσδιορίζουν τη σχέση της λέξης με βάση τη σημασία. Στη Γ΄ και στη Δ΄ Δημοτικού οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων. Τέλος στην Ε΄ και στη ΣΤ΄ δημοτικού οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιούν κατάλληλες λέξεις ανάλογα με το ύφος του κειμένου και να δηλώνουν τις αντίθετες έννοιες με τα κατάλληλα αντώνυμα. Αναφορικά με τους παραγωγικούς μηχανισμούς, οι εκπαιδευόμενοι ξεκινούν με την εύρεση παράγωγων λέξεων και τη δημιουργία σύνθετων λέξεων και καταλήγουν να συνειδητοποιούν το εύρος του λεξιλογίου. Τέλος, στην τέταρτη θεματική ενότητα που αφορά την προέλευση, την ετυμολογία και τη λεξική ορθογραφία οι μαθητές/τριες, αρχικά, ομαδοποιηθούν τις λέξεις που

έχουν ίδια ορθογραφία και στη συνέχεια διακρίνουν τις ετυμολογικά συγγενείς λέξεις. Επίσης, μαθαίνουν να καταγράφουν σωστά τις λέξεις με βάση το παρελθόν και καταλήγουν στην ΣΤ΄ τάξη να κατανοούν τη χρήση των νεολογισμών και των δανείων.

4.16.5 Θεματικό πεδίο 5: Ανάγνωση βιβλίων/ εκτεταμένων κειμένων

Στο πέμπτο θεματικό πεδίο εντάσσονται 2 θεματικές ενότητες. Αρχικά στη θεματική ενότητα που αφορά τις μορφές και τα είδη βιβλίων, οι μαθητές/τριες από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού έρχονται σε επαφή με πολλά είδη βιβλίων και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία τους, ενώ στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των βιβλίων και μαθαίνουν τον τρόπο έκδοσης ενός βιβλίου. Αναφορικά με τα δομικά στοιχεία, το περιεχόμενο και τη γλώσσα των λογοτεχνικών βιβλίων, γίνεται φανερό ότι δίνεται έμφαση σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Αρχικά, οι μαθητές/τριες των μικρών τάξεων ακροώνται διάφορα είδη κειμένων και εκφράζουν τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διαδικασία αυτή και σταδιακά οι μαθητές/τριες γράφουν τα δικά τους κείμενα, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, μαθαίνουν να απολαμβάνουν την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου.

Κλείνοντας, λοιπόν, το κεφάλαιο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι ο τρόπος που παρουσιάζονται οι δραστηριότητες φανερώνει ένα στοχοκεντρικό πρόγραμμα. Δηλαδή γίνεται μια συστηματική παρουσίαση των στόχων που πρέπει να κατακτηθούν από τους εκπαιδευόμενους ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Περιλαμβάνονται, λοιπόν, δραστηριότητες που επιδιώκουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, όπως οι επικοινωνιακές, η κριτική ικανότητα, ο γλωσσικός γραμματισμός. Το γλωσσικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνονται υπόψη όταν οργανώνεται η διδασκαλία.

Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται διάφορα κειμενικά είδη, σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και απόρροια του γεγονότος αυτού είναι η κατανόηση πρακτικών γραμματισμού και η ικανότητα παραγωγής κειμένων ενταγμένα σε συνθήκες πραγματικές. Οι θεματικές των κειμένων αφορούν σύγχρονα και επίκαιρα ζητήματα που απαντούν στις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής και οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία κ.α.

5^ο Κεφάλαιο: Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών

5.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφορες έρευνες με αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν γίνει πάνω στα παλαιότερα Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και ερευνών που αφορούν τις βασικές αρχές κατασκευής πάνω στις οποίες είναι δομημένο το νέο Π.Σ. Από την αναζήτηση στη βιβλιογραφία δεν κατέστη δυνατό να βρεθούν πολλές έρευνες, με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να συμπεριλάβει και έρευνες με απόψεις εκπαιδευτικών που αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του 2003 και του 2011, και όχι μόνο το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας. Αρχικά, λοιπόν, στην πρώτη ενότητα γίνεται παρουσίαση ερευνών που μελετούν τα προγράμματα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικότερα αφορούν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος με την αξιοποίηση των προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2011 και μελετούν την άποψη των εκπαιδευτικών για τα Π.Σ. του 2011, τον κριτικό γραμματισμό, τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στο μάθημα, την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και τη συνέχεια περιεχομένου μεταξύ τάξεων και βαθμίδων. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στις βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ειδικότερα αναλύονται έρευνες σχετικές με την ενταξιακή αγωγή, τη διαθεματικότητα, την καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και την βιωματική μάθηση.

5.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου

Σε έρευνα των Τριανταφύλλου, Κοντοσώρου και Μπούρα (2019) που έγινε το 2015 σε 1422 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (Δασκάλους) που δίδασκαν κατά τα σχολικά έτη 2014-2015 και 2015-2016 στα δημόσια σχολεία, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 και του 2011. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι περίπου εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν τα προγράμματα αυτά κλειστά και τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί απλώς τα εκτελούν μηχανικά. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 96,6%, υποστηρίζουν πως οι

στόχοι του Προγράμματος Σπουδών του 2011 είναι πάρα πολλοί, αόριστοι και δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και επομένως δεν θα επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, το 86,8% του δείγματος θεωρεί ότι στα προγράμματα σπουδών δίνεται βαρύτητα κυρίως στους γνωστικούς στόχους. Αναφορικά με τη σύγκριση των δύο προγραμμάτων, το 87,7% του δείγματος πιστεύει ότι αυτά δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές. Επιπρόσθετα, περίπου εννιά στους δέκα δασκάλους πιστεύουν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2011 δεν παρέχουν αρκετή ευελιξία στον διδάσκοντα, δεν προωθούν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, ούτε συμβάλλουν στο να μειωθεί το ποσοστό των μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις.

Η ανωτέρω έρευνα αφορά το σύνολο των προγραμμάτων σπουδών. Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας, με το οποίο καταπιάνεται η συγκεκριμένη εργασία, ευρέθησαν κάποιες έρευνες. Ειδικότερα η Γκαζώλη (2017) μελέτησε τις απόψεις 22 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης για το ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του 2011. Η έρευνα αφορούσε τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με την αξιοποίηση του Π.Σ. (2011) και Α.Π. (2003), τις αντιλήψεις και τις απόψεις των διδασκόντων για τα Α.Π.Σ. γενικά, τη χρήση των νέων διδακτικών προσεγγίσεων του Π.Σ. του 2011 στο γλωσσικό μάθημα, τη γνώση και την ανάγκη επιμόρφωσης για το Π.Σ. του 2011. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί, ερωτώμενοι για το αν αξιοποιούν το Π.Σ. στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, απάντησαν και θετικά και αρνητικά, χωρίς κάποια άποψη από τις δύο να κερδίζει έδαφος. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, ήταν μοιρασμένοι σε θιασώτες και επικριτές. Πιο ξεκάθαρα ήταν τα δεδομένα αναφορικά με την αξιοποίηση των Π.Σ. κατά τον μεσοπρόθεσμο σχεδιασμό, όπου η πλειοψηφία διάκειται θετικά, καθώς υπάρχει δυνατότητα επανεκτίμησης, διότι το Π.Σ. λειτουργεί ως σημείο αναφοράς. Στην καθημερινή διδασκαλία το Π.Σ. τίθεται στο περιθώριο και απαξιώνεται από το ισχυρό σχολικό εγχειρίδιο και την πολυετή πείρα των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία αυτή των διδασκόντων, το σχολικό βιβλίο καθώς και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτύξει απομακρύνουν το Π.Σ. από την καθημερινή αξιοποίηση στην αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή ρωτήθηκαν και για την καταλληλότητα των στόχων

του Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η πλειονότητα εξ αυτών απάντησε ότι οι στόχοι δεν είναι πάντα και όλοι εφικτοί, λόγω της ποσότητάς τους αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στην εκάστοτε σχολική τάξη και στο εκάστοτε σχολείο.

Οι αρχές και η ιδεολογική προσέγγιση των Π.Σ. ήταν ένα άλλο θέμα που μελετήθηκε στην εν λόγω έρευνα, από την οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ακολουθούν τις αρχές των προγραμμάτων, αν και διαφωνούν με την ιδεολογική τους κατεύθυνση, γεγονός που επαληθεύει τα δεδομένα της έρευνας του Shiro (2013). Ο ερευνητής αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά της διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας έρχονται σε ιδεολογική σύγχυση και αλλάζουν την ιδεολογική τους άποψη. Στην έρευνα της Γκατζώλη (2017) μελετήθηκε, ακόμη, και η γνώση και η αξιοποίηση των Π.Σ. στην καθημερινή διδασκαλία. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αγνοεί τις επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται ένα Π.Σ. (π.χ. τον κριτικό γραμματισμό, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τους νέους τρόπους αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων κ.ά.). Εξαίρεση στο ανωτέρω αποτελεί η χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, διότι οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι τα αξιοποιούν συχνά στη διδασκαλία τους. Επιπρόσθετα, ένα ακόμη δεδομένο που προέκυψε είναι ότι η απουσία επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών οδηγεί στην αντίδραση απέναντι στις μεταρρυθμίσεις, γιατί ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από την άνεση που έχει καταφέρει να αποκτήσει από τις δοκιμασμένες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που ακολουθεί, γεγονός που του δημιουργεί ανασφάλεια. Η υποστήριξη, λοιπόν, κρίνεται απαραίτητη και αυτό υποδεικνύουν και οι συνεντευξιζόμενοι, οι οποίοι ζητούν ουσιαστική επιμόρφωση στα Π.Σ., που θα αιτιολογεί τα πλεονεκτήματα της νέας παιδαγωγικής προσέγγισης και θα τους πείσει για τις αναγκαίες αλλαγές στα Π.Σ. Οι ανωτέρω μεταρρυθμίσεις, λοιπόν, όταν γίνονται χωρίς προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οδηγούν στην απαξίωση των τελευταίων και αυτό αποδεικνύεται από την άρνηση των περισσότερων ερωτηθέντων να απαντήσουν, όταν τους ζητείται να σχολιάσουν οτιδήποτε σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο γλωσσικό μάθημα, η βιβλιογραφία είναι πιο πλούσια. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα της Μαρούδα (2022) που έγινε σε 16 εκπαιδευτικούς

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν διδάξει τουλάχιστον δύο έτη στην Ε΄ ή ΣΤ΄ Τάξη, μεταξύ άλλων ερευνήθηκε και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι πολυγραμματισμοί στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις αποτελούν σημαντικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί θετική την ύπαρξη πολυγραμματισμών και παιδαγωγικών μεθόδων που καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό, και προτείνουν πολλές δραστηριότητες, όπως την προσέγγιση κειμένων που δεν συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο και πραγματεύονται σύγχρονα και επίκαιρα ζητήματα, που αφενός καλλιεργούν την κριτική σκέψη και αφετέρου κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

Αντίθετα δεδομένα αναδείχθηκαν σε έρευνα των Kontonourki και Ioannidou (2013) που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς και μελετά την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την δυσκολία τους να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό στο γλωσσικό μάθημα. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στα Προγράμματα Σπουδών και υποστήριξαν ότι δεν προωθούν τον κριτικό γραμματισμό, εφόσον εστιάζουν κυρίως στην εκμάθηση της γραμματικής, του συντακτικού και της ορθογραφίας. Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν και σε έρευνα της Παπαδάκη (2000), όπου οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι απαιτείται μείωση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, προκειμένου να αναβαθμιστεί το γλωσσικό μάθημα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως τροχοπέδη στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας την ελλιπή κατάρτισή τους, άποψη που αναφέρεται και στην έρευνα των Kontonourki και Ioannidou (2013).

Αν και οι μέθοδοι διδασκαλίας που εστιάζουν στον/στη μαθητή/τρια έχουν κάνει την εμφάνισή τους στα παλαιότερα προγράμματα σπουδών, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να ακολουθούν παραδοσιακές μεθόδους σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένου φυσικά και του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η άποψη αυτή αποδεικνύεται και ερευνητικά. Ειδικότερα, η Μούσιου-Μυλωνά (2005) στην έρευνά της μελέτησε τις απόψεις (1151) και τις πρακτικές (112) των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με τις μεθόδους που αξιοποιούν στη διδασκαλία του γραπτού λόγου παραδοσιακές ή

σύγχρονες. Από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ακολουθεί παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό δασκάλων ακολουθεί σύγχρονες απόψεις, γεγονός που σχετίζεται με την επιμόρφωση που έχουν δεχτεί οι τελευταίοι. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους σχεδόν θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό για την καλλιέργεια της γλωσσικής διδασκαλίας μεταξύ άλλων το να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών και το εκσυγχρονισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Για την υλοποίηση, λοιπόν, κατάλληλης διδασκαλίας η Μούσιου-Μυλωνά επισημαίνει την ανάγκη επιμορφώσεων, ώστε να καλυφθούν οι επιστημονικές ελλείψεις των δασκάλων αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Priestley και Minty (2013) που ερευνούν την επιρροή της γλώσσας των υπερεθνικών κειμένων (του ΟΟΣΑ και της ΕΕ) στα Α.Π. σπουδών της Σκωτίας, αναφορικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων διδασκαλίας, την υιοθέτηση μεθόδων εξατομικευμένης μάθησης, την προβολή των διδασκόντων ως εκείνων που θα επιφέρουν την αλλαγή στο Α.Π. κ.ά. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και όχι στην εκμάθηση των σχολικών αντικειμένων γίνεται φανερό και στην έρευνα των Priestley και Sinnema (2014) στο Α.Π. της Ν. Ζηλανδίας που εγκαινιάστηκε το 2007.

Στόχος των δημιουργών των προγραμμάτων σπουδών αλλά και ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί το γεγονός της συνέχειας της παρεχόμενης γνώσης, τόσο μεταξύ των τάξεων, όσο και μεταξύ των βαθμίδων. Αν και η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη, στην εξέταση του συγκεκριμένου ζητήματος, παρουσιάζεται η έρευνα της Γεροστάθη (2013), η οποία εξετάζει την ύπαρξη συνέχειας μεταξύ των μαθησιακών στόχων και του τρόπου διδασκαλίας της Γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η ερευνήτρια προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις σχετικά με τον γραμματισμό στην νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία τριάντα (30) δασκάλων της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία το ερωτηματολόγιο και την ημιδομημένη

συνέντευξη. Από τα ευρήματα προέκυψε η άγνοια τόσο των στόχων, όσο και των μεθοδολογικών χαρακτηριστικών των Α.Π. και των δύο βαθμίδων, και ότι καθίσταται αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των διδασκόντων. Μεταξύ άλλων διαπιστώθηκε ασυνέχεια στις μεθόδους διδασκαλίας του νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, γεγονός που δεν αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, φαίνεται να ακολουθούν το Α.Π. και το σχολικό βιβλίο, ως οδηγούς στη διδασκαλία τους, ενώ η έννοια της συνέχειας αγνοείται.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας δεν γίνεται ουσιαστικά στο σχολείο και υποστηρίζουν ότι αφήνεται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού ο τρόπος προσέγγισής της. Σε μελέτη της Τσιρώνη (2014) που ερευνά την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, τον τρόπο με τον οποίο αυτή υλοποιείται με βάση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. / Α.Π.Σ. και προσεγγίζεται στο πρόγραμμα «Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας», η οποία υλοποιήθηκε τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2014 σε 11 εκπαιδευτικούς και σε μαθητές/τριες αναδεικνύει αυτό το ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της φιλαναγνωσίας εμφανίζεται στο Α.Π.Σ. & Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 και αποτελεί και σκοπό του προγράμματος «Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας» που εισήχθη στο σχολικό πρόγραμμα το 2010-11, καθώς το μάθημα της λογοτεχνίας αποκτά δική του διδακτική ώρα. Εντούτοις, από την έρευνα προέκυψε ότι το εν λόγω πρόγραμμα, δεν υλοποιήθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με Ε.Α.Ε.Π. (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), συνέχισαν να ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε τρεις ομάδες: α) σε αυτούς που υλοποιούν την ώρα της φιλαναγνωσίας, β) σε αυτούς που πιστεύουν ότι καταφέρνουν να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία, και γ) σε αυτούς που δεν τη θεωρούν απαραίτητη και δεν επιδιώκουν να την εντάξουν στο πρόγραμμά τους. Αναφορικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προκύπτει ότι και στα δύο προγράμματα η στοχοθεσία είναι η επαφή των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα, η εξοικείωση και η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, η καλλιέργεια της φαντασίας, καθώς και η δημιουργία ιστοριών. Επιπρόσθετα, μεταξύ άλλων, προέκυψε ότι στο Α.Π.Σ. δεν συμπεριλαμβάνεται ως επιδίωξη της τάξης η δημιουργία αναγνωστών ούτε η δημιουργία κινήτρων, που θα οδηγεί τα παιδιά να γίνουν αναγνώστες, ενώ το φιλαναγνωστικό πρόγραμμα προωθεί τις επιδιώξεις αυτές. Οι

εκπαιδευτικοί των Α.Π.Σ. αξιοποιούν αποκλειστικά τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο Ανθολόγιο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το φιλαναγνωστικό πρόγραμμα, προχωρούν στην ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων και αξιοποιούν αποκλειστικά παιγνιώδεις δραστηριότητες για τη διδασκαλία του μαθήματος. Συνεπώς, από την έρευνα έγινε εμφανές ότι στο Α.Π.Σ. υπάρχουν φιλαναγνωστικές δραστηριότητες, αλλά δεν προσεγγίζεται το μάθημα με βάση αυτή τη φιλοσοφία.

5.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για βασικές αρχές κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιολογούν τις αρχές των προγραμμάτων σπουδών έχουν αναδείξει ότι τα Π.Σ. δεν προωθούν τη συμπερίληψη και δεν λαμβάνουν υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες των ποικίλων ομάδων μαθητών/τριών. Σε έρευνα της Βασιλάκη (2018) που έγινε σε 12 εκπαιδευτικούς και διερευνά τις απόψεις τους σχετικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση και την ύπαρξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Δημοτικό σχολείο προέκυψε ότι όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν καταφέρνει να προωθήσει την Ενταξιακή Αγωγή. Αυτό οφείλεται, κατά τους ερωτώμενους, στο γεγονός ότι δεν υπάρχει εξειδικευμένο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου, αδυναμία ευελιξίας του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών, περιορισμένη ελευθερία του εκπαιδευτικού και ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και μέσων διδασκαλίας. Ένα, ακόμη, εμπόδιο αποτελεί και το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι ιδιαιτέρως απαιτητικό και αδυνατεί να καλύψει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται και στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2022) που έγινε σε 123 εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Δημοτικών Σχολείων του Βόρειου Τομέα Ανατολικής Αττικής, με την οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μεταξύ άλλων η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων του σχολείου, αλλά και των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση του συνόλου των μαθητών/τριών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 75,2% του δείγματος, πιστεύει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού

σχολείου δεν λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών και προσφύγων μαθητών/τριών, ενώ σχεδόν το ¼ του δείγματος (το 24,8%) θεωρεί ότι ανταποκρίνονται σε έναν ικανό βαθμό ή σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό. Οι νέες, λοιπόν, εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν στα σχολεία επιβάλλουν να γίνει επαναπροσδιορισμός των στόχων τόσο του ίδιου του σχολείου, όσο και των Π.Σ., ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (γηγενών, αλλοδαπών, μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών/τριών με κάποια αναπηρία). Ταυτοχρόνως, απαιτείται συνεχής κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καθίστανται ικανοί να καλύψουν τις ανάγκες του ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού.

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών θεωρούνται καινοτόμα, καθώς δεν υπάρχουν όρια μεταξύ των διδακτικών μαθημάτων, η γνώση είναι ενιαιοποιημένη και γίνεται ολιστική προσέγγισή της. Έτσι, καθίσταται δυνατή η συνέχεια της διδαχθείσας ύλης, η γνώση δεν είναι αποσπασματική και εξασφαλίζεται περισσότερη αυτενέργεια στον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003). Παρότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πολύ θετικά την ύπαρξη διαθεματικότητας στα Π.Σ., δεν φαίνεται να είναι έτοιμοι να την εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους. Η Ντιβέρη (2005) ερευνήσε τις στάσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαθεματική προσέγγιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και από την μελέτη της προέκυψε η ανάγκη των διδασκόντων να επιμορφωθούν σε ζητήματα διαθεματικότητας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι για να εφαρμοστούν τα νέα προγράμματα και να κατανοηθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις τους απαιτείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, στα οποία οι ίδιοι θα εμπλέκονται σε πρακτικές εφαρμογές και παραδείγματα.

Όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, τον 21ο αιώνα έχουν συμβεί πολύ σημαντικές διαφοροποιήσεις σε όλους τους τομείς και κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας και της ανταλλαγής πληροφοριών, γεγονός που έχει επιδράσει καταλυτικά στη ζωή του ανθρώπου και, όπως είναι αναμενόμενο, και στην εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στην ανάπτυξη των ΤΠΕ και στην παραγωγή καινούργιας γνώσης όπως οι δεξιότητες μάθησης (η κριτική σκέψη (Critical Thinking), η επίλυση προβλημάτων (Problem Solving), η συνεργασία (Collaboration), η επικοινωνία (Communication) και η δημιουργικότητα (Creativity),

γνωστές ως «Δεξιότητες του 21ου αιώνα) (ΙΕΠ, 2022). Η καλλιέργεια των ανωτέρω δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Γικορούλου και Αχιωμακάρος (2022), που έγινε σε 60 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία διερευνάται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο Δημοτικό σχολείο. Σε αυτή αναδείχθηκε η άποψη ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα είναι ουσιώδης για τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι είναι οι μελλοντικοί πολίτες. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι είναι δυνατό να αναπτυχθούν αυτές στο σχολείο, όμως απαραίτητη προϋπόθεση είναι μια διαφορετική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας, η οποία θα στηρίζεται σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η οικοδόμηση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της, η βιωματική μάθηση, η ανακαλυπτική, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς και η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργία σύνθετων εργασιών, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων κ.ά. Η αξιοποίηση τέτοιων μεθόδων στη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι δυνατό να βοηθήσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη απαιτούμενη επιμόρφωση των διδασκόντων, την αλλαγή των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών και την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων θα βοηθήσει στην υπερπήδηση των δυσκολιών και στην ενίσχυση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Διαφορετικά είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα των Αναστασοπούλου κ.ά. (2014) για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που έγινε σε 21 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Ν. Καστοριάς. Στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία εξετάζονται οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και δασκάλων Α΄ και Β΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου αναφορικά με την κοινωνική μάθηση και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Τα προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2011 (ΑΠΣ/ Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου εστιάζουν στην κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις απόψεις τους σε ελεύθερο κείμενο με θέμα: «*Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο*». Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαίνοντα τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Κατανοώντας την ευθύνη των

ιδίων τους, μεταξύ άλλων, αναφέρουν ότι το Α.Π. παρέχει βασικά μεθοδολογικά εργαλεία και διδακτικές μεθόδους, που είναι δυνατόν να συνδράμουν στην κοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς θεωρείται ότι παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τη μάθηση. Η πρόκληση αυτή, όμως, είναι σημαντικό να γίνει αποδεκτή από τους διδάσκοντες που υλοποιούν τη διδασκαλία, έτσι ώστε να έχουν θετική στάση και να καταστούν ικανοί να τις αξιοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία (Χαραλάμπους & Κυριάκου, 2006). Η έρευνα των Πεσματζόγλου και Παπαδοπούλου (2013), που μελετά τις απόψεις 50 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, έρχεται να επιβεβαιώσει τα προαναφερθέντα. Η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν θετική την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, ένα σημαντικό ποσοστό δεν φαίνεται να τις χρησιμοποιεί ή τις χρησιμοποιεί ελάχιστα ως εργαλείο στη σχολική αίθουσα, κυρίως στα γλωσσικά διδακτικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται να τονίζουν τη βελτίωση της διδασκαλίας και να αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ, διότι με τη χρήση τους κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, η αμεσότητα, η διαθεματικότητα και η καλύτερη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων. Ωστόσο, οι ερωτώμενοι αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η γενικευμένη χρήση των ΤΠΕ, όπως η στοχευμένη επιμόρφωση και η επαναδιαμόρφωση των ΑΠΣ και θεωρούν ότι ο τεχνολογικός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών και ο εξοπλισμός των σχολείων δεν αρκούν.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα από άλλες έρευνες όπως των Γιαβρίνη κ.ά. (2006), από την οποία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αυτή η θετική αντιμετώπιση δεν είναι αρκετή για να επιτευχθεί η καλλιέργεια της. Άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους εξαιτίας του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος, της ελλιπούς επιμόρφωσης, της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής (Γιαβρίνης, 2013) και της απουσίας διδακτικού χρόνου, λόγω της ποσότητας της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλυφθεί (Κυριάκου & Χαραλάμπους, 2006).

Βασική παιδαγωγική προσέγγιση που διέπει τα Π.Σ. είναι η βιωματική μάθηση, η οποία εστιάζει στη σχέση εμπειρίας μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα και μάθησης (Δεδούλη, 2002). Ειδικότερα, η βιωματική μάθηση στοχεύει στην αξιοποίηση των εμπειριών του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία. Η παιδαγωγική της αξία αποδεικνύεται και από την έρευνα των Martlew, Stephen και Ellis (2011) η οποία υλοποιήθηκε σε ένα διαφορετικό εθνικό πλαίσιο (σε δημοτικά σχολεία δύο περιφερειακών ενοτήτων της Σκωτίας) και απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την ενσωμάτωση της βιωματικής και παιγνιώδους μάθησης στη διδασκαλία, διότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στην μάθηση και λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά.

B. Εμπειρικό Μέρος της Έρευνας

6^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της εμπειρικής έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία επιλογής του δείγματος. Ακολουθεί η τεκμηρίωση της επιλογής της ποιοτικής μεθοδολογίας και παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων (η ημιδομημένη συνέντευξη) και ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Τέλος, παρουσιάζονται τα ζητήματα ηθικής και εγκυρότητας της έρευνας, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή του εργαλείου ανάλυσης των δεδομένων.

6.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών Δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, σχετικά με το οποίο επιμορφώθηκαν ή και υλοποίησαν το σχολικό έτος 2021-2022, δίνοντας έμφαση κυρίως στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των δημιουργών του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας;

3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ.;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή του, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

6.3 Το ερευνητικό δείγμα

Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (ΠΕ70) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας οι οποίοι επιμορφώθηκαν και υλοποίησαν το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας την σχολική χρονιά 2021-2022 και 6 εκπαιδευτικοί (Επιμορφωτές Β), οι οποίοι δεν προχώρησαν σε πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Το δείγμα, επομένως, ήταν κατάλληλο και επαρκές σε αριθμό για την παρούσα έρευνα, η οποία στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση εμπειριών και απόψεων (Μαντζούκας, 2007).

Αναφερόμενοι στα επιμέρους χαρακτηριστικά του δείγματος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δύο από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος, τρεις ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, δυο εκπαιδευτικοί έκαναν διδακτορικές σπουδές. Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις και σεμινάρια και ένας εξ αυτών έχει εξειδικευτεί στη Διδακτική της Γλώσσας. Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πολυετή διδακτική εμπειρία, εκτός από μία εκπαιδευτικό που εργάζεται στην εκπαίδευση μόνο πέντε έτη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2021 και η πιλοτική εφαρμογή έλαβε χώρα τον Μάρτιο - Απρίλιο του 2022 και διήρκησε 8 ώρες σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων.

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι κωδικοί των συνεντευξιαζόμενων, η ιδιότητα, το φύλο τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, τα έτη εργασίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και οι τυχόν επιπρόσθετες σπουδές τους.

	ΦΥΛΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ Ν. Π.Σ
E1	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	22	4	8 ΩΡΕΣ
E2	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	20	1	8 ΩΡΕΣ
E3	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	5	1	8 -10 ΩΡΕΣ
E4	ΑΝΔΡΑΣ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	29	1	8-10 ΩΡΕΣ
E5	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	24	-	-
E6	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ	24	-	-
E7	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	15		ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ- ΙΟΥΝΙΟΣ
E8	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ		2	4 ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ
E9	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΤΥΧΙΟ	20	-	-

E10	ΑΝΔΡΑΣ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚ Ο	25	-	-
E11	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ	30	-	-
E12	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ	15	-	-

6.4 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

6.4.1 Η ποιοτική μέθοδος ως μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Οι στόχοι της έρευνας και η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων καθορίζουν το δείγμα, τη μέθοδο συλλογής και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Ως μεθοδολογική προσέγγιση υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι αυτή στοχεύει να εξαγάγει τις σημασίες και τις αντιλήψεις που φέρουν οι ερωτώμενοι για το διερευνώμενο θέμα, καθώς και να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο εξηγούν και αιτιολογούν τις εκάστοτε καταστάσεις (Ισαρης & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική μέθοδος επικεντρώνεται στο πώς οι μετέχοντες κατανοούν τον κόσμο και την εμπειρία τους. Με αυτή την μέθοδο καταγράφονται προσωπικές απόψεις και ερευνάται το πλαίσιο και οι συνθήκες στις οποίες λαμβάνει χώρα το υπό διερεύνηση φαινόμενο, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του ζητήματος και να επιτυγχάνεται η σε βάθος προσέγγισή του. Δίνεται, επομένως, έμφαση στην ποιότητα της εμπειρίας και στην εκ βαθέων κατανόηση του κοινωνικού κόσμου, παρά στην αναζήτηση των αιτιών των πραγμάτων. Δεν αξιοποιούνται λοιπόν, «μεταβλητές», από τον ερευνητή (Cohen & Manion, 2008), αλλά συλλέγονται δεδομένα και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους. Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη, διότι γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα βιώματα και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την

επαφή τους με το νέο Π.Σ. και επιχειρείται μία ολιστική κατανόηση των νέων φιλοσοφικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεών του.

Αυτό, λοιπόν, που είναι ιδιαίτερος σημαντικό στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει αυτός αλλά και αυτοί που θα μελετήσουν την έρευνα, γι' αυτό είναι πολύ ουσιώδες να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενικότητά του ερευνητή. Αξιοσημείωτο είναι επιπρόσθετα το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας είναι «παράξενα» (Tyler, 2006, όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019), διότι το κάθε υποκείμενο που συμμετέχει στην έρευνα έχει προσωπικές αντιλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν την ανάλυση των όσων ακούγονται-κατατίθενται στην έρευνα. Δεν αποτελεί, επομένως, μια τυπική και ανούσια διαδικασία, εφόσον ο ερευνητής βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση, παρατηρεί και σημειώνει οτιδήποτε θεωρεί ότι θα τον βοηθήσει να καταλήξει σε συμπεράσματα (Boostrom, 1994). Η υποκειμενικότητα, όμως, που προκύπτει από την ανωτέρω διαδικασία περιορίζεται από τους μεθοδολογικούς κανόνες (Finlay & Gough, 2008 όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019), διότι η αντικειμενικότητα της γνώσης στηρίζεται σε κάποιες διαδικασίες που έχουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας και είναι πολύπλοκες, όπως η αντίληψη, η συνθετική συλλογιστική κ.ά., γεγονός που αποδεικνύει ότι μέσα από την υποκειμενικότητα μπορούμε να ενισχύσουμε έως έναν βαθμό την ερμηνεία του κόσμου. Για την επίτευξη, λοιπόν, του ανωτέρω στόχου τα δεδομένα συλλέγονται απευθείας από τα υποκείμενα με επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, για να παρατηρούν την συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις τους και αποφεύγεται η αποστολή του ερευνητικού εργαλείου για συμπλήρωση. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δεν κατέστη δυνατή αυτή η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, καθώς για λόγους πρακτικούς η επαφή έγινε μέσω εργαλείου τηλεδιάσκεψης.

Στην ποιοτική έρευνα συνήθως το δείγμα είναι μικρό, αλλά συλλέγονται λεπτομερή και ποικίλα δεδομένα π.χ. λεκτικά, οπτικά κ.τλ., έτσι ώστε να γίνεται ανάλυση του υπό μελέτη θέματος από πολλές διαφορετικές πτυχές. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής/η ερευνήτρια είναι ελεύθερος/η να αυτοσχεδιάσει, εφόσον δεν περιορίζεται από στατιστικά κριτήρια, ώστε να προσεγγίσει ουσιαστικά και εκ βάθέων τα ζητήματα που ερευνά, δίνοντας έμφαση στις ιδιαίτερες συμπεριφορές και

δημιουργώντας τις δικές του αναλυτικές κατηγορίες. Ένα ακόμη θετικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή/στην ερευνήτρια να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα, σε όποια μορφή και αν είναι αυτά, από διάφορες πλευρές με ποικίλους τρόπους (Cohen & Manion, 2008).

6.4.2. Η Συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των εμπειρικών δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα αξιοποιούνται αρκετά ερευνητικά εργαλεία όπως η παρατήρηση, η μελέτη περίπτωσης, η συνέντευξη κ.ά. Η συνέντευξη αποτελεί ένα τέτοιο εργαλείο που αξιοποιείται συχνά στην ποιοτική έρευνα, διότι παρέχει πολλά πλεονεκτήματα και βοηθά στο να προσεγγιστεί ένα θέμα πολυεπίπεδα και ουσιαστικά. Η χρήση της γλώσσας είναι το κύριο μέσο που αξιοποιεί η συνέντευξη, εφόσον μέσω αυτής γίνεται ανταλλαγή απόψεων και οπτικών, ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως μέσο συγκρότησης των απόψεων και των διαφορετικών οπτικών του κόσμου (Schostak, 2006). Εντούτοις, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αξιοποιούνται και εξωγλωσσικά στοιχεία (μορφασμοί κ.ά.), τα οποία ο ερευνητής οφείλει να ερμηνεύσει και να λάβει υπόψη του κατά την ανάλυση.

Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή/τριας και συνεντευξιαζόμενου/ης. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή/της ερευνήτριας και προϋπόθεση για την άντληση ποιοτικών δεδομένων, έτσι ώστε οι πληροφορίες που θα εξαχθούν να είναι επαρκείς, αληθινές και να ικανοποιούν τον σχεδιασμό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Στη συνέντευξη ο ερευνητής είναι αυτός που πρέπει να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τον συνεντευξιαζόμενο, ώστε ο τελευταίος να νιώσει άνετα, να ανοιχτεί και να δώσει ειλικρινείς απαντήσεις, οπότε πρέπει να είναι ευέλικτος και να μην επιτρέπει στη δική του ιδεολογία ή περιέργεια να επηρεάσει τον ερωτώμενο/την ερωτώμενη (Cohen & Manion, 2008). Αυτή η προϋπόθεση λήφθηκε σοβαρά υπόψη κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες. Σε αυτό συνέβαλε και η εξοικείωση της ερευνήτριας με το εμπειρικό πεδίο της έρευνας, καθώς η ίδια είναι

εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό ο συνεντευκτής να είναι καλός ακροατής και να έχει συνεχή επαφή με τον ερωτώμενο, ώστε να αξιοποιήσει ορθά τις μεταβάσεις από τη μια ερώτηση στην άλλη (Creswell, 2016).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, την οποία υιοθετήσαμε ως εργαλείο και στην παρούσα εμπειρική έρευνα, δίνει τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να παρουσιάσουν και να προσδιορίσουν με σαφήνεια μια κατάσταση, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα έναν βαθμό πρωτοβουλίας και κάποια ελευθερία στις απαντήσεις των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 1998). Μια ημιδομημένη συνέντευξη περιέχει κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις, που είναι δομημένες με βάση τους κύριους άξονες της έρευνας, πάνω στις οποίες στηρίζεται ο ερευνητής για να κατευθύνει τη συζήτηση και να εξαγάγει αποτελέσματα για το υπό διερεύνηση θέμα. Η οργάνωση των ερωτήσεων της συνέντευξης με αυτόν τον τρόπο και η προσωπική επαφή με τον συνεντευξιαζόμενο παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να τροποποιήσει τη διάταξη των ερωτήσεων ή και να προχωρήσει σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να διαφωτίσει ασαφείς απαντήσεις και να υπάρξει πιο λεπτομερής εξέταση του θέματος που ερευνάται (Galletta, 2013).

Για τη δημιουργία της ημιδομημένης συνέντευξης απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία από τον ερευνητή. Αρχικά, δημιουργείται ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με κάποιες ερωτήσεις κοινές για όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Το πρωτόκολλο αυτό δίνει τη δυνατότητα συστηματικής συλλογής δεδομένων. Οι αρχικές ερωτήσεις είναι συνήθως πιο γενικές που λειτουργούν ως εισαγωγή για το θέμα και το στόχο που ερευνάται. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις στοχεύουν στο να εξάγουν με σαφήνεια τις απόψεις των ερωτώμενων για το θέμα της έρευνας (Galletta, 2013).

Το ερευνητικό, λοιπόν, εργαλείο που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι αυτό παρέχει τη δυνατότητα εμβάθυνσης. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, διότι θεωρείται ότι με αυτόν τρόπο παρέχεται ελευθερία έκφρασης και προστατεύεται η ιδιωτικότητα. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης αποτελείται από 7 εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και 21 ερωτήσεις που αποσκοπούν στο να αποτυπώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, οι οποίες

έδιναν τη δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να απαντήσει περιφραστικά και όχι μονολεκτικά (Patton, 1990). Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου συγκριτικά με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι καταλληλότερες για την παρούσα έρευνα, διότι ο ερωτώμενος/η ερωτώμενη μπορεί να εκφραστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια και να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς να κατευθύνεται από τον ερευνητή (Burton, 2000).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν την περίοδο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2022 και υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως με τη χρήση της πλατφόρμας Webex, διότι οι συνεντευξιαζόμενοι διέμεναν σε διάφορες περιφέρειες της χώρας. Η συνέντευξη ηχογραφήθηκε και τα ηχητικά αρχεία μετεγγράφησαν από την ερευνήτρια σε αρχεία word. Ο χρόνος των συνεντεύξεων κυμάνθηκε μεταξύ 40 και 80 λεπτών.

6.4.3 Παρουσίαση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης και του σχεδιασμού του εργαλείου της συνέντευξης

Αναφορικά με τη δημιουργία του οδηγού της συνέντευξης, πρέπει να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό οι ερωτήσεις να είναι: α) ανοιχτές και ημιδομημένες, δηλαδή να είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο που να κατευθύνει το υποκείμενο της συνέντευξης, αλλά ταυτόχρονα να του παρέχει τη δυνατότητα να τοποθετείται προσωπικά για το θέμα, β) να μην περιέχει μεγάλο αριθμό ερωτήσεων, γ) οι ερωτήσεις να είναι σαφώς διατυπωμένες, και δ) η σειρά των ερωτήσεων να είναι δυνατόν να τροποποιηθεί κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Με βάση αυτές τις αρχές και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν προωτέρα, συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο του οδηγού συνέντευξης από ομάδα επιβλεπόντων και επιβλεπουσών του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός Ανάπτυξη και Διοίκηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Για την καλύτερη οργάνωσή του, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό ενημερωτικό κείμενο, στο οποίο παρέχονται βασικά στοιχεία για την έρευνα, όπως τα στοιχεία της ερευνήτριας και ο στόχος της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα διαβεβαιώνονται οι συμμετέχοντες ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Στο δεύτερο τμήμα περιλαμβάνονται 7 ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων, την ακαδημαϊκή τους μόρφωση, αλλά και τη

χρονική διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών. Σε αυτές τις ερωτήσεις περιλαμβάνεται και μία πιο γενική ερώτηση η οποία αναφέρεται στο πώς οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία τους και σε ποια στοιχεία - υλικά στηρίζονται. Αν και η συγκεκριμένη ερώτηση δεν αφορά τα στοιχεία του δείγματος, εντούτοις ο ρόλος της είναι ουσιώδης, αφού έχει ως σκοπό να εκμαιεύσει πληροφορίες σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αξιοποιούν ή όχι γενικά τα Π.Σ. ως εργαλεία στη διδασκαλία τους. Τέλος, το τρίτο μέρος του, που είναι και το κύριο, περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια να διαλευκανθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο Π.Σ. της Ν. Γλώσσας. Ειδικότερα, οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν τη φιλοσοφία και τη φυσιολογία του νέου Π.Σ. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις γίνονται πιο ειδικές και επιχειρούν να εκμαιεύσουν διάφορα χαρακτηριστικά του προγράμματος, όπως τη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, την καταλληλότητα του περιεχομένου και τον τρόπο οργάνωσης του, τον χρόνο διδασκαλίας και την παιδαγωγική προσέγγιση που αυτό προωθεί. Τέλος, υπάρχουν και ερωτήματα που σχετίζονται με την εφαρμοσιμότητα του νέου Π.Σ. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να αποτυπώσουν τα θετικά στοιχεία, αλλά και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του Π.Σ. και να προτείνουν βελτιωτικές κινήσεις.

Οι ερωτήσεις ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά στον οδηγό συνέντευξης. Βέβαια, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να τροποποιήσει τη ροή των ερωτήσεων και να προχωρήσει σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, όταν το έκρινε απαραίτητο.

6.5 Ζητήματα Ηθικής της Έρευνας

Η ποιοτική έρευνα εξαιτίας του τρόπου υλοποίησης της μπορεί να ενέχει ζητήματα ηθικής. Κρίνεται, επομένως, σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε κάποια βασικά στοιχεία δεοντολογίας. Τέτοια στοιχεία είναι η εκ των προτέρων πληροφόρηση των ερωτώμενων για το σκοπό της έρευνας στην οποία συμμετέχουν, η απουσία τρόπων εξαπάτησης, ο σεβασμός του χώρου όπου θα υλοποιηθεί η έρευνα, η διατήρηση της εμπιστευτικότητας και η αγαστή συνεργασία με τους/τις ερωτώμενους/ες. Η ύπαρξη εμπιστευτικότητας είναι ουσιώδης και τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων πρέπει να αποκρύπτονται και να παρουσιάζονται μόνο οι απόψεις και οι εμπειρίες τους (Creswell, 2016). Επομένως, για τη διεξαγωγή της

έρευνας ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία, ώστε να τηρηθούν όλα τα ανωτέρω. Ειδικότερα το δείγμα (όνομα, σχολείο, ηλεκτρονική διεύθυνση) δόθηκε στην ερευνήτρια από το ΙΕΠ, το οποίο είχε ήδη ενημερώσει τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Η ερευνήτρια κατόπιν επικοινωνήσε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους εκπαιδευτικούς και με ένα ενημερωτικό σημείωμα τους πληροφόρησε για το σκοπό της εν λόγω έρευνας και τους ζήτησε τη συμβολή τους. Επιπρόσθετα δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα επιλογής τόσο του χρόνου, όσο και του τρόπου διεξαγωγής της εξ αποστάσεως συνέντευξης, ώστε να διευκολυνθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας,. Ως τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης επιλέχθηκε η πλατφόρμα Webex, με την οποία οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν οικεία μετά την εκτενή της χρήση την περίοδο Covid-19. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι θα ηχογραφηθούν και ζητήθηκε η συγκατάθεση τους. Η μαγνητοφώνηση των ηχητικών έγινε με την χρήση κατάλληλου ηλεκτρονικού μέσου. Κατά την διάρκεια της μετεγγραφής των ηχητικών αρχείων σε έντυπη μορφή η ερευνήτρια δεν ανέφερε ούτε όνομα, ούτε κάποιο άλλο στοιχείο των συνεντευξιαζόμενων, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου, οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρονται στην έρευνα με το συνθηματικό (E) και ο αριθμός δίπλα από το γράμμα αυτό δηλώνει την αύξουσα σειρά αυτών.

Τα υποκείμενα της συνέντευξης φέρουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως προαναφέρθηκε και με δεδομένο ότι αλληλεπιδρούν με τον ερευνητή/την ερευνήτρια είναι πολύ πιθανό ο ερευνητής να κατευθύνει ή και να επηρεάσει τόσο τον συνεντευξιαζόμενο, όσο και δεδομένα (Hitchcock & Hughes, 1989, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επομένως για να περιοριστεί αυτή η επίδραση απαιτείται προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων και ο ερευνητής να είναι έτοιμος για τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα στοιχεία ελήφθησαν σοβαρά υπόψη από την ερευνήτρια και τηρήθηκαν πιστά.

6.6 Εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ειδικότερα η «θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», με την

οποία στοχεύουμε να οργανώσουμε, να ερμηνεύσουμε και να νοηματοδοτήσουμε τα δεδομένα που υπάρχουν στις συνεντεύξεις (Τσιώλης, 2017). Κατά τη διαδικασία αυτή τα δεδομένα οργανώνονται βήμα-βήμα σε κοινό σύστημα κωδίκων (Ισσαρη & Πουρκός, 2015). Δεν αξιοποιήθηκε η χρήση κάποιου λογισμικού προγράμματος στον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τη θεματική ανάλυση, αλλά έγινε καταγραφή τους χειρόγραφα (Creswell, 2016). Για την υλοποίηση της θεματικής ανάλυσης ακολουθήθηκαν πέντε βήματα (Τσιώλης, 2017). Κατά το πρώτο βήμα η ερευνήτρια προχώρησε σε μετεγγραφή των δεδομένων, δηλαδή μετέφερε σε γραπτό λόγο την ηχογραφημένη συνομιλία χρησιμοποιώντας κατάλληλη σημειογραφία, για να αποτυπώσει τα παραγλωσσικά στοιχεία. Στη συνέχεια, στο δεύτερο βήμα, έγινε προσεκτική μελέτη του παραχθέντος υλικού, έτσι ώστε να εντοπιστούν τα αποσπάσματα που απαντούν σε κάθε ένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου, έγινε αντιγραφή και επικόλληση των κατάλληλων αποσπασμάτων σε ένα ξεχωριστό αρχείο. Στο τρίτο βήμα πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των αποσπασμάτων, όπου ο ερευνητής επιχειρεί να προσδιορίσει εννοιολογικά (κωδικό) τα δεδομένα των κειμένων (Ισαρης & Πούρκος, 2015). Οι κωδικοί, λοιπόν, είναι μονάδες απόδοσης νοήματος σε κομμάτια του κειμένου που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι κωδικοί χωρίζονται σε δύο είδη, τους περιγραφικούς και τους ερμηνευτικούς (Τσιώλης, 2017). Και τα δύο είδη κωδικών αξιοποιούνται κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Το επόμενο βήμα είναι η μετάβαση από την κωδικοποίηση στην εύρεση θεμάτων ή υποθεμάτων. Τα θέματα, ως πιο γενικές εννοιολογικές κατασκευές, αποτελούν τα τελικά προϊόντα που συμπυκνώνουν τους κωδικούς (Vaismoradi & Snelgrove, 2019· Τσιώλης, 2017). Η διαδικασία που προαναφέρθηκε (αποσπάσματα κειμένου - δημιουργία κωδικών - θεμάτων) επιδιώκει να μειώσει την πληθώρα των δεδομένων της έρευνας, κρατώντας μόνο εκείνα που χρειάζονται για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016). Τέλος, κατά το πέμπτο και τελευταίο στάδιο της έρευνας έγινε η συγγραφή των ευρημάτων που απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας, με παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις προς επίρρωση των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2017).

6.7 Σύνοψη Κεφαλαίου

Το εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάζει το δείγμα, τη μέθοδο και το εργαλείο συνέντευξης που αξιοποίησε η ερευνήτρια στην συγκεκριμένη μελέτη για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψα από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Παράλληλα, στο κεφάλαιο τίγονται ζητήματα ηθικής της έρευνας και παρουσιάζεται το εργαλείο της ανάλυσης.

7^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της Έρευνας

Εισαγωγή

Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, δώδεκα εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων έδωσαν τις απαντήσεις τους σε ζητήματα που αφορούν το θέμα της εργασίας αυτής. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν συστηματικά, ώστε να προκύψουν συγκεκριμένες απαντήσεις που θα φωτίσουν το ζήτημα που μας προβληματίζει. Ακολουθεί, λοιπόν, η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης. Για την καλύτερη οργάνωση των αποτελεσμάτων η ανάλυση έγινε με βάση άξονες, θέματα και δείκτες. Ο πρώτος άξονας αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων προγραμμάτων σπουδών, ο δεύτερος αφορά τις λειτουργικές αδυναμίες των νέων Π.Σ, ο τρίτος τα λειτουργικά πλεονεκτήματα και ο τέταρτος της δυσκολίες εφαρμογής του νέου Π.Σ. και τις βελτιωτικές προτάσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος οργάνωσης των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται σε έναν πίνακα (Βλ. Παράρτημα).

1. Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και ο τρόπος αναγνώρισής τους από τους εκπαιδευτικούς

1.1 Μεθοδολογία Διδακτικής Πλαισίωσης

1.1.1 Μαθητοκεντρική Προσέγγιση - Συμπερίληψη - Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι κατασκευαστές των νέων προγραμμάτων σπουδών υποστηρίζουν 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, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής»*. (ΙΕΠ, 2021). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι πράγματι το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση και ότι ο/η μαθητής/τρια

βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

«Είναι δομημένο μέσα σε αυτή την προσέγγιση, πλήρως. Δηλαδή από την αρχή μέχρι και το τέλος, μέχρι και τον μετασχηματισμό, όντως υπάρχει σε στάδια μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών όλη αυτή η διαδικασία.» (E7)

Ναι, θεωρητικά αυτά ισχύουν απόλυτα. Απόλυτα. Υπάρχει για μαθητοκεντρικά, για αυτενέργεια, για συνεργατικότητα, καθοδηγούμενη μάθηση, όλα αυτά τα ωραία, προβλέπονται [...] Προβλέπονταν και η συνεργατική μάθηση για την ανεύρεση υλικού, να πάνε στο διαδίκτυο, να ψάξουν, να δουν, να μάθουν, να ρωτήσουν (...) συνεργατικά και καθοδηγούμενα και όλα ήταν πάρα πολύ ωραία.» (E2) (Η έμφαση στο αρχείο ήχου)

«[...] Η μαθητοκεντρική φιλοσοφία είναι πολύ πιο ξεκάθαρη και έντονη από ό,τι στο προηγούμενο ΑΠΣ -Δ.Ε.Π.Π.Σ., στην ενσωμάτωση περισσότερο σύγχρονων διδακτικών μεθόδων». (E3)

Ωστόσο τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, ενώ το πρόγραμμα πράγματι διαπνέεται από αυτήν την μαθητοκεντρική φιλοσοφία, προβληματίζονται για το πώς αυτό θα γίνει πράξη στην σχολική αίθουσα. Αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι η ανάλογη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και τα διδακτικά βιβλία για την επίτευξη του ανωτέρου στόχου. Οι δύο από αυτούς παρατηρούν τα εξής:

«Θεωρώ ότι σε μεγάλο βαθμό γίνεται αυτή η προσέγγιση, αλλά, σου λέω, εξαρτάται από τον δάσκαλο, τον εκπαιδευτικό το πόσο θα εφαρμόσει αυτά μέσα στην τάξη, δηλαδή τη συνεργατική μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αυτενέργεια των μαθητών, το πόσο θα συμμετέχουν οι μαθητές. Γιατί πολλές φορές κάνουμε μάθημα με 2-3 μαθητές και τους άλλους αδιαφορούμε.» (E11)

«Μιλάει για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μιλάει για διαφοροποιημένη διδασκαλία και δίνει και παραδείγματα. Νομίζω δεν έχουμε κάτι παραπάνω να πούμε σ' αυτό. Εκεί μετά είναι και το ζήτημα όπως έχουμε τόσες φορές μέχρι τώρα και των βιβλίων και των εκπαιδευτικών.» (E10)

Η αναγνώριση της προοδευτικής - μαθητοκεντρικής λογικής του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και η θετική άποψη των εκπαιδευτικών γι' αυτήν αναδεικνύεται και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αν συμφωνούν με αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9 στους 12) δήλωσαν ότι τη θεωρούν αναμενόμενη και ότι πλέον η δασκαλοκεντρική μάθηση και η αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου στη μαθησιακή διαδικασία έχουν ξεπεραστεί, ενώ παράλληλα οι πρακτικές αυτές απορρίπτονται και από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας ερωτώμενος.

«Είμαστε στη σύγχρονη εποχή όπου πλέον ο μαθητής έχει τον πρώτο λόγο μέσα στη σχολική τάξη, έχουμε φύγει από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης.» (E12)

«Ναι, είναι ξεκάθαρα. Ούτως ή άλλως έχουμε φτάσει σε ένα σημείο που η δασκαλοκεντρική μέθοδος είναι αδιέξοδη. Φαίνεται, δεν αποδίδει, δεν γίνεται, δεν τις πιάνεις, τα παιδιά βαριούνται, εγκαταλείπουν, αντιδρούν, αρχίζουν και έχουν παραβατική συμπεριφορά για να τους προσέξεις και να τεστάρουν τα όρια σου. Τουλάχιστον στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, που όντως από αυτή διαπνέεται το νέο Π.Σ. δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να πιάσει τον μαθητή από κάπου που να τον ενδιαφέρει και στον μαθητή δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει το πώς μαθαίνει [...]» (E3)

«Να κάθεται ο δάσκαλος, να κάνουμε δασκαλοκεντρική προσέγγιση το 2022; Δηλαδή ο παντογνώστης δάσκαλος να βομβαρδίζει τα παιδιά με γνώσεις; Αυτά έχουν ξεπεραστεί. Βέβαια μαθητοκεντρική. Δηλαδή δίνουμε ερεθίσματα, παρακινούμε τα παιδιά, εμπλέκουμε τα παιδιά να συνεργάζονται, βοηθούμε, παρεμβαίνουμε εκεί που πρέπει, ωστόσο τα παιδιά αυτονομηθούν και μπορούν μόνα τους να επιλύουν προβλήματα, να ξεπερνούν δυσκολίες. [...]Αφού έχουν περάσει ανεπιστρεπτί.» (E11)

Θετική άποψη για τη μαθητοκεντρική προσέγγιση έχουν και οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί, αλλά δηλώνουν ότι υπάρχουν και άλλες μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Αναφέρουν ότι δεν μπορούν να προσεγγιστούν όλα τα θεματικά πεδία με τον ίδιο τρόπο.

«Είναι κατάλληλη, απλά, δεν ξέρω εάν γίνεται συνέχεια να ακολουθείται, δηλαδή θα πρέπει ε (...) αρκετό διάστημα του μαθήματος ο δάσκαλος, έτσι, ναι. Κάποιες φορές όμως να γίνεται πιο δασκαλοκεντρικό το μάθημα, όταν υπάρχουν (...) ξέρετε, πρέπει να επιμένει αρκετά συχνά ο δάσκαλος, σε κάποια λάθη.» (E1)

«Δεν θεωρώ ότι είναι η μόνη μέθοδος. Δηλαδή καλό είναι να ξεκινάμε όχι από μία μετωπική διδασκαλία, μία διδασκαλία με συνεργασία, με συζήτηση και μετά να το πάμε στον μαθητή. Δηλαδή έτσι θεωρώ εγώ, να υπάρχει κάτι που θα δώσει ο εκπαιδευτικός [...]. Δεν μπορεί να είναι από την αρχή μόνο ο μαθητής.» (E8)

«Ναι, ναι. Η τουλάχιστον μπορούμε να μοιράζουμε το χρόνο μας, να μην είναι όλες οι δραστηριότητες ομαδικές, γιατί θέλουμε να εκφραστεί και ατομικά το παιδί.» (E9)

Οι δημιουργοί του νέου προγράμματος σπουδών επιδιώκουν το μάθημα να αποκτήσει κάποια νέα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ανακαλυπτική, συνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση και προωθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι όλα αυτά συμπεριλαμβάνονται στο νέο Π.Σ. σε σημαντικό βαθμό και αυτό γίνεται έκδηλο από την πληθώρα των ομαδοσυνεργατικών δράσεων που προτείνονται, από την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, από την εισαγωγή της Λογοτεχνίας κ.ά.

«Ναι, υπάρχει διαφοροποίηση, [...] ναι, υπάρχει ψηφιακό περιεχόμενο, ναι, υπάρχει μαθητοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο.» (E3)

«Νομίζω ότι όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν και σε ό,τι αφορά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και που ήδη το αναφέραμε αυτό και σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψη όλων των μαθητών [...] Στο κομμάτι της συνεργατικής μάθησης, δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά. Μας δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε γενικότερα πολύ την ομάδα μέσα στην τάξη, να τα βάλουμε τα παιδιά να δουλέψουν από κοινού. Ένα παράδειγμα στη Λογοτεχνία και όχι μόνο στη Λογοτεχνία, στη γραφή, στον γραπτό λόγο. Είναι πολύ ωραίο τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να γράψουν όλα μαζί, να ασχοληθούν με τη μελέτη διαφόρων κειμενικών τύπων και στη συνέχεια να γράψουν.» (E5)

«Όντως, σε κάθε ενότητα υπάρχει ένας καθορισμένος αριθμός προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και εισάγει και τις ρουμπρίκες σαν μορφή αξιολόγησης,

ώστε να δεις σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί τα προσδοκώμενα μαθησιακά [...]. Οντως, υπάρχει έτσι μία έντονη χροιά στο να αντιστραφεί η τάξη, δηλαδή υπάρχει έτσι αυτή η θεωρία της αντεστραμμένης τάξης ή του *problem solving* στον τρόπο που θα διαχειριστείς μία έννοια, σίγουρα προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση, γιατί ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός γίνεται καθοδηγητής και δεν είναι ο άνθρωπος που θα καθίσει στην έδρα και απλά θα κάνει μία διάλεξη.» (E7)

1.2. Μαθησιακό Περιεχόμενο

1.2.1 Οργάνωση μαθησιακού περιεχομένου

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι το νέο Π.Σ. θα καταστεί σημαντικός αρωγός για τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι η οργάνωση του στα πέντε πεδία [*προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, κειμενικοί τύποι - πολυτροπικότητα, γραμματική περιγραφή, λεξιλόγιο, ανάγνωση βιβλίων/ εκτεταμένων κειμένων*] (ΙΕΠ,2021:8), η πληθώρα οδηγιών που δίνονται σε αυτό και η σαφήνεια περιεχομένου δημιουργούν ασφάλεια στον διδάσκοντα/στη διδάσκουσα, τον/την διευκολύνουν και καθιστούν το πρόγραμμα αυτό σημαντικό εργαλείο, ένα όπλο θα λέγαμε, στα χέρια τους.

«Το πρόγραμμα είναι καλογραμμένο, δεν νομίζω ότι έχει κάποιες αντιφάσεις, ανακολουθίες, επαναλήψεις ιδιαίτερες μέσα, αλληλοεπικαλύψεις και τέτοια πράγματα. Είναι στρωτά γραμμένο, κατανοητό. Πολύ διακριτές οι ενότητες του τι θα κάνεις εδώ, τι θα κάνεις εκεί και, όπως είπα, πάντα το πιο σκληρό του κομμάτι, το πιο σκληρό πυρήνα που εισηγείται, το να εισηγείται με ένα πολύ υπεύθυνο και ανοιχτό τρόπο, οπότε να έχει ανοιχτές τις προθέσεις του δηλαδή, την κειμενοκεντρικότητα.» (E10)

«Δηλαδή δίνει πολλές οδηγίες, πολλά πράγματα προσφέρει σε κάθε θεματικό πεδίο τι θα κάνεις. Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό...Ναι, κάνει το έργο του εκπαιδευτικού πολύ πιο εύκολο.» (E11)

«Θα βοηθήσει το πρόγραμμα να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στη νέα σχολική πραγματικότητα. Πολλές φορές μας λείπουν κάποιες ιδέες στο μάθημά μας, που θα μπορούσαμε έτσι να το κάναμε πιο διασκεδαστικό και πιο εύηχο. Οπότε, αν συμβουλευτούμε τον οδηγό σπουδών, θα έχουμε προτάσεις που θα μας φανούν χρήσιμες για την αξιοποίηση μέσα στη σχολική τάξη.» (E12)

Η οργάνωση του περιεχομένου γύρω από τα πέντε θεματικά πεδία φαίνεται ότι αποτελεί για τέσσερις από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς βασικό στοιχείο της φυσιογνωμίας του νέου προγράμματος σπουδών.

«Οι ενότητες είναι ξεκάθαρες, δηλαδή είναι τα πέντε πεδία. Είναι πιο ξεκάθαρα, το 1^ο είναι οι προσληπτικές, το 2^ο θεματικό πεδίο είναι τα κείμενα, το επόμενο είναι η γραμματική, το λεξιλόγιο, η φιλαναγνωσία. Είναι πολύ ξεκάθαρα και διακριτά, είναι πολύ σημαντικό για εμάς.» (E2)

«Τα πέντε θεματικά πεδία υπάρχουν, η οργάνωση σε διδακτικές και θεματικές ενότητες, είναι άλλο ένα παράδειγμα φυσιογνωμίας και εντάζει πολύ ενδιαφέροντα θεωρώ τα παραδείγματα που δίνονται και στους οδηγούς μέσα.» (E5)

Εντούτοις, μία εκπαιδευτικός εξέφρασε τον προβληματισμό της για το αν θα τη βοηθήσει το Π.Σ. στην οργάνωση της διδασκαλίας της, διότι θεωρεί ότι ο τρόπος που είναι δοσμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα τα καθιστά δυσνόητα, γεγονός που, όπως υποστηρίζει, έγινε φανερό και κατά τη δημιουργία του διδακτικού σεναρίου στην πιλοτική εφαρμογή του. Αναφέρει ότι στο συγκεκριμένο σημείο απαιτήθηκε περισσότερη αποσαφήνιση και βοήθεια από την επιμορφώτριά της.

«Δεν είμαι τόσο σίγουρη γι' αυτό. Δηλαδή εγώ διαβάζοντάς το, προσπαθώντας να φτιάξω με την άλλη συνάδελφο [...] τη στοχοθεσία, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, εκεί έβλεπα ότι οι επιμορφώτριες επενέβαιναν πιο πολύ. Δεν ξέρω μάλλον εμείς δεν τα διατυπώναμε σωστά, δεν καταλαβαίναμε καλά τη διατύπωση.» (E1)

1.2.2 Το Περιεχόμενο διδασκαλίας

Το σύνολο των εκπαιδευτικών, όταν τους ζητήθηκε να εκφράσουν την άποψή τους για το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας, απάντησαν με θετικό τρόπο για το περιεχόμενο. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν ως προς αυτό που τους άρεσε στο νέο Π.Σ. Ειδικότερα τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ θετικό χαρακτηριστικό την εισαγωγή της Λογοτεχνίας και της φιλαναγνωσίας και ιδιαίτερα το γεγονός ότι γίνεται επεξεργασία ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων και όχι αποσπασμάτων. Κατά τη γνώμη τους, αυτό δεν καλλιεργεί μόνο τη φιλαναγνωστική στάση των μαθητών/τριών, αλλά ακόμη βοηθά και στην καλλιέργεια της αισθητικής

απόλαυσης. Επιπλέον, η ανάγνωση ολόκληρων κειμένων δίνει έμφαση στην επεξεργασία του βιβλίου τόσο τεχνικά, όσο και καλλιτεχνικά.

«[...]Να πω για τη Λογοτεχνία επίσης, που δίνεται στη Λογοτεχνία μία ώρα την εβδομάδα με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, οπότε ε (...) εδώ στο πλαίσιο της φιλιαναγνωσίας καλό είναι να ασχολούμαστε με ολόκληρα τα βιβλία και όχι με αποσπάσματα λογοτεχνικά ή τουλάχιστον με κείμενα, έτσι, πιο εκτεταμένα για πάρα πολλούς λόγους ...αισθητική απόλαυση, έχουν να κάνουν με το ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα κάποια και τα λογοτεχνικά κείμενα, τι είναι μυθιστόρημα, τι είναι διήγημα, τι είναι κόμικ. Υπάρχει μία συνέχεια γενικότερα στην ιστορία, στην πλοκή, οπότε και σ' αυτό το κομμάτι...είμαι πολύ ενθουσιασμένη.» (E3)

«Τη μεγάλη διαφορά είπαμε είναι που μπαίνει λίγο δυνατά στη Λογοτεχνία, η διδασκαλία ολόκληρων κειμένων.» (E10)

Ωστόσο, με αυτή την άποψη φαίνεται ότι δεν συμφωνούν όλοι/όλες οι ερωτώμενοι/ες. Για παράδειγμα, ένα άλλος ερωτώμενος (ο εκπαιδευτικός E10) δεν θεωρεί την εισαγωγή της Λογοτεχνίας ως ένα θετικό χαρακτηριστικό του προγράμματος, διότι, όπως υποστηρίζει, όταν επεξεργαζόμαστε ένα λογοτεχνικό κείμενο και γλωσσικά, χάνεται η απόλαυση της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, τονίζει ότι το γεγονός αυτό οδηγεί στη σχολειοποίηση του διδακτικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας.

«Μία ένσταση θα την πω.. το ότι έχουμε μέσα στη Γλώσσα, μέσα στο Πρόγραμμα αυτό και τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Εκεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αλλάζει τελείως ριζικά το πράγμα που βάζουμε ολόκληρα τα βιβλία μέσα εκεί, φιλιαναγνωσία και όλα αυτά. Έχω μία ένσταση κατά πόσο είναι διδακτική η λογοτεχνία και με ποιον τρόπο και όλα αυτά και κατά πόσο θα πρέπει να την σχολειοποιούμε τόσο πολύ, που να την εντάσσουμε σε ένα Πρόγραμμα διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Νομίζω ότι η Λογοτεχνία έρχεται να εξυπηρετήσει την απόλαυση της Γλώσσας, την απόλαυση της ανάγνωσης και δεν θα έπρεπε να τη χρησιμοποιήσουμε έστω και με διακριτό τρόπο, θα το προτιμούσα τελείως χωριστά.» (E10)

Ο ίδιος εκπαιδευτικός θεωρεί, ωστόσο, πολύ θετικό το γεγονός ότι υπάρχει η πολυτροπικότητα, διότι εντάσσονται στο πρόγραμμα ποικιλία κειμένων και δίνεται

έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία γίνεται ουσιαστική προσέγγιση και, κατ' επέκταση, και κατανόηση της διαδικασίας που απαιτείται για τη δημιουργία διαφόρων κειμενικών ειδών. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από άλλους εκπαιδευτικούς.

«[...] φάνηκε ότι ήταν ολοκληρωμένο, πολύ δουλεμένο από την επιστημονική ομάδα. Έγινε εισαγωγή νέων εννοιών, όπως είναι των πολυτροπικών κειμένων, κάτι που έδειχνε ότι θέλουν να συμβαδίσουν με τη σύγχρονη εποχή και θέλουν να αφογκραστούν φυσικά και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών...» (E7).

Ένα ακόμη στοιχείο του προγράμματος που σχολιάστηκε επίσης θετικά είναι ότι γίνεται μια ολόπλευρη προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα βοηθήσει στην καλύτερη χρήση της γλώσσας. Ειδικότερα, η οργάνωση του μαθήματος στα πέντε πεδία (προσληπτικές ικανότητες, λεξιλόγιο, γραμματική, πολυτροπικότητα και φιλιαναγνωσία) βοηθά να προσεγγιστεί η γνώση πολύπλευρα και οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Η ενιαία αυτή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος οδηγεί στην αντιμετώπισή του ως ενός πολυδιάστατου και μη γραμμικού γνωστικού αντικειμένου.

«[...] Νομίζω ότι αυτή η οργάνωση του υλικού από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα πέντε επίπεδα, πετυχαίνει ολιστική προσέγγιση. Δηλαδή ναι μεν η Γλώσσα ως όλο αλλά τη μελετάμε χωριστά για πρακτικούς μεθοδολογικούς λόγους ...ολιστική προσέγγιση, ναι...Να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικότερα.» (E9)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πολύ σημαντική τη δημιουργία του θεματικού πεδίου του λεξιλογίου και υποστηρίζουν ότι για πρώτη φορά δίνεται έμφαση στη διδασκαλία του τελευταίου.

«Ο διαχωρισμός του λεξιλογίου, νομίζω ότι είναι η πρώτη φορά που γίνεται τόσο ξεκάθαρα αυτό, η διδασκαλία του λεξιλογίου στο διαφορετικό θεματικό πεδίο, μάλλον το πήραν το λεξιλόγιο και το ξεχώρισαν, έτσι πολύ σημαντικό αυτό.» (E9)

Οι εκπαιδευτικοί επιπρόσθετα θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι καλογραμμένο και εκσυγχρονισμένο, δηλαδή προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα και στις νέες παιδαγωγικές και γλωσσολογικές θεωρίες.

«Πρόκειται για ένα καλογραμμένο πρόγραμμα πολύ προσεγμένο με διακριτές ενότητες, εκσυγχρονισμένο, θα έλεγα.» (E12)

1.2.3 Μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών

Το σύνολο των ερωτηθέντων θεωρούν ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας προετοιμάζει τους νέους, ώστε να καθίστανται ικανοί να αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκτούν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως μελλοντικών πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις εξ αυτών υποστηρίζουν ότι, μέσω της διδασκαλίας της Γλώσσας, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, εφόσον δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από την προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων. Οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί ομιλητές που μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια, ενώ ταυτόχρονα εκφέρουν ελεύθερα τη γνώμη τους για προβλήματα και ζητήματα της καθημερινής ζωής. Το νέο Π.Σ. στοχεύει στο να μάθουν οι μαθητές/τριες να λειτουργούν στην καθημερινότητα τους, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών, ακόμα και των παιδιών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Επομένως, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών καλλιεργεί τις ακαδημαϊκές δεξιότητες ή προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να καθίστανται ικανοί να αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανών ενήλικων πολιτών, απάντησαν τα εξής:

«Σίγουρα τη β΄, δεν το συζητάω. Σίγουρα τη β΄[...] Μας κάνει επαρκέστερους ομιλητές και γνώστες, όπως ακριβώς μιλάμε στην καθημερινή μας ζωή. Άλλωστε και το υλικό που αντλούμε από την καθημερινή μας ζωή είναι.» (E5)

«[...] με τόσες γλωσσικές ευκαιρίες, να το πω μέσα σε εισαγωγικά, που δίνονται στα παιδιά μέσα από αυτό το Πρόγραμμα, θεωρώ ότι μπορούν να γίνουν και ενεργητικοί ακροατές και ενεργητικοί ομιλητές και σκεπτόμενοι πολίτες αργότερα.» (E9)

«Νομίζω το β΄, γιατί θεωρώ ότι η αντίληψη αυτών που το σχεδίασαν ήταν αυτή. Δεν νομίζω ότι επικεντρώνεται τόσο στις ακαδημαϊκές σπουδές, όσο στο πώς θα λειτουργήσουν περισσότερο στην καθημερινότητα, γιατί νομίζω ότι αυτό που θέλουν είναι τα σχολεία της συμπερίληψης που είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα, άρα δεν μπορείς να ξεφύγεις και να μιλήσεις μόνο για τους καλούς και πόσο θα το

χρησιμοποιήσουν ακαδημαϊκά και επίσης πρέπει να σκεφτούμε ότι έχουμε και έναν μεγάλο αριθμό από παιδιά, τα οποία είναι αλλοδαπά, είναι ξένα παιδιά. Οπότε νομίζω ότι το Β' είναι, γι' αυτούς τους λόγους.» (E6)

«Το β' προφανώς...τα παιδιά να τα κάνουμε να μιλήσουν σωστά, να μπορούν να εκφέρουν τη γνώμη τους, να πουν την άποψή τους, όποια και να είναι αυτή. Αυτό είναι ένα εχέγγυο για οποιοδήποτε επάγγελμα ακολουθήσουν[...] να κάνουν σωστούς πολίτες, που να μπορούν να έχουν σωστή, ορθή άποψη.» (E8)

Επιπρόσθετα τρεις ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι μαθητές αποκτούν στρατηγικές απόκτησης γνώσης. Μαθαίνουν δηλαδή πώς να μαθαίνουν και όχι να απομνημονεύουν στείρες γνώσεις.

«Θεωρώ ότι είναι το β'. Δηλαδή να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν μεγαλώσουν... Γιατί εγώ πιστεύω στα διαδικαστικά, στα Προγράμματα Σπουδών που δίνουν έμφαση στη διαδικασία. Το πώς θα μάθουν οι μαθητές, ο τρόπος που μπορούν να μάθουν[...].Μαθαίνουμε δεξιότητες στα παιδιά, το πώς να μαθαίνουν, να καλλιεργήσουμε αυτές τις δεξιότητες στα παιδιά και όχι να τα φορτώνουμε με γνώσεις πολλές κ.λπ.» (E11)

Η β' θέση...Εστιάζει στις στρατηγικές απόκτησης γνώσης και όχι στην καθαυτό ποσότητα γνώσης, στο πώς δηλαδή κατακτούμε, επιλύουμε ένα πρόβλημα, στο πώς βιωματικά κατέχουμε πια ένα κομμάτι γνώσης, ακόμα και εάν αναφέρεται στο γλωσσικό αντικείμενο και αυτές όλες οι γνώσεις συνδυαστικά καταλήγουν κάπου [...]» (E7)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 4 από τους 12 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το νέο Π.Σ. επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες, εκτός από γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στην καθημερινή τους ζωή, και τις βάσεις, ώστε να ακολουθήσουν ακαδημαϊκές σπουδές. Θεωρούν επομένως διττό τον στόχο του προγράμματος, στηριζόμενοι στο γεγονός ότι για να καταστούν οι μαθητευόμενοι ικανοί να παρακολουθούν τη σχολική γνώση πρέπει να κατέχουν και ακαδημαϊκές δεξιότητες, διαφορετικά θα οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία του εκπαιδευτικού E10 ο οποίος κατανοεί ότι οι επικοινωνιακές και κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας, στις οποίες στηρίζεται το νέο Π.Σ., εξασθενίζουν τα σύνορα μεταξύ της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται

από την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών (βλ. και Χατζησαββίδης, 2009). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει επικαλούμενος τον Μπερνστάιν, το σχολείο οφείλει να μυεί τους/τις μαθητές/τριες και στο διευρυμένο γλωσσικό κώδικα, για να τους προστατεύσει από τη σχολική αποτυχία.

«Έχουμε δύο διαφορετικές λειτουργίες αλλά δεν μπορώ να τα δω αξεδιάλυτα αυτά τα δύο πράγματα. Πραγματικά, δηλαδή, δεν μπορώ να πω ότι το ένα ή το άλλο ισχύει. Εγώ θεωρώ ότι κινείται και στις δύο κατευθύνσεις, προσπαθεί να πιάσει και τη μια και την άλλη κατεύθυνση. Θα ήταν πολύ ακραίο να πω ότι προετοιμάζει ακαδημαϊκούς πολίτες, γιατί θα καταστρατηγούσε τις ίδιες τους αρχές και την ίδια του τη φιλοσοφία, που μιλάει για κειμενοκεντρική προσέγγιση, αλλά πρέπει να μιλήσει για ποικιλία ειδών και σε ύφος και είδος κ.λπ. Άρα, δεν μπορεί να αφήσει απέξω την καθημερινή ζωή των παιδιών. Από την άλλη να, ξέρουμε ότι θα δείξει και η υπόλοιπη ετοιμασία, θα πει ότι η σχολική αποτυχία, είναι κατά βάση γλωσσική αποτυχία. Αποτυγχάνουν τα παιδιά στο σχολείο γιατί δεν μπορούν να αναπαράγουν σύμφωνα με τον Μπερνστάιν το διευρυμένο κώδικα του σχολείου. Εκεί το σχολείο πρέπει να μπει υποστηρικτικά και να βοηθήσει τα παιδιά από διάφορα περιβάλλοντα και να μην λειτουργήσει με αυστηρό τρόπο, τιμωρώντας τα κιόλας από πάνω, επειδή δεν κατέχουν τον γλωσσικό κώδικα [...]» (E10)

Θετική ήταν η άποψη όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών και για την επίτευξη της οργανικής συνέχειας από τάξη σε τάξη, την εισαγωγή νέων αξόνων που είναι πιο προσφιλείς στους/στις μαθητές/τριες και καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό τους, καθώς και για την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων.

«[...] Εισάγει άλλους άξονες. Πάλι εγώ θα ξαναγυρίσω στον προφορικό λόγο [...] δίνει στα παιδιά πάρα πολλές ευκαιρίες για συζήτηση, για προβληματισμό, για ανάπτυξη ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης. Οπότε, να, αμέσως ένα παράδειγμα πως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να βοηθήσει και προς αυτή την κατεύθυνση. Ο προφορικός λόγος καλύπτει πολλά από όλα τα προηγούμενα ζητήματα, δηλαδή και της συμπερίληψης και της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των παιδιών και της δημιουργικότητάς τους [...]» (E5)

«Υπάρχουν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.[...] Όλα αυτά που είπατε, τα βρίσκεις μέσα, διαβάζοντας τους οδηγούς όλα. Είναι διατυπωμένα με παραδείγματα.» (E10)

«Ήταν εξαιρετικά δομημένη και η μετάβαση από την Ε΄ στη ΣΤ΄ αλλά και η μετάβαση από την ΣΤ΄ στη Δευτεροβάθμια. Τα σχέδια μαθήματος που εφαρμόστηκαν όντως ανταποκρίνονταν σε μία αλυσιδωτή πορεία της γνώσης από τη μία τάξη στην άλλη και από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Και μπορώ να πω ότι εντυπωσιάστηκα περισσότερο από τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια προς τη Δευτεροβάθμια.» (Ε7)

Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι δεν καλλιεργείται επαρκώς η κριτική σκέψη στο νέο Π.Σ. και δύο ακόμη ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι, ενώ η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης προβλέπεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών, η ανάπτυξή της είναι πολύ δύσκολη και απαιτητική στις σύγχρονες τάξεις και εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς.

«[...] δεν θεωρώ ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό για τα δικά μου, τουλάχιστον, τα γούστα και δεδομένα, η κριτική σκέψη. Θεωρώ ότι σ' αυτό το κομμάτι το νέο Π.Σ. έχει μείνει πίσω. Ε, εγώ δεν το (...), δεν το ένιωσα ότι καλλιεργούμε την κριτική σκέψη.» (Ε9)

«Θεωρώ ότι οι προθέσεις είναι πάρα πολύ καλές πάντοτε, αλλά πρέπει να βοηθηθούν πάρα πολύ και οι εκπαιδευτικοί. Γιατί είναι πάρα πολύ απαιτητικά όλα αυτά τα πράγματα που ζητούν από τους εκπαιδευτικούς.» (Ε6)

1.2.4 Η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν το νέο Π.Σ. είναι ανοιχτό, με αποτέλεσμα να παρέχει στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να αυτενεργεί και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη του, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι αυτός ο στόχος υλοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι τα διδακτικά θέματα προσεγγίζονται ποικιλοτρόπως και δίνεται πληθώρα ιδεών, οπότε ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τον τρόπο διδασκαλίας που αρμόζει καλύτερα στον ίδιο και, φυσικά, στους/στις μαθητές/τριές του.

«Ναι, ναι. Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, θα έλεγα. Είναι τόσες οι δυνατότητες που δίνει και τόσες οι ιδέες, που μπορείς ανά πάσα στιγμή και να το προσαρμόσεις ανάλογα με

τις ανάγκες της τάξης, να πάρεις το κομμάτι που σε ενδιαφέρει ή το κομμάτι που ενδιαφέρει τα παιδιά [...]» (E9)

«Ναι, ναι...Ναι, ας πούμε εμείς κάναμε τα σχέδια διδασκαλίας.....τα δείχναμε έτσι και τα συζητούσαμε ε [...] αλλά ουσιαστικά εμείς τα κάναμε. Ναι, υπήρχε αυτενέργεια.» (E1)

«Υπάρχει μία ευελιξία στο πρόγραμμα καθώς προτείνονται διαφορετικοί τρόποι επεξεργασίας ενός φαινομένου [...] Απτεται της ευελιξίας του εκπαιδευτικού και των γνώσεων που έχει [...]. Έχει ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται, ο εκπαιδευτικός από εκεί και πέρα θα αποφασίσει ποιες είναι οι κατάλληλες για τη δική του ομάδα.» (E12)

Το γεγονός αυτό υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους βοηθά στο να επιτευχθούν δύο ακόμη στόχοι του Π.Σ. η συμπερίληψη των μαθητών/τριών και η προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί προς υποστήριξη των λεγομένων τους είναι τα πολυτροπικά κείμενα και τα ψηφιακά εργαλεία.

«[...] οπότε βάζοντας και άλλους τρόπους και άλλα κείμενα, πολυτροπικά κείμενα, βάζοντας την εικόνα, βάζοντας το βίντεο για παράδειγμα μέσα στην καθημερινή μας, έτσι, πραγματικότητα στην τάξη, βάζοντας τη λογοτεχνία επίσης, θεωρώ ότι ανοίγεις, δημιουργείς διαύλους επικοινωνίας και με όλους τους μαθητές, ακόμα και με αυτούς που προέρχονται από άλλες εθνικές ομάδες [...]. (E5)

«Αντιλαμβανόμαστε, όμως, ότι ένα μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού δεν είχε ως μητρική του γλώσσα την ελληνική, Άρα, βλέπω ότι έχει ληφθεί κάποια πρόνοια προς αυτή τη μεριά από το Πρόγραμμα, να ενσωματώσει συμπεριληπτικές μεθόδους, όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή, στη διδασκαλία της Γλώσσας. Τώρα, αν μου λέτε αν δίνει τη δυνατότητα και είναι ανοιχτό το πρόγραμμα, το Πρόγραμμα είναι ανοιχτό, έχει ενδεικτικές δραστηριότητες.» (E10)

«[...] το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνει αυτή τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ευέλικτος, δηλαδή να προσαρμόζει το μάθημα ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών.» (E11)

Ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί (E8, E3, E7) ήταν αρκετά επιφυλακτικοί για το αν αυτές οι αρχές του προγράμματος θα εφαρμοστούν στις σύγχρονες τάξεις.

Θεωρούν ότι τα σημερινά σχολεία έχουν μεγάλο αριθμό μαθητικού πληθυσμού με πολλές ιδιαιτερότητες, όπως εκπαιδευτικές δυσκολίες, αλλόγλωσσους μαθητές κ.ά., με αποτέλεσμα η συμπερίληψη όλων αυτών των ομάδων να καθίσταται ένα μεγαλεπήβολο σχέδιο.

«Τώρα, όσον αφορά τη συμπερίληψη, επειδή είναι πάνω στην ειδικότητα μου ως Ειδική Αγωγή, είναι πολύ δύσκολο να γίνει αυτό σε ευρύ πλαίσιο και δεν νομίζω ότι το νέο Πρόγραμμα το εντάσσει αυτό. Γιατί είναι πάρα πολλές οι περιπτώσεις που εντάσσονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν γίνεται, δηλαδή ένα τέτοιο πρόγραμμα θέλει πολύ εξατομίκευση.» (E8)

«Εγώ θα θέσω μία μικρή ένσταση, στον χρόνο[...]. Δηλαδή πολύ ωραία θεωρητικά μας τα λέγανε στο ΙΕΠ, να το πω απλά, αλλά στην πράξη όντως αντιμετωπίσαμε δυσκολίες στο να εντάξουμε παιδιά, που είχαν μαθησιακές ή κοινωνικές ελλείψεις, ακόμα και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών[...]. Το πρόγραμμα δίνει ένα μεγαλύτερο βαθμό αυτενέργειας στην εκπαιδευτικό, αλλά θα κρατήσω κάποιες μικρές έτσι ενστάσεις, στο κατά πόσο είναι εφικτός αυτός ο βαθμός αυτενέργειας σε ένα σχολικό περιβάλλον και σε μία σχολική τάξη.» (E7)

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σημαντικές δυσκολίες και θεωρούν ότι η συμπερίληψη των μαθητών/τριών δεν επιτυγχάνεται εύκολα στο σύγχρονο σχολείο.

1.3. Καινοτομία

1.3.1 Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Στην ερώτηση αν η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων έχει ενσωματωθεί ενεργά στο νέο πρόγραμμα σπουδών, το σύνολο των ερωτώμενων απάντησαν ότι το Π.Σ. παρέχει πολλές δυνατότητες, γεγονός που συμβαδίζει με τον τεχνολογικό χαρακτήρα της εποχής μας. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αναφέρουν ότι στο πρόγραμμα προτείνονται πολλές δράσεις για χρήση της τεχνολογίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ο εκπαιδευτικός έχει ελευθερία να αξιοποιήσει και άλλα μέσα, αν το επιθυμεί. Προς υποστήριξη των λεγομένων τους οι εκπαιδευτικοί φέρουν κάποια παραδείγματα, όπως την χρήση της e class ή της e-me, εννοιολογικούς χάρτες,

λογοτεχνικά βιβλία σε ψηφιακή μορφή, πολυτροπικά κείμενα κ.ά. Αυτή η άποψη αποτυπώνεται στις ακόλουθες μαρτυρίες:

«Επίσης για μένα πολύ σημαντικό το ότι μπαίνει μέσα και ο ψηφιακός γραμματισμός και ο οπτικός γραμματισμός, που στα προηγούμενα Προγράμματα δεν υπάρχει ή υπάρχει σε πάρα πολύ μικρό βαθμό ή δεν υπάρχει ξεκάθαρα. Εμένα μου φάνηκε ότι αυτή ήταν ειδοποιός διαφορά, δηλαδή το ζήτημα των δεξιοτήτων. Ξεκάθαρα ενσωματώνει τις ΤΠΕ. Εγώ ό,τι εφόρμωσα, το εφόρμωσα ψηφιακά.» (E3)

«Επομένως από τη στιγμή που πάλι ρητά βάζει το ζήτημα της πολυτροπικότητας και του πολυγραμματισμού [...] δείχνει πως οι συντάκτες του αναλυτικού Προγράμματος προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση που μας έχουν θέσει οι νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία της Γλώσσας. Ξέρουμε ότι, όταν δομούμε πια ένα κείμενο, δεν γράφουμε μόνο, βάζουμε εικόνες, κείμενα [...] Αυτά προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει στο νέο Πρόγραμμα, βάζοντας όλους αυτούς τους προγραμματισμούς, τον νέο γραμματισμό. Εάν δεν έχουμε και τεχνολογικό γραμματισμό και πολυγραμματισμούς, δεν μπορεί σήμερα το άτομο ή μάλλον ο πολίτης του '40 να λειτουργήσει σε ένα τέτοιο κόσμο.» (E10)

«Μας δόθηκε η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε οποιοδήποτε εργαλείο θεωρούσαμε εμείς ό,τι είναι το πιο βέλτιστο [...] υπάρχει μία έτσι τάση, τα στηρίζουμε τις πλατφόρμες που είναι η e-me και η e-class.» (E7)

Εντούτοις χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το ένα τέταρτο του δείγματος προβληματίζεται για το αν θα γίνει εν τέλει αξιοποίηση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη, προβάλλοντας ως ανασταλτικούς παράγοντες την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων και την έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ.

«Θεωρητικά έχει ενσωματώσει [ενν. τις ΤΠΕ] πάρα πολύ, πρακτικά όμως καθόλου. Εμείς που είμαστε πειραματικό δυσκολευτήκαμε πάρα πολύ. Ακόμη, σημειώστε παρακαλώ [...] δεν έχουμε υπολογιστή.» (E2)

«Εδώ, έχω πολύ κακή άποψη. Και δεν φταίει το νέο ΑΠΣ, λυπάμαι που θα το πω, φταίνε οι συνάδελφοι. Δεν είμαστε έτοιμοι καθόλου.» (E3)

Τέλος, μία ερωτώμενη υποστηρίζει ότι καλλιεργούνται ψηφιακές δεξιότητες μέσα από νέο Π.Σ., στοιχείο που αν και υπήρχε και στα παλαιότερα Π.Σ., τώρα προσεγγίζεται με πιο ουσιαστικό τρόπο.

«Εισάγονται και νέες τεχνολογίες, τα ψηφιακά εργαλεία. [...] δηλαδή μη μηδενίσουμε το προηγούμενο .Κάνουμε ένα βήμα παραπάνω μπορώ να πω.» (E4)

1.3.2 Κειμενοκεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών

Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικό στοιχείο φυσιογνωμίας του νέου Π.Σ. την κειμενοκεντρικότητα. Ειδικότερα υποστηρίζουν ότι στη βάση της διδασκαλίας τίθενται τα κείμενα πολυτροπικά και γύρω από αυτά γίνεται επεξεργασία και των υπόλοιπων στοιχείων της Γλώσσας, όπως λεξιλόγιο, γραμματική. Αναφέρουν ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που δεν υπήρχε στο προηγούμενο Π.Σ.

«Ένα μάθημα, το οποίο (...) είναι πιο κονστρουκτιβιστικό, πιο διερευνητικό, σαν να προσπαθεί με τα παιδιά να φτιάχνει άγκυρες, για να πηγαίνουν στο επόμενο ζήτημα. Αυτό που εγώ τουλάχιστον το έψαχνα και τα προηγούμενα χρόνια και δεν το έβρισκα. Είναι πιο κειμενοκεντρικό και όχι λέξεις απομονωμένες μόνο και μόνο, ας πούμε για τα παιδιά, να μαθαίνουν απ' έξω χωρίς να καταλαβαίνουν τι κάνουμε. Το ένα συνδέεται με το άλλο, δεν είναι αποκομμένα...η βασική αλλαγή...αυτό το κειμενοκεντρικό στοιχείο.» (E3)

«Δηλαδή μέσα από ένα κείμενο μπορείς να κάνεις τα πάντα. [...] η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η διδασκαλία διαφορετικών τύπων κειμένων, πάρα πολύ σημαντικό.» (E9)

«Υπάρχει μία πολυτροπικότητα, μπορούν να αξιοποιήσουν πέρα από το έντυπο υλικό και ψηφιακές πηγές, ώστε να διευκολύνει την κατανόηση της γλωσσικής επίγνωσης.» (E12)

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μία εκπαιδευτικός όταν ρωτήθηκε για το ως προς τι θεωρεί ότι διαφοροποιείται το νέο Π.Σ. σπουδών από το υφιστάμενο, ενέταξε στα στοιχεία διαφοροποίησης την ύπαρξη πολυτροπικών κειμένων, αν και η εισαγωγή τους, κατά τη γνώμη της, προϋπήρχε στο Π.Σ. του 2011.

«Για εμένα σημαντική διαφοροποίηση από το υφιστάμενο είναι ότι μπαίνουν πολυτροπικά κείμενα στη Γλώσσα και ανοίγει κάπως, πώς να το πω, το μάθημα. (E4)

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί και η άποψη δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν το νέο αυτό πρόγραμμα συνέχεια του προηγούμενου, με σημαντικές διαφοροποιήσεις (κειμενοκεντρικότητα και επικοινωνιακή προσέγγιση, έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου) που ακολουθούν τα νέα δεδομένα τόσο της παιδαγωγικής επιστήμης, όσο και της γλωσσοδιδασκτικής.

«[...]αλλά νομίζω ότι η φιλοσοφία ακόμα και η διδακτική μεθοδολογία, υπάρχουν συνέχειες εκεί πέρα, δεν βλέπω μεγάλες ασυνέχειες με το παλιό πρόγραμμα[...] Εντάξει, με ένα διαφορετικό τρόπο παρουσίασης των λειτουργιών της Γλώσσας, προσληπτικές ικανότητες κ.λπ....Αλλά η μεθοδολογία κινείται και παρακολουθεί τα σύγχρονα ρεύματα της γλωσσοδιδασκτικής, όπως λέμε, όπως και το ΔΕΠΠΣ στην ουσία.» (E10)

«Είναι μία συνέχεια θεωρώ του προηγούμενου Προγράμματος Σπουδών. Είναι μία συνέχεια. Βέβαια υπάρχουν και κάποιες διαφοροποιήσεις, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στον προφορικό λόγο.» (E11)

1.3.2 Οργάνωση του προγράμματος σπουδών σε Θεματικά Πεδία

Βασική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ΠΣ που εντόπισαν τέσσερις εκπαιδευτικοί αφορά την οργάνωση και τον τρόπο που είναι δομημένο. Θεωρούν ότι το νέο Π.Σ. είναι κωδικοποιημένο, συγκροτημένο και υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη θεματικών ενοτήτων το καθιστά πιο εύληπτο. Θεωρούν ότι αυτός ο τρόπος οργάνωσής του είναι καινούργιος και καινοτόμος.

«Επίσης, μου φάνηκε πολύ πιο κωδικοποιημένο, σε σχέση με το ατελείωτο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ που δεν σε προκαλεί καν να του δώσεις σημασία. [...]που είναι κωδικοποιημένο, μπουλεταρισμένο, τακτοποιημένο, πολύ καλύτερο ...].» (E3)

«Πιο δομημένο στις θεματικές του ενότητες, πολύ πιο συγκροτημένο, με πολύ συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και διδακτικούς στόχους [...] Είναι πολύ πιο δομημένο και πολύ πιο συγκροτημένο και στοχοποιημένο πια.» (E7)

1.3.3 Καλλιέργεια Δεξιοτήτων

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να εντοπίσουν τα κάποια επιπλέον στοιχεία που διαφοροποιούν το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας από το υφιστάμενο. Μεταξύ άλλων οι ερωτώμενοι εστίασαν στο γεγονός ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και κυρίως επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που καθιστούν τον/τη μαθητή/τρια ενεργό ακροατή και ομιλητή, επιτρέποντάς του να συμμετέχει σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις με επιτυχία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν πέντε εκπαιδευτικοί.

«[...] το κομμάτι των δεξιοτήτων, γιατί, αν δεν κάνω λάθος, το προηγούμενο πρόγραμμα δεν δίνει τόση σημασία στις δεξιότητες αυτές καθαυτές.» (E3)

«Εδώ οι δεξιότητες των μαθητών γίνονται σε διακριτές ενότητες, ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος. Έχει μπει η Λογοτεχνία μέσα σαν ξεχωριστό κομμάτι, για να δουν τα παιδιά και τη δομή, το περιεχόμενων και τη θετική εικόνα ενός λογοτεχνικού κειμένου. Και νομίζω ότι φέτος δίνει περισσότερη έμφαση και στο λεξιλόγιο, κάτι που στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα δεν γινόταν τόσο εκτενώς. Δινόταν περισσότερη έμφαση στη γραμματική, νομίζω, και όχι τόσο στο λεξιλόγιο.» (E12)

«[...]θεωρώ...ότι δίνει έμφαση στον επικοινωνιακό λόγο και στον ακαδημαϊκό. Βέβαια για να φτάσουμε στον ακαδημαϊκό λόγο πρέπει πρωτίστως να καλλιεργηθεί ο επικοινωνιακός λόγος. Η έμφαση που δίνει στον προφορικό λόγο.» (E11)

Εντούτοις, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ένα τέταρτο του δείγματος (E2, E6, E9) δεν θεωρεί καινοτόμο το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ήδη τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους συνάγεται ότι το νέο Π.Σ. παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς μια πιο σαφή/ρητή «θεωρητική θεμελίωση της διδασκαλίας της γλώσσας», με αποτέλεσμα να μπαίνουν «σε μία πιο επίσημη βάση» όσα ήδη εφάρμοζαν στην πράξη.

«Ενδιαφέρον μου φαίνεται. Νομίζω, βέβαια, ότι δεν είναι κάτι τόσο πολύ καινοτόμο, τα έχουμε ξανακούσει αυτά τα πράγματα. Απλώς μπαίνουν σε μία πιο επίσημη βάση [...]» (E6)

1.3.4. Αποδοχή του Προγράμματος Σπουδών από την εκπαιδευτική κοινότητα

Αντιφατικές ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν για το πώς υποδέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας τους το νέο Π.Σ., καθώς προέκυψε ότι υπάρχουν θερμοί θιασώτες του προγράμματος αλλά και επικριτές του. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι η άποψη των συναδέλφων τους για το νέο πρόγραμμα σπουδών ήταν θετική και ότι το αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό. Επιπρόσθετα, προσθέτουν ότι το θεώρησαν ενδιαφέρον, πρωτοποριακό, με νέες ιδέες και καινοτόμο. Αν και δύο εξ αυτών τονίζουν ότι υπήρχαν δυσκολίες κατά την επιμόρφωση και την πιλοτική εφαρμογή του και ότι νέο Π.Σ. απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να αφιερώσει πολλές ώρες εργασίας, γεγονός που σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις του προκαλεί πίεση και προβληματισμό.

«Εντάξει, συμφωνούσαμε ότι είναι κάτι πρωτοποριακό, ότι τέλος πάντων πρέπει να μάθουμε να εργαζόμαστε συνεργατικά στην τάξη, να εφαρμόζουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία [...]». (E11)

«Κάποιες συζητήσεις που έκανα ή όσες φορές βρέθηκα σε συζητήσεις, δεν μου αναφέρθηκε κάτι αρνητικό, κάναμε κάποιες συζητήσεις για τα Προγράμματα κ.λπ. Το μόνο απλά έτσι που μου είπαν, ότι είχαν κάποιο φόρτο επιπλέον με το να κάνουν τα καινούρια Προγράμματα, ότι τρέχουν για τα καινούρια Προγράμματα τα πιλοτικά. Δεν εισέπραξα κάτι αρνητικό από όλο αυτό το πράγμα.» (E10)

«Οπότε μεταξύ μας αυτό που λέγαμε ήταν ότι θέλουμε χρόνο για να το μελετήσουμε. Γιατί μεσολαμβάναν οι δύο εβδομάδες μέχρι να κάνουμε την επόμενη συνεδρία και παράλληλα με τη δουλειά μας, που ούτως ή άλλως είχαμε στο σχολείο... δεν μας έμενε χρόνος για να το εμπεδώσουμε.» (E12)

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί ή επιφυλακτικοί απέναντι στο νέο πρόγραμμα σπουδών και δηλώνουν πως απαιτούνται πολλές ώρες εργασίας που δεν υπάρχουν στον σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος βομβαρδίζεται από επιμορφώσεις και βιώνει πολύ δύσκολες συνθήκες στο σύγχρονο σχολείο. Επίσης, αναφέρθηκε ακόμα από μία εκπαιδευτικό δυσκολία να προσεγγιστεί αυτή η διαφορετική παιδαγωγική φιλοσοφία από τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολυετή εμπειρία, εφόσον αυτοί έχουν συνηθίσει σε διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους.

«Πάρα πολύ δύσκολα, δεν είχαμε περιθώριο να μην το κάνουμε, έπρεπε να το κάνουμε σε πάρα πολύ δύσκολες συνθήκες (...) δεν είχαμε μόνο τάξεις, είχαμε την αξιολόγηση, τους ομίλους, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, πρώτη φορά το πειραματικό, ήταν συνθήκες δύσκολες, είχαμε ένα μικρό σχολείο με δύο διαλείμματα, γινόταν χαμός, δεν γινόταν να κάνουμε μάθημα.» (E2)

«Γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι ένας κλάδος, ειδικά της Πρωτοβάθμιας, οι οποίοι δεχθήκαμε έναν απίστευτο βομβαρδισμό από επιμορφώσεις και ξανά επιμορφώσεις και ξανά επιμορφώσεις, (...) το δέχονται, εντάξει, πρέπει να κάνουμε τη δουλειά μας και σ' αυτό τον τομέα. Δεν νομίζω ότι υπάρχει ενθουσιασμός, για να πω και την αλήθεια. Όχι. Ενθουσιασμός, όχι.» (E6)

«Δεν ήταν πολύ εύκολο για εκπαιδευτικούς που έχουν 20 χρόνια εμπειρίας, σε ένα πλαίσιο, το οποίο λειτουργούσε επί δεκαετίες στα σχολεία, ξαφνικά να φύγουν από τον ρόλο τους και να παρέχουν την εξουσία τους στα παιδιά και να βλέπουν όλη τη διαδικασία να εξελίσσεται ως καθοδηγητές.» (E7)

2. Λειτουργικές αδυναμίες στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

2.1 Δυσκολία αποσαφήνισης μαθησιακών αποτελεσμάτων ή μετατροπής τους σε διδακτικές πρακτικές

Τρεις εκπαιδευτικοί από τους δώδεκα θεωρούν ότι ο τρόπος που είναι δοσμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα δημιουργεί σύγχυση στον εκπαιδευτικό. Αναφέρουν ότι είναι πολύ δύσκολο να διακριθούν οι στάσεις από τις αξίες. Υποστηρίζουν ότι αυτή η διάκριση οδηγεί σε σύγχυση εκπαιδευτικούς που έχουν πολυετή εμπειρία και έχουν συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο καθορισμού μαθησιακών στόχων ή δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις διαδικασίες, επειδή δεν παρακολουθούν τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται με ενάργεια στα επόμενα παραθέματα:

«Νομίζω ότι ο διαχωρισμός έτσι σε δεξιότητες, σε στάσεις συναδέλφους που είχαν αρκετά χρόνια εμπειρίας και δεν ήταν πολύ εξοικειωμένοι με τις νέες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, ήταν ένας παράγοντας σύγχυσης και δεν μπορούσαν

να ανταποκριθούν. Δεν μπορούσαν να καταλάβουν πώς συνδέονται αυτοί οι στόχοι στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.» (E7)

«Τις στάσεις και τις αξίες δεν είναι εύκολο πάντα να τις διαφοροποιήσεις. Ακόμα και τη γνώση, ακόμα και τη γνώση από την αξία κάποιες φορές δεν είναι πολύ εύκολο να τη διαφοροποιήσεις. Δεν ξέρω, τώρα, αυτά είναι και φιλοσοφικά ζητήματα, σας το είχα πει και πριν, έχω λίγο προβληματισμό... Δεν ξέρω εάν φταίει το Πρόγραμμα Σπουδών ή αν εγώ δεν είμαι επαρκώς διαβασμένη σε αυτά τα θέματα ή αν όλα αυτά είναι διαφορούμενα.» (E1)

Ένας εκπαιδευτικός, επίσης, ενώ θεωρεί ότι τα αποτελέσματα είναι σαφώς διατυπωμένα, με κατάλληλο λεξιλόγιο και αρμόζουσα ορολογία, εκφράζει τον ενδοιασμό του σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να μετατρέψει αυτά τα γενικά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία είναι μη μετρήσιμα, σε πρακτικές διδασκαλίας.

«Οι στόχοι είναι διατυπωμένοι σαφώς ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, είπαμε τη γνωστή Υποτακτική του Ενεστώτα. ΟΚ, καλώς, τώρα, επειδή είναι αναλυτικό Πρόγραμμα, υπάρχει ένας βαθμός γενίκευσης ακόμη και στους στόχους των επιμέρους εννοιών. Εκεί το μόνο, δεν ξέρω αν το πω σαν μικρή ένσταση [...] το ότι, όταν σου βάζει κάποιο στόχο, του τύπου να κατανοήσουν, να γνωρίσουν κ.λπ., δεν είναι τόσο εύκολο μετρήσιμο αυτό. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός με τέτοιους είδους διατυπώσεις, τόσο γενικόλογες και τέτοια ρήματα, να δει πώς αυτό μεταφράζεται σε πράξεις ας πούμε.» (E10)

Εντούτοις, ένα υποκείμενο εξέφρασε τον προβληματισμό και τους ενδοιασμούς του, όταν ρωτήθηκε αν θεωρεί ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος συνδέονται με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (όπως την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, επικοινωνία, τον ψηφιακό Αλφαριθμητισμό, τον Τεχνολογικό Αλφαριθμητισμό, τις Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τα λεγόμενα 4Cs (Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration in Schools), (ΙΕΠ, 2021)) και αρνήθηκε να τοποθετηθεί στη συγκεκριμένη ερώτηση. Προβληματίζεται για το ποιες είναι οι δεξιότητες αυτές και πώς μπορούν να καλλιεργηθούν στους μαθητές/στις μαθήτριες.

«Τώρα αυτές οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, άμα μου τις ξεκαθαρίσει ...ποιες είναι ή ποιοιδήποτε, ποιες είναι οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα; Τώρα εδώ είναι μία ερώτηση εντελώς, δεν ξέρω, δεν θέλω να την σχολιάσω...» (E4)

Ουσιαστικά, στον λόγο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ανιχνεύεται αντίσταση σε έναν από τους βασικότερους στόχους του νέου Π.Σ.

2.2 Βασικά χαρακτηριστικά του Διδακτικού Περιεχομένου

2.2.1 Οι σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Όταν εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν θεωρούν ότι τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας απαντούν στα σύγχρονες προκλήσεις και συνθήκες της εποχής, μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι για να γίνει σωστή προσέγγιση αυτών των ουσιαστικών ζητημάτων πρέπει να υπάρξει εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και ένα υποκείμενο επίσης, δεν θεωρεί ότι αυτά τα ζητήματα προσεγγίζονται εις βάθος, αλλά ισχυρίζεται ότι γίνεται επιφανειακή προσέγγισή τους.

«[...] Πρέπει να ξεφύγουμε από αυτό τον βραχνά της ύλης. Ίσως θα έπρεπε να περιορίσει λίγο, να ελαχιστοποιήσει λίγο τους στόχους τους μαθησιακούς που θέτει το πρόγραμμα και να δώσει πιο πολύ έμφαση στη διαδικασία.» (E5)

«Επειδή για μένα αυτά τα ζητήματα άπτονται όχι μόνο της διαμόρφωσης, της στάσης του πολίτη, αλλά και της κριτικής σκέψης, θεωρώ ότι πάμε να τα αγγίζουμε, τα αγγίζουμε αλλά τα αφήνουμε εκεί που τα βρήκαμε. Δηλαδή εγώ πάνω σ' αυτό το κομμάτι[...] όπως το είδα, δεν έμεινα τρομερά ευχαριστημένη. Θα μπορούσε να εμβαθύνει και λίγο περισσότερο. Αγγίζει τα ζητήματα αλλά με έναν τρόπο, πώς να τον πω, σαν να βλέπουμε τα ζώα στο ζωολογικό κήπο, δεν επιτρέπεται να τα πλησιάσουμε.» (E3)

2.2.2 Ελλιπής διδακτικός χρόνος

Εφτά από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς, όταν ρωτήθηκαν για την επάρκεια του διδακτικού χρόνου σε σχέση με το περιεχόμενο του νέου Π.Σ., απάντησαν με δισταγμό ότι μάλλον δεν τους φαίνεται αρκετός ο διδακτικός χρόνος και ότι υπάρχουν πολλές προϋποθέσεις για να απαντηθεί αυτή η ερώτηση. Ειδικότερα,

τέσσερις εξ αυτών υποστήριξαν ότι ο μαθητικός πληθυσμός της εκάστοτε τάξης, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, η εμπειρία του εκπαιδευτικού, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, τα σχολικά εγχειρίδια είναι κάποιες από τις παραμέτρους που επηρεάζουν τον διδακτικό χρόνο.

«Λίγο εκεί με τη διαχείριση του χρόνου νομίζω ότι θα έχουμε κάποιες δυσκολίες και θα πρέπει γενικότερα να αποδεχτούμε αυτή τη διαφορετική νοοτροπία.» (E5)

«Εξαρτάται...Είναι πολύ σχετικό....Είναι πολύ γενική, γιατί υπάρχουν παράμετροι. Δηλαδή το προφίλ, οι συνθήκες, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, (...) πόσο θα ανοίξεις το θέμα, οι προηγούμενες γνώσεις, είναι πάρα πολύ σχετικά όλα αυτά.» (E2)

«Δεν ξέρω τώρα πώς θα είναι. Δηλαδή αν θα βγουν νέα σχολικά εγχειρίδια και τι σχέση θα έχουν με το αναλυτικό πρόγραμμα, φαντάζομαι θα έχουν, δεν ξέρω, θεωρητικά επαρκεί.» (E4)

Επιπρόσθετα δύο εκπαιδευτικοί από αυτούς αναφέρουν ότι κατά την πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ο χρόνος ήταν ελλιπής για κάποιον που ακολουθούσε τη διδακτική φιλοσοφία του νέου προγράμματος (E4, E7).

«[...]Θα ξαναθέσω βέβαια το θέμα του χρόνου, γιατί τα σενάρια, ενώ είχαν ένα προτεινόμενο χρόνο, ποτέ δεν μπορούσαμε να τα διδάξουμε μέσα σε αυτό το χρόνο πρότασης. Ναι, ακολουθούσαμε όλα αυτά τα βασικά βήματα, δηλαδή ο δάσκαλος καθοδηγητής, αυτενέργεια, οι ομαδούλες, να ανακαλύψουν τη γνώση, να βγάλουν συμπεράσματα, να χρησιμοποιήσουν τη γνώση για να παράγουν μία νέα γνώση, να οδηγηθούν στη μεταγνώση αλλά ο χρόνος για να ολοκληρωθεί όλη αυτή η αλληλουχία, δεν ήταν ο προτεινόμενος.» (E7)

Αξιοσημείωτες επιπρόσθετα είναι οι απαντήσεις δύο άλλων υποκειμένων. Το ένα υποκείμενο αναφέρει ότι δεν μπορεί να απαντήσει σε αυτήν την ερώτηση στην παρούσα φάση με την τόσο μικρή επαφή που είχε με το νέο Π.Σ. Ολοκληρωμένη απάντηση, αναφέρει, θα μπορούσε να δώσει κάποιος αν εφαρμόσει το πρόγραμμα στο σύνολό του. Το άλλο υποκείμενο αναφέρει ότι γενικά η κατανομή ωρών στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας είναι λανθασμένη και ότι εφόσον πρόκειται για το βασικότερο μάθημα που διαπερνά και όλα τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα θα

έπρεπε να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας τους, αν σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν σωστά τη γλώσσα τόσο στο προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο.

«Δεν μπορεί να απαντηθεί από εμάς. Θα μπορούσαμε ίσως να την απαντήσουν οι συνάδελφοι που θα εφαρμόσουν καθ' όλη τη διάρκεια το Πρόγραμμα...Μάς φάνηκε ότι μάλλον ο χρόνος υπάρχει.» (E3)

«[...] Όταν βάζεις την κειμενοκεντρική προσέγγιση στην Ε' και στην ΣΤ' και έχεις παραγωγή και επεξεργασία κειμένου, θες χρόνο, χρόνος δεν υπάρχει [...]. Ίσως στο Δημοτικό θα πρέπει να είναι παντού... πάντα ξέρω εγώ, τουλάχιστον το 1/3, να είναι 10 οι ώρες στη Γλώσσα, γιατί από τη στιγμή που λέμε ότι είναι το πιο σημαντικό μάθημα, ας του δείξουμε και από άποψη χρόνου[...] Δεν βγαίνει η κειμενοκεντρική προσέγγιση με 7 ώρες [...] μένω ότι οποιοδήποτε κείμενο και να συντάξεις θέλει χρόνο το συγγραφικό το στάδιο, το προσυγγραφικό. Γιατί τώρα θα βάλεις όλες τις προϋποθέσεις της κειμενοκεντρικότητας[...]Είναι όμως, πάρα πολύ κρίσιμη παράμετρος. Ο χρόνος. Κρισιμότητα.» (E10) (Η έμφαση στο αρχείο ήχου)

2.2.3 Διαφοροποιήσεις ως προς τη διάταξη ή το περιεχόμενο

Όταν τα υποκείμενα της έρευνας ρωτήθηκαν αν θα διαφοροποιούσαν κάτι ως προς τη διάταξη ή το περιεχόμενο του νέου Π.Σ., τρία από τα δώδεκα πρότειναν κάποιες αλλαγές που οι ίδιοι/ιες πιστεύουν ότι πρέπει γίνουν, ώστε το νέο Π.Σ. να βελτιωθεί. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τα εξής: αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, έμφαση στην πραγματολογία και στη σημασία των λέξεων και όχι τόσο στη γραμματική, καθώς και καλλιέργεια του ακαδημαϊκού λόγου.

«Μια ώρα ακόμα στη Λογοτεχνία [...]» (E5)

«[...] νομίζω ότι πάλι να περιορίζουμε αυτό το τυπικό κομμάτι, δηλαδή καλύτερα ας πούμε περισσότερα για τη σημασιολογία και την πραγματολογία μιας λέξης, παρά για τη γραμματική. Τα τυπικά κομμάτια ίσως να περιορίζα και να πάμε περισσότερο στην ουσία.» (E8)

«Δεν γίνεται πολύς λόγος για τον ακαδημαϊκό λόγο. Ενώ για τον επικοινωνιακό γίνονται πολλές αναφορές, όχι όμως για τον ακαδημαϊκό λόγο.[...] Γιατί βλέπουμε

πολλά παιδιά να μιλάνε, ειδικά οι μη φυσικοί ομιλητές, να μιλάνε τα ελληνικά, δυσκολεύονται όμως στη γλώσσα του βιβλίου, στη γλώσσα του σχολείου, στη γλώσσα της τάξης, τον ακαδημαϊκό λόγο.» (E11)

2.3. Δυσκολίες από την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. Από τους εκπαιδευτικούς που δεν προχώρησαν σε εφαρμογή του, αλλά μόνο επιμορφώθηκαν, ζητήσαμε να αναφέρουν τις πιθανές δυσκολίες που θεωρούν, με βάση την εμπειρία τους, ότι μπορεί να προκύψουν κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Οι ερωτώμενοι, λοιπόν, ισχυρίστηκαν ότι κάποιες από τις δυσκολίες αφορούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των σύγχρονων σχολείων, στη διαφορετική νοοτροπία που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί και στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα πολυσέλιδο κείμενο, αποτρεπτικό για τον αναγνώστη.

«Οι ιδιαίτερες συνθήκες του Covid, που για μας ήταν εξαιρετικά δύσκολες...Οι άλλες δυσκολίες είναι ότι το σχολείο δεν βοηθά την εφαρμογή [...] το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι συνθήκες οι ...οι οποίες είναι εξουθενωτικές, απογοητευτικές και εξαιρετικά δυσχερείς. Οι ώρες, δεν ξέρω ..από δυσκολίες που...αφήνονται στον πατριωτισμό των Ελλήνων.» (E2)

«Είναι η αλλαγή αυτή νοοτροπίας που δεν μπορούμε να την κάνουμε...Μένουμε στη συνήθεια πολλές φορές.» (E9)

«Να καταφέρουμε τους εκπαιδευτικούς να τα διαβάσουν όλα αυτά. Γιατί υπάρχουν 600 σελίδες. Όποιος εκπαιδευτικός το δει αυτό, δεν ξέρω εάν θα το διαβάσει...Βέβαια ο όγκος είναι πραγματικά μεγάλος, αλλά εάν κάποιος θέλει να ασχοληθεί και να δώσει μία έμφαση, θα δει πολύ ενδιαφέροντα πράγματα. Δεν είναι όμως, ειδικά σε αυτό το κομμάτι, αυτό το μέγεθος είναι πολύ αποτρεπτικό. Δεν ξέρω πόσοι θα ασχοληθούν και ξέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιο πολύ στα χέρια τους κρατάνε το βιβλίο, το διδακτικό βιβλίο. Εκεί θα πάνε, δεν θα ανατρέξουν στο αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτό είναι αποδεδειγμένο και από τις έρευνες που ξέρουμε.» (E10)

Δύο υποκείμενα (E7, E8) ισχυρίστηκαν ότι αποτέλεσε σημαντική δυσκολία της πιλοτικής εφαρμογής το γεγονός ότι έγινε ταυτόχρονα με το υπόλοιπο

πρόγραμμα, γεγονός που προκάλεσε άγχος και πίεση στους εκπαιδευτικούς, διότι δεν υπήρχε χρόνος να υλοποιηθεί η διαδικασία.

«Δυσκολίες ήταν η παράλληλη ολοκλήρωση των πιλοτικών προγραμμάτων με τη λειτουργία ενός Πειραματικού Σχολείου.» (E7)

Τέλος, δύο από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι αυτό που θεωρούν ως αδυναμία στο υπάρχον πρόγραμμα είναι ότι δεν περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία. Υποστηρίζουν ότι όλα αυτά είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς και ότι απλά τώρα δίνονται με πιο μεθοδικό τρόπο.

«Αρνητικά θα πω ότι δεν κομίζει Γλαύκας εις Αθήνας, δεν κομίζει κάτι καινούριο το Πρόγραμμα. Όλα αυτά, τα οποία αναφέρει μέσα, τα γνωρίζουμε ήδη. Ήδη τα γνωρίζουμε. Απλώς τώρα θέλει να τα κάνει με ένα πιο μεθοδικό τρόπο.» (E6)

3.Λειτουργικά Πλεονεκτήματα του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

3.1.Σαφήνεια προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9 στους 12) υποστηρίζουν ότι η διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γίνεται με σαφή τρόπο, κατάλληλο ύφος και αρμόζουσα γλώσσα στο νέο πρόγραμμα Σπουδών του διδακτικού αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας. Θεωρούν ότι η διάκριση τους σε Γνώσεις - Δεξιότητες - Στάσεις - Αξίες καθίσταται πολύ βοηθητική, αφού δίνει στον διδάσκοντα/στη διδάσκουσα τη δυνατότητα, όταν προετοιμάζει τη διδασκαλία του/της να προσεγγίσει την εκάστοτε διδακτική ενότητα πολύπλευρα και να επιδιώξει οι μαθητές/τριες του να αποκτήσουν όχι μόνο στείρα γνώση, αλλά και αξίες και δεξιότητες, στοιχεία απαραίτητα για τον μαθητή/τη μαθήτρια. Επίσης, όπως αναφέρουν οι ερωτώμενοι/ες, το γεγονός ότι δίνονται παραδείγματα με δραστηριότητες επιλύει οποιαδήποτε ασάφεια ή παρερμηνεία.

«Είναι σαφώς διατυπωμένοι στόχοι, γραμμένοι σε ακαδημαϊκή γλώσσα, (...) και συμβαδίζουν με την ύλη της τάξης, ας πούμε, με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.» (E12)

«Ναι. Θα ξεκινήσω από το δεύτερο γνώσεις-δεξιότητες-αξίες είναι ο κλασικός Bloom, δεν μπορούμε να τον αμφισβητήσουμε, από μόνο του όλο αυτό πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα αναλυτικό Πρόγραμμα και έτσι πρέπει να είναι. Να πάμε στη γνώση, να ξεκινήσουμε από γνώση – κατανόηση – εφαρμογή – ανάλυση - σύνθεση - αξιολόγηση - δημιουργία. Όλα αυτά, προφανώς πρέπει να τα έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός και να ξέρει κάθε φορά ποιες γνωστικές δεξιότητες να καλλιεργήσει. Μετά να πάμε στις στάσεις, πολύ σημαντικό κομμάτι, μέσα από τη Γλώσσα καλλιεργούμε στάσεις για οτιδήποτε θέλουμε και για την ίδια τη Γλώσσα, μην κατηγοριοποιούμε τη Γλώσσακαι φυσικά πάντα το ζήτημα των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.» (E10)

«Όλα είναι πολύ αναλυτικά διατυπωμένα, τόσο αναλυτικά, που μέχρι και παραδείγματα μπορεί να δει κανείς μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών, που να του λύσουν τα χέρια και να τα θέσει άμεσα σε εφαρμογή ή να πατήσει πάνω σε αυτά, για να φτιάξει άλλα δικά του. Νομίζω ότι γενικότερα είναι και πολύ εύληπτο.» (E5)

Αναφορικά τώρα με το αν καλλιεργούνται οι δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως η Κριτική σκέψη, η Δημιουργικότητα, η Συνεργασία, η Επικοινωνία, ο Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός, ο Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός, οι Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες, τα λεγόμενα 4Cs (Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration in Schools), σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι μαθησιακά αποτελέσματα που διαπερνούν το πρόγραμμα σπουδών. (Ιστοσελίδα ΙΕΠ, γ)

«Ναι, τώρα αν υπάρχει διασύνδεση με τα 4CS, communication, corporation, critical thinking κ.λπ, αυτοί είναι οριζόντιοι στόχοι, που νομίζω ότι περνάνε μέσα στο Πρόγραμμα [...]. Νομίζω ότι αυτά περνάνε στο Πρόγραμμα και με πολύ δυνατό τρόπο θα έλεγα και πολλές φορές ρητό τρόπο[...]. Ναι, σίγουρα είναι προσανατολισμένο προς τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και τα soft skills και όλα τα υπόλοιπα.» (E10) (η έμφαση στο αρχείο ήχου)

«Αν καταλήξουμε στα 4Cs δηλαδή στη συνεργασία, στην κριτική σκέψη κ.λπ., έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το πρόγραμμα είναι μονόδρομος. Επειδή, ακριβώς, στηρίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση, είναι ένας μονόδρομος που πρέπει να ακολουθήσεις. [...] Οπότε οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα ναι, μπορώ να πω ότι καλλιεργούνται σε επαρκή βαθμό.» (E7)

3.2.Βασικά χαρακτηριστικά του Διδακτικού Περιεχομένου

3.2.1.Καταλληλότητα του Διδακτικού Περιεχομένου

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν θεωρούν το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Π.Σ. κατάλληλο σε σχέση με την ηλικία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, οι απόψεις τους δεν ήταν ξεκάθαρες, με αποτέλεσμα να μην προκύπτουν σαφείς απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα οι έξι εκπαιδευτικοί που έκαναν πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος απάντησαν ότι το διδακτικό αντικείμενο που δίδαξαν στα πειραματικά σχολεία τους φάνηκε κατάλληλο για την ηλικία στην οποία απευθύνεται. Εντούτοις, αναφέρουν ότι δεν μπορούν να γενικεύσουν την απάντησή τους για το σύνολο του προγράμματος.

«Δεν ξέρω αν μπορώ να εκφραστώ γενικά. Εμάς μας δόθηκε ένα βιβλίο για τη φιλιαναγνωσία, το συγκεκριμένο μού φάνηκε πολύ κατάλληλο. Πολύ ωραίο και αισθητικά πολύ ωραίο.» (E1)

«Ναι, είναι. Είναι, έτσι όπως φάνηκε είναι (...) Δεν έχουμε ακόμα ξεκάθαρη εικόνα.» (E4)

«Σ' αυτό δεν είμαι σίγουρη ότι μπορώ να σας δώσω μία ολοκληρωμένη απάντηση. (...) γιατί γινόταν μία τμηματική επιμόρφωση. Δηλαδή εμείς θεωρητικά κάναμε ένα πέρασμα από όλες τις τάξεις. Αλλά ουσιαστικά καταλήξαμε σε δύο τάξεις, τις οποίες και εφαρμόσαμε τα πιλοτικά προγράμματα.» (E7)

Ένας εκπαιδευτικός βέβαια προβληματίζεται για το αν θα ισχύει το ίδιο σε ένα κοινό δημοτικό σχολείο της ελληνικής επικράτειας, το οποίο δεν είναι πρότυπο ή πειραματικό.

«Ναι, θεωρώ ότι είναι κατάλληλο το περιεχόμενο για τα παιδιά της Α' Δημοτικού. Βέβαια δεν ξέρω, εδώ θα αφήσω ένα ερωτηματικό και ούτε θα απαντήσω, θα το αφήσω απορία και δικιά μου, αν για παράδειγμα ήμουν σε ένα σχολείο στον Κολωνό (...) ή σε ένα διαπολιτισμικό, εκεί δεν ξέρω κατά πόσο θα πατούσε όλο αυτό στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Άμα έχουμε μία τάξη πολύ δύσκολη, με πολύ χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή με πληθυσμό που σχεδόν δεν μιλάει ελληνικά, μπορεί και να θέλουν άλλες προσεγγίσεις, που το νέο Π.Σ. δεν ξέρω αν τις καλύπτει.» (E3)

Κάποιοι από αυτούς, βέβαια, θεωρούν ότι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία και τη δυνατότητα να αφαιρέσει το 30% της ύλης και να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τις δραστηριότητές του στις εκπαιδευτικές ανάγκες της δικής του τάξης, καθιστά το περιεχόμενο κατάλληλο για το επίπεδο των μαθητών/τριών και την ηλικία τους. Αυτή τη άποψη ασπάζονται και τρεις από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

«Ναι. Είναι κατάλληλο σε αρκετά μεγάλο βαθμό, είναι πάλι αυτό που λέγαμε πριν, από πού ξεκινάει κανείς, από ποια βάση. Εκεί εφόσον δίνεται και η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το προσαρμόσει, να επιλέξει, να αυτενεργήσει όπως λέγαμε, είναι μπορώ να πω πολύ βοηθητικό και σ' αυτό τον τομέα.» (E9)

«Κοιτάζτε να δείτε, σε γενικές γραμμές νομίζω είναι κατάλληλο το περιεχόμενο του αλλά παρόλα αυτά σας λέω είναι στο χέρι του δασκάλου να προσαρμόσει το Πρόγραμμα Σπουδών στις ανάγκες και στο επίπεδο των παιδιών [...] Δεν ξέρω, έχεις τη δυνατότητα, με μια διαγνωστική αξιολόγηση, μπαίνοντας σε μία τάξη, να πάρεις και τις αποφάσεις του τι θα εφαρμόσεις στα παιδιά.» (E11)

«Η χρήση των πολυμέσων, της τεχνολογίας και των πολυτροπικών κειμένων βοηθά στο να δημιουργηθεί υλικό κατάλληλο για όλους τους μαθητές με εναλλακτικό τρόπο, οπότε το περιεχόμενο είναι κατάλληλο.» (E5)

Επιπρόσθετα πρέπει να αναφερθεί ότι ένας από τους ερωτώμενους εισάγει μία ακόμη παράμετρο που πρέπει να συμπεριληφθεί, πριν απαντηθεί η ανωτέρω ερώτηση: τα διδακτικά εγχειρίδια που θα δημιουργηθούν και πώς αυτά θα αποτυπώνουν τις προθέσεις των κατασκευαστών. Θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο προθέσεων και στόχων είναι κατάλληλο ως προς το περιεχόμενο, αλλά η καταλληλότητά του τελικά θα εξαρτηθεί και από τα σχολικά εγχειρίδια.

«Το περιεχόμενο είναι πάντα ανοιχτό, το τι θα διδάξουμε, πρέπει να το δώ στα σχολικά βιβλία. Τώρα στην περιγραφή στόχων και από εκεί να βάλουμε μέσα δηλαδή που κάνει λόγο, για αυθεντικά κείμενα, για αξιολόγηση μέσω αυθεντικών κειμένων και όλα τα υπόλοιπα, είναι θετικό ως δήλωση προθέσεων, αλλά πρέπει να το δούμε και να γίνεται αυτό το πράγμα. Εκεί πάλι δεν μπορώ να ρίξω το βάρος σε αυτούς που συνέγραψαν το Πρόγραμμα αλλά πρέπει να το δούμε σ' αυτούς που θα βγάλουν τα βιβλία.» (E10)

3.2.2 Θεματικά Πεδία (πέντε κεντρικοί άξονες) της Νεοελληνικής Γλώσσας

Για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εξαιτίας του πολύπλοκου χαρακτήρα του αντικειμένου, το οποίο απαιτεί την αξιοποίηση μιας σειράς γλωσσικών μέσων, κανόνων, δεξιοτήτων και γνώσεων, γίνεται η οργάνωση του περιεχομένου σε πέντε θεματικά πεδία (Θ.Π.) για λόγους μεθοδολογικούς, ώστε να αναλυθούν λεπτομερώς όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα. Η οργάνωση αυτή κρίθηκε θετικά από το σύνολο του δείγματος. Οι ερωτώμενοι ειδικότερα υποστήριξαν ότι ο διαχωρισμός αυτός είναι πολύ βοηθητικός, ώστε να γίνει ολόπλευρη προσέγγιση του μαθήματος τόσο μεθοδολογικά, όσο και τεχνικά και πρακτικά.

«Νομίζω ότι είναι κάτι πρωτοποριακό, είναι πρώτη φορά που το βλέπω σε Προγράμματα Σπουδών. Νομίζω θα λειτουργήσει πάρα πολύ καλά, πάρα πολύ καλά, καταρχάς βοηθάει πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς, πάρα πολύ. Είναι πολύ βοηθητικό αυτός ο χωρισμός σε θεματικά πεδία. Βοηθάει πολύ τον εκπαιδευτικό.» (E11)

«Εμένα μου αρέσει αυτή η δομή. Μου αρέσει που είναι ευδιάκριτο το τι πρέπει να πετύχεις σε κάθε τάξη, το λεξιλόγιο, τι πρέπει να είναι σε θέση τα παιδιά να αναγνωρίζουν και τη φωνολογική επίγνωση. Μου άρεσε πάρα πολύ ο τρόπος που τη διαχώρισαν.» (E7)

«Είναι αυτό που λέγαμε και αρχικά[...] Τη Γλώσσα την προσεγγίζουμε ολιστικά αλλά το ότι μοιράζεται σε θεματικά πεδία, βοηθάει πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό, μεθοδολογικά, τεχνικά, πρακτικά, ούτως ώστε όταν έχει κάτι να διδάξει, θα το δει ανάλογα με το επίπεδο που έχει. Θα κοιτάζει ανάλογα και θα επιλέξει τι έχει να κάνει.» (E9)

Βέβαια σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους για το πώς αυτό θα γίνει πράξη και υποστηρίζουν ότι απαιτείται μελέτη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να λειτουργούν σε αυτό το πλαίσιο και να αλλάξουν τη φιλοσοφία που έχουν.

«Εδώ θέλουμε δουλίτσα στην αλλαγή νοοτροπίας, απόψεων, στατικότητας σε πράγματα τα οποία γνωρίζουμε και τα έχουμε συνηθίσει, δύσκολα αλλάζουν οι συνήθειες.» (E9)

«Ξεκινάει με πολύ απλές δραστηριότητες για μαθητές μικρότερων ηλικιών και όσο ανεβαίνουν σε βαθμίδα, οι ασκήσεις, οι εργασίες τους, γίνονται περισσότερο

πολύπλοκες, ώστε να καταλήξουν σε μεγάλες τάξεις, να μπορούν να παρουσιάσουν μόνοι τους μία ιστορία ή να γράψουν ένα κείμενο.[...] Είναι βοηθητικό, ναι, για να βλέπει κάθε φορά πού συντάσσει τους στόχους ενός μαθήματος εάν έχει λάβει υπόψη όλες τις επιλογές, του λεξιλογίου και της γραμματικής.» (E12)

Αντίστοιχα διαφορούμενες ήταν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων και για το αν θεωρούν ότι υπάρχει συνέχεια των θεματικών αυτών πεδίων από τάξη σε τάξη. Ενώ τρεις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι φαίνεται να υπάρχει συνέχεια από τάξη σε τάξη, δεν παίρνουν θέση για το αν υπάρχει συνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα, καθώς δεν είναι γνώστες των προγραμμάτων σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μία εξ αυτών υποστηρίζει ότι απαιτείται μια διαφορετική φιλοσοφία και νοοτροπία από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να γίνουν όλα αυτά σαφή.

«Θα είχα όμως μία καλύτερη εικόνα και θα μπορούσα να σου απαντήσω με ακρίβεια αν μπορούσα να δω, γιατί μπορώ να έχω μία εικόνα μόνο για τις τάξεις του Δημοτικού και το πώς η ύλη συνεχίζεται στη Β', στη Γ', στην Δ' και, όντως, υπάρχει μία συνέχεια και γίνεται μία προσπάθεια αυτή η συνέχεια σε όλα τα πεδία να διαπεράσει όλα τα πεδία και όλες τις τάξεις. Αν είχα στα χέρια μου και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια, ίσως θα μπορούσα έτσι να έχω μία πιο σαφή εικόνα για το αν πράγματι αυτό θα συνεχιστεί και στις επόμενες βαθμίδες.» (E5)

«Μου άρεσε πάρα πολύ. Θέλει όμως πάρα πολύ καλή μελέτη. Πολύ καλή καλή μεταλαμπάδευση [...] μία πρακτική επιμόρφωση. Θα εξαρτηθεί από το πόσο (...), δεν ξέρω, θα εξαρτηθεί.[...] Στην πράξη θα φανεί, δεν ξέρω.» (E2)

3.2.3 Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος θεωρεί ότι το περιεχόμενο του νέου προγράμματος σπουδών απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες της εποχής και καταπιάνεται με ζητήματα επίκαιρα, όπως την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα, περιβαλλοντικά ζητήματα κ.ά. Η δυνατότητα που έχει ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει ελεύθερα όποιο υλικό πιστεύει ο ίδιος/α ότι είναι κατάλληλο για τους/τις μαθητές/τριες του/της, δίνει ταυτόχρονα τη δυνατότητα να καταπιαστεί και με επίκαιρα ζητήματα.

«Αγγίζει τόσα θέματα και άπτεται έτσι πολλών και των ενδιαφερόντων των παιδιών αλλά και του κοινωνικού περιγύρου, οπότε από πού να ξεκινήσει κανείς; Το περιβάλλον είναι σε όλα τα επίπεδα, οι ψηφιακές τεχνολογίες, τα κοινωνικά θέματα, μετανάστευση, πρόσφυγες. Όλα αυτά είναι θέματα που υπάρχουν μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών. και δουλεύονται μέσα στην τάξη και από τάξη σε τάξη.» (E9)

«Από τη στιγμή που μας δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε υλικό, πλούσιο υλικό που είναι κοντά στην καθημερινότητα μας, στην επικαιρότητα, στα ενδιαφέροντα τα δικά μας, στα ενδιαφέροντα των παιδιών και από τη στιγμή που τα κείμενα πια δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένους τύπους κειμένων, αλλά μπορούμε να ασχοληθούμε με άρθρα για παράδειγμα, με άρθρα τα οποία έχουν ως θέμα τους οικολογικά προβλήματα ή ζητήματα που αφορούν την σύγχρονη κοινωνία....αποτελεί άσσο στο μανίκι του εκπαιδευτικού, για να καλύψει θέματα επίκαιρα, θέματα που μας ενδιαφέρουν, θέματα που και ο ίδιος θέλει να θίξει....βέβαια.» (E5)

«[...]Νομίζω ότι θα ήταν ένα απαρχαιωμένο πρόγραμμα σπουδών, εάν δεν υπήρχαν αναφορές σε αυτά τα θέματα, τα προβλήματα.» (E11)

Βέβαια, ένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, ενώ υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα σπουδών καταπιάνεται με αυτά τα ζητήματα, θεωρεί ότι αυτό θα γίνει εμφανές μόνο, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους τα σχολικά εγχειρίδια.

«Τα προβλέπει το Πρόγραμμα σε γενικές γραμμές όλα αυτά αλλά πρέπει να το δούμε πάλι σε επίπεδο των βιβλίων που θα έρθουν να υλοποιήσουν το Πρόγραμμα. Να δούμε πώς αντιλαμβάνονται αυτοί ότι θα διδάξουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Εννοώ, οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων θα κάνουν κειμενοκεντρική προσέγγιση μέσα από θέματα, τα οποία αγαπούν τα παιδιά...Ναι, θέματα επικαιρότητας ή πώς να το πω τώρα, όχι μόνο για το περιβάλλον, οδική ασφάλεια, οτιδήποτε μπορούμε να πούμεΠάντως η δυνατότητα που δίνεται στο Πρόγραμμα είναι σαφής.» (E10)

Η παραπάνω τοποθέτηση αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο που αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση και το περιεχόμενο του Π.Σ. (βλ. και Κουλαϊδής & Δημόπουλος, 2010).

3.2.4 Επάρκεια διδακτικού χρόνου

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν ο χρόνος που διατίθεται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος είναι επαρκής και αν θα άλλαζαν κάτι στη διδασκαλία τους, τέσσερις απάντησαν ότι αυτός είναι επαρκής. Αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι, εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει ευελιξία να κάνει παρεμβάσεις στη διδασκαλία του, ο διδακτικός χρόνος δεν αποτελεί ζήτημα. Συγκεκριμένα στην ερώτηση πώς οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. σε σχέση με τον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος και τι θα άλλαζαν ως προς την ύλη, για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τα εξής:

«Όχι. Αφού έχει αυτή την ευελιξία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τα αξιοποιεί όπως θέλει. Στον βαθμό που επιθυμεί.» (E12)

«Δεν νομίζω ότι θα αλλάζω κάτι στην ύλη, όχι. Είναι μία χαρά ο χρόνος αυτός, είναι επαρκής και δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι το καθημερινό το ωρολόγιο πρόγραμμα, πρέπει να είναι εμπλουτισμένο, όπως και είναι, με κάποιες μικρές παρεμβάσεις.» (E6)

«Σου δίνει τις δυνατότητες, τις ευκαιρίες, τις ιδέες, από εκεί παίρνεις, επιλέγεις και βάζεις τους στόχους σου και το τι θέλεις να κάνεις, ανάλογα με το χρόνο που διαθέτεις...με σωστή πάλι οργάνωση.» (E9)

3.2.5 Ικανοποιητική διάταξη και δομή περιεχομένου

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θα τροποποιούσαν κάτι αναφορικά με τη διάταξη ή αν θα πρόσθεταν ή θα αφαιρούσαν κάποια επιμέρους ενότητα επτά εξ αυτών απάντησαν αρνητικά. Υποστήριξαν ότι τους φάνηκε ικανοποιητική η διάταξη και ο τρόπος που είναι δοσμένες οι επιμέρους ενότητες. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο διαχωρισμός των εννοιών πάνω στα πέντε θεματικά πεδία καθοδηγεί με πολύ ωραίο τρόπο τον/την εκπαιδευτικό και επισημαίνει επίσης ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση που έχει το πρόγραμμα και τα πολυτροπικά κείμενα ήταν κάτι που της άρεσε πολύ.

«Όχι, δεν θα άλλαζα κάτι. Εγώ είμαι και άνθρωπος του κουτιού, μου αρέσουν τα κουτάκια, μου άρεσε που διαχωρίστηκε η Γλώσσα σε γραμματειακά είδη, φωνολογική

επίγνωση, λεξιλόγιο, παραγωγή κειμένου, σου δίνει και ένα μπούσουλα να ξέρεις πού θα στηριχτείς. Δεν θα άλλαζα κάτι και μου άρεσε και που προστέθηκαν τα πολυτροπικά κείμενα, που ήταν ένα κομμάτι των κειμένων που είχε αφεθεί τελείως.» (E7)

«Όχι, δεν μπορώ να πω ότι βρήκα κάτι που δεν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί.» (E12)

«Όχι, πολύ ωραίο ήταν. Πράγματα καινούρια, δηλαδή που μπήκαν. Όχι.» (E4)

Δύο υποκείμενα (E2, E3) από την άλλη ισχυρίστηκαν ότι δεν είναι σε θέση να απαντήσουν οριστικά, αλλά μάλλον δεν θα άλλαζαν κάτι και ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος επαφής με το πρόγραμμα, για να εκφέρουν μια οριστική γνώμη.

«Τώρα αυτό είναι μία ερώτηση που θέλει πάρα πολλή μελέτη, θα πω ότι δεν είμαι κατάλληλη στο να το απαντήσω. Θα ήθελα τουλάχιστον ένα μήνα να το σκέφτομαι για να απαντήσω σε κάτι τέτοιο [...] Θα πω ότι δεν θα άλλαζα κάτι αυτή τη στιγμή και εάν πω ότι θα αλλάζω κάτι, θα είναι αφού εφαρμόσω εγώ η ίδια το Πρόγραμμα Σπουδών...Τουλάχιστον σε δύο, τρεις, τέσσερις τάξεις...Ναι, κατανοητό. Δηλαδή τότε θα μπορέσω και σε βάθος χρόνου. Διότι αυτές οι δουλειές δεν κρίνονται έτσι. Κρίνονται σε βάθος χρόνου.» (E3)

3.3 Πλεονεκτήματα πιλοτικής εφαρμογής

Έντεκα στους/στις δώδεκα εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία στο νέο πρόγραμμα που αφορούν τόσο τα δομικά, όσο και τα μεθοδολογικά στοιχεία του. Πιο συγκεκριμένα, κάποια από αυτά είναι η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επικοινωνιακή προσέγγιση, η ολόπλευρη καλλιέργεια του γλωσσικού μαθήματος και η φιλιαναγνωσία.

«Λοιπόν θετικό στοιχείο είναι είπαμε ότι λαμβάνει υπόψη το μαθητή και ότι δίνεται έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες του.» (E12)

«Θετικά στοιχεία είναι η καλή χρήση της τεχνολογίας, έτσι αυτό πρώτα – πρώτα και το ότι μπήκαν ολόκληρα βιβλία, η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων στο Πρόγραμμα Σπουδών.» (E9)

«Είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η έμφαση που δίνει στον προφορικό λόγο, ο επικοινωνιακός λόγος, ο προφορικός λόγος που θεωρώ είναι πολύ σημαντικό σε σχέση

με τα άλλα Προγράμματα Σπουδών που δεν έδιναν βάση στο γραπτό λόγο, που νομίζω ήταν λάθος αυτό και είναι πολύ σημαντικό το ότι δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο. Τα παιδιά που μπορούν και εκφράζονται προφορικά και όχι μόνο γραπτά, η διαφορετικότητα, που δίνεται, έμφαση στη γραμματική, ότι διδάσκεται η γραμματική [...]» (E11)

Συγκεκριμένα ένα υποκείμενο υποστηρίζει ότι βρίσκει πολύ θετικό το γεγονός ότι υπάρχει πρόθεση για αλλαγή στη φιλοσοφία της διδασκαλίας του μαθήματος. Η αναλυτική διατύπωση των δομικών χαρακτηριστικών και του περιεχομένου επιδιώκει την πλήρη κατανόηση του νέου Προγράμματος από τους/τις εκπαιδευτικούς.

«Είναι οι προθέσεις, ότι είναι η υπερανάλυση που υπάρχει σε πάρα πολλούς τομείς και πώς να γίνουν όλα αυτά.» (E6)

Τρεις ακόμη ερωτώμενοι τονίζουν ως θετικό στοιχείο την ανταπόκριση των μαθητών/τριών απέναντι σε αυτό το νέο βήμα, οι οποίοι έδειξαν θετική διάθεση και χαρά απέναντι στις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Βρήκαν τις νέες μεθόδους πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες και κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους.

«Εμείς δεν είχαμε γενικά δυσκολίες..., δεν υπήρχε καμία δυσκολία θα έλεγα, δηλαδή υπήρχε μία ροή καλή.Μας άρεσε που στα παιδάκια άρεσε η ιστορίασυζητούσαμε για την ιστορία κάναμε ερωτήσεις, τους θέταμε έτσι κάποια διλήμματα, ψευδοδιλήμματα... Σηκώνανε χέρι χαρούμενα, υπήρχε έτσι μία σχεδόν καθολική, χαρούμενη συμμετοχή των παιδιών. Τους άρεσε πολύ η εικονογράφηση του βιβλίου, τους άρεσε ότι αφήσαμε το μάθημα, το κλασικό μάθημα της Γλώσσας και συζητούσαμε μία ιστορία....κοντά στα δικά τους βιώματα. Ήταν έτσι μία ωραία παρένθεση από την καθημερινότητα του σχολείου... Ήταν κάτι λίγο διαφορετικό.... η όλη πλαισίωση ήταν πιο χαρούμενη, ήταν όμορφη.» (E1)

«Θετική ήταν η αποδοχή των μαθητών, τα σενάρια που εφαρμόσαμε...Η αποδοχή, η συνολική αποδοχή κιόλας. Δηλαδή όλοι. Και αυτό αποδεικνύει και τη συμπερίληψη....ανταποκρίθηκαν με χαρά όλα τα παιδιά, όλοι οι μαθητές στο δικό μου σχολείο.» (E4)

Τέλος, ως θετικό στοιχείο αναφέρθηκε ακόμη η ευκαιρία που δόθηκε μέσω του Π.Σ. οι εκπαιδευτικοί να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, συμμετέχοντας σε επιμόρφωση πάνω σε νέα ζητήματα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Διδακτικής της Γλώσσας.

«Πάντα είναι καλό να γίνεται μία προσπάθεια για (...) να πηγαίνουμε μπροστά, για επικαιροποίηση, για νέα αναλυτικά, για εκσυγχρονισμό των διδακτικών βιβλίων, αυτό είναι εκ των ων ουκ άνευ.» (E2)

«Θετικά θα πω ότι υπήρχαν πολλά. Μάθαμε πολλά, κυρίως στο θεωρητικό πλαίσιο, που εγώ δεν το έμαθα τόσο καλά ή δεν το θυμάμαι από το Πανεπιστήμιο, για να πω την αλήθεια. Ξαναφρέσκαρα τις γνώσεις μου, τις ανανέωσα, έμαθα καινούργιες τεχνικές παιδαγωγικές, καινούργια εργαλεία.» (E7)

4. Δυσκολίες πιλοτικής εφαρμογής και Βελτιωτικές Προτάσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

4.1. Δυσκολίες κατά τη πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών

4.1.1 Επαγγελματική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν θεωρούν ότι η ετοιμότητα των συναδέλφων τους θα αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμοσιμότητα του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, η πλειονότητα αυτών απάντησαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών θα είναι τροχοπέδη στην υλοποίηση του προγράμματος. Τα υποκείμενα υποστήριξαν ότι οι συνάδελφοί τους δεν είναι έτοιμοι τόσο να κατανοήσουν, όσο και να εφαρμόσουν τα νέα προγράμματα. Η επαγγελματική εξουθένωση και ο φόρτος εργασίας, οι παραδοσιακές παιδαγωγικές μέθοδοι, ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, η πολυετής εμπειρία και οι εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, η ιδεολογία τους και ο τρόπος που έχουν εκπαιδευτεί οι ίδιοι είναι κάποιοι από τους λόγους που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να απορρίπτουν την αλλαγή και οτιδήποτε καινούργιο ή διαφορετικό.

«Υπάρχει έτσι ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ ανθρώπων που συμπληρώνουν 15 χρόνια υπηρεσίας και ανθρώπων που συμπληρώνουν 25 χρόνια υπηρεσίας. Η συνήθεια είναι πολύ δύσκολο να φύγει από το σύστημά σου. Όταν έχεις συνηθίσει να διδάσκεις, να κάνεις το μάθημα σου επί μία 20ετία με ένα συγκεκριμένο τρόπο και πάνε να σου

εκριζώσουν αυτό που εσύ θεωρείς ότι είναι λειτουργικό, βέλτιστο, εντάξει, θα υπάρχουν και αντιστάσεις[...] Είναι μία στροφή 180°. Μία πλήρης στροφή 180° στη φιλοσοφία μας.» (E7)

«Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και πολύ έτοιμοι ή τόσο ενημερωμένοι πάνω στις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές εξελίξεις, για να τα αγκαλιάσουν όλα αυτά [...] Έχω εκφράσει την απαισιοδοξία μου, τόσο γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να διδάσκουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο τη Γλώσσα και μάλιστα τον πολύ παραδοσιακό. Οι περισσότεροι είναι προσανατολισμένοι σε παραδοσιακού τύπου ασκήσεις όπως είπαμε, γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου. Υπερδομή, κειμενοκεντρικότητα, οι περισσότεροι δεν τα έχουν διδαχθεί. Ακόμα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα που τελειώσαμε εμείς μέχρι τις αρχές του '90, αλλά και πολλοί αργότερα δεν διδάσκονται αυτά τα πράγματα με ρητό τρόπο, δεν περιλαμβάνονται δηλαδή στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών [...] Ενώ έχουν τα σύγχρονα μέσα, λίγοι τα χρησιμοποιούν με ορθό τρόπο, οι περισσότεροι τα χρησιμοποιούν με παραδοσιακό τρόπο.» (E10)

«Δυσκολίες θα μπορούσαν να προκύψουν στους εκπαιδευτικούς που δεν είναι ψηφιακά καταρτισμένοι και αν δεν έχουν επιμορφωθεί στις δεξιότητες των υπολογιστών.» (E12)

Εντούτοις, δύο υποκείμενα (E9, E4) υποστηρίζουν ότι δεν θα αποτελέσουν εμπόδιο οι εκπαιδευτικοί. Θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν και ότι, όπως πάντα, έτσι και τώρα θα ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα και θα υπερπηδήσουν όλες τις δυσκολίες. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι να έτοιμοι να δεχτούν οποιαδήποτε αλλαγή.

«Εν πρώτοις θα έλεγα όχι. Γιατί πιστεύω και στη δύναμη του συλλόγου διδασκόντων και στη δύναμη του κάθε εκπαιδευτικού, με την έννοια ότι όχι εγωιστικά αλλά εμείς είμαστε που θα δώσουμε και τη φιλοσοφία και τη φυσιογνωμία και τον τρόπο που δουλεύουμε και θα τον περάσουμε μέσα στα παιδιά και στις συναντήσεις γονέων [...]» (E9)

4.1.2 Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή

Σημαντική δυσκολία για την υλοποίηση του νέου Π.Σ. ισχυρίζονται 10 στους 12 εκπαιδευτικούς ότι αποτελεί η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σύγχρονων

ελληνικών σχολείων. Το γεγονός ότι οι σχολικές αίθουσες δεν είναι εξοπλισμένες κατάλληλα αποτελεί από μόνο ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η αυτενέργεια των μαθητών/τριών, η συμπερίληψη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν μπορούν να γίνουν πράξη χωρίς τεχνική υποστήριξη.

«[...]Πρέπει τα σχολεία να είναι εξοπλισμένα. Υπάρχουν δυστυχώς σχολεία που δεν ξέρουν τι είναι προτζέκτορας και ακόμα ας πούμε ο δάσκαλος κάνει μάθημα με το βιβλίο, γιατί δεν μπορεί να προβάλλει τίποτα. Υπάρχουν συνάδελφοι που από την τσέπη τους παίρνουν προτζέκτορες και τους φέρνουν από το σπίτι τους, για να δείχνουν ας πούμε κάτι στον πίνακα, που ούτε αυτό είναι αυτό που θέλουμε. Υπάρχουν τάξεις που δεν έχουν υπολογιστές. Υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν πληροφορικής αίθουσα.»
(E3)

«Υπάρχουν σχολεία που είναι πλήρως καλυμμένα. Αλλά υπάρχουν ακόμα σχολεία, τα οποία δεν έχουν τα πάντα από όσα χρειάζονται.» (E6)

«Εμείς είχαμε εξοπλισμό. Σε ένα άλλο όμως σχολείο που δεν υπάρχουν αυτά τα μέσα, δεν θα γίνει τίποτα.» (E1)

Εντούτοις, υπάρχουν και δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι ισχυρίζονται ότι τα σχολεία είναι επαρκώς εξοπλισμένα ή ότι γίνεται μια ουσιαστική προσπάθεια εξοπλισμού τους, οπότε δεν θεωρούν ως δυσκολία υλοποίησης του νέου Π.Σ. την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

«Δεν νομίζω ότι θα έχει ιδιαίτερες δυσκολίες δηλαδή (...) βλέπω ότι όλα τα σχολεία σιγά – σιγά εξοπλίζονται, σιγά – σιγά, όχι όλα, δεν είναι εύκολο. Δεν είναι εύκολο, να.»
(E8)

«Τα σύγχρονα μέσα, ας αφήσουμε πίνακες και όλα τα υπόλοιπα, δεν υπάρχουν αυτά, εδώ θέλουμε ένα κινητό και έναν υπολογιστή και κάνουμε τη δουλειά μας άνετα, θέλουμε σύγχρονα μέσα, τα περισσότερα σχολεία έχουν αυτά τα μέσα.» (E10)

4.1.3 Κουλτούρα Ελληνικών Σχολείων

Η κουλτούρα ενός σχολείου καθορίζεται από όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη λειτουργία του, όπως είναι ο διευθυντής, οι διδάσκοντες, ο μαθητικός πληθυσμός

και οι γονείς.. Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν την κουλτούρα των σχολείων ως δυσκολία για την εφαρμογή του προγράμματος, οι απαντήσεις τους διαφοροποιήθηκαν. Κάποιοι θεωρούν ότι η κουλτούρα του σχολείου δεν αποτελεί πρόβλημα στην υλοποίηση του προγράμματος. Εντούτοις, 6 θεωρούν ότι η κουλτούρα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδιο για την εφαρμογή του προγράμματος τους γονείς και τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, οι οποίες διαφοροποιούνται -μεταξύ άλλων- και με βάση τον τόπο κατοικίας τους.

«Οι δυσκολίες δεν νομίζω ότι έχουν να κάνουν με την κουλτούρα.» (E1)

«Άλλη δυσκολία είναι οι γονείς, οι οποίοι έχουν μάθει να έχουν ως κριτήριο το σχολικό εγχειρίδιο. Εάν δουν γραμμένες τις ασκήσεις στα βιβλία, πάει έγινε η δουλειά, αυτό θεωρούν, ότι ήταν να κάνουν το κάνανε, γράφτηκαν τα βιβλία, γράφτηκαν τα τετράδια, έγινε σωστά το μάθημα στην τάξη.» (E5)

«[...] Στις μεγάλες πόλεις όπως είναι η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη, στα σχολεία υπάρχει αυτή η δυνατότητα να αξιοποιηθεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών όπως πρέπει να αξιοποιηθεί και στο πιο απομακρυσμένο χωριό της Ελλάδος. Εκεί υπάρχει αυτή η δυνατότητα; Αυτό είναι ένα ερώτημα, που θα πρέπει να το απαντήσουμε οι ιθύνοντες του Προγράμματος και να δούνε τι πρέπει να κάνουν[...] επίσης, και οι προσλαμβανουσες των παιδιών ξέρεις δεν είναι ίδιες, δεν έχουν τα ίδια ερεθίσματα τα παιδιά των μεγάλων πόλεων με τα παιδιά που ζουν στα χωριά.» (E5)

Η τελευταία λοιπόν, εκπαιδευτικός φαίνεται να θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες που είναι και χωρικά προσδιορισμένες αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση του νέου Π.Σ.

4.2. Βελτιωτικές Προτάσεις

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναφέρουν κάποιες προτάσεις που θεωρούν ότι θα βελτιώσουν το νέο Π.Σ. Οι προτάσεις αυτές αφορούν τόσο το περιεχόμενο, τη δομή του προγράμματος και τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και τον ίδιο τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

4.2.1 Περιεχόμενο - ύλη του νέου Προγράμματος Σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα γενικά θεωρούν ότι πρόκειται για ένα αρκετά καλό πρόγραμμα σπουδών ως προς το περιεχόμενο, και ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να υλοποιήσει το έργο του αποτελεσματικά. Εντούτοις, κάποιιοι εξ αυτών πρότειναν μικρές διαφοροποιήσεις που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών. Ειδικότερα δύο υποκείμενα υποστηρίζουν ότι, ενώ γίνεται μνεία στο νέο Π.Σ. για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτή η αναφορά δεν αρκεί, καθώς αυτές οι κατηγορίες μαθητών/τριών πλέον υπάρχουν σε όλες τις σχολικές αίθουσες και έχει αυξηθεί ο αριθμός τους. Θεωρούν επομένως οι εκπαιδευτικοί ότι θα έπρεπε να συμπεριληφθούν περισσότερα στοιχεία ή να διαφοροποιηθούν κάποια στοιχεία περιεχομένου, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική συμπερίληψη των μαθητών/τριών αυτών.

«Αναγράφονται εκεί μέσα κάποια πράγματα για παιδάκια (...) δεν εννοώ ακριβώς να ληφθεί ειδική μέριμνα για αλλόγλωσσα παιδάκια, δίγλωσσα παιδάκια, παιδάκια με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά κάπως εκεί να φανεί κάτι γι' αυτά τα παιδάκια, γιατί είναι πάρα πολλά αυτά τα παιδιά. Δεν εννοώ ότι τα αγνοεί αλλά (...). Φοβάμαι μήπως αυτά τα παιδιά δυσκολευτούν σε κάποια πράγματα εκεί μέσα και ίσως να προτείνουν κάποια πράγματα γι' αυτά τα παιδιά.» (E1)

«Ενδεχόμενες προτάσεις (...) ίσως λίγα περισσότερα στοιχεία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Δίνονται αρκετά, αλλά επειδή όλο και αυξάνονται αυτές οι περιπτώσεις, λίγο περισσότερα έτσι στοιχεία για τη διαφοροποιημένη θα ήθελα, να το πω εκεί. Γιατί εκεί δυσκολευόμαστε όλοι. Ωραία, όλα καλά σε μαθητές που φυσάνε και άντε και είναι και μέτριοι, το μετά; Δίνει είπαμε δυνατότητες αλλά λίγα περισσότερα θα ήταν καλά, λίγες περισσότερες ιδέες.» (E9)

Ένα ακόμη υποκείμενο θεωρεί ότι βελτιωτικές πρακτικές στο νέο πρόγραμμα πρέπει να γίνουν όχι στον ανωτέρω τομέα, αλλά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Ισχυρίζεται ότι δεν καλλιεργείται επαρκώς η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και προτείνει να υπάρξει περισσότερη μέριμνα γι' αυτόν τον τομέα.

«Σίγουρα εγώ θα επέμενα πολύ ως προς την ανάπτυξη της κριτικής δεξιότητας....Σίγουρα άρα το ένα που θα έλεγα είναι περισσότερη κριτική ικανότητα, περισσότερη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.» (E3)

Δύο εκπαιδευτικοί ακόμη προτείνουν οι στόχοι του ίδιου του προγράμματος, αλλά και το σύνολο του να μην είναι υπερβολικά απαιτητικό. Θεωρούν ότι η απλοποίησή του θα βοηθήσει όλα αυτά που αναφέρονται σε αυτό να γίνουν πράξη, ενώ παράλληλα και οι μαθητές/τριες θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του.

«Σίγουρα θα έλεγα να μην βάλετε τίποτα περισσότερο, σας εγγυώμαι ότι δεν θα βγαίνει, καλά είναι αυτά, και τι άλλο θα έλεγα σαν βελτίωση; (...) Όσο περισσότερη απλοποίηση γίνεται. Εγώ δεν δουλεύω πολλά χρόνια, αυτή είναι η 5^η μου χρονιά, αλλά έχω καταλάβει ότι και για εμένα σαν επαγγελματία και για τους μαθητές μου και την τάξη μου, η απλότητα είναι ο καλύτερος δρόμος, η απλοποίηση.» (E3)

«Να μην είναι υπερβολικό, δηλαδή να μην θέτεις στόχους παραπάνω, για να μπορεί να ανταπεξέλθει ο μέσος μαθητής, δεν ξέρω.» (E4)

Ένα υποκείμενο, ακόμα, υποστηρίζει ότι η εισαγωγή της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερος απαιτητική διαδικασία, αν θέλουμε να γίνεται σωστή και βιωματική προσέγγισή της. Θεωρεί, λοιπόν, ότι πρέπει να συμπεριληφθούν στο νέο Π.Σ. συγκεκριμένες δραστηριότητες που θα κατευθύνουν και θα βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό σε αυτό το απαιτητικό έργο.

«Βλέποντας τα πράγματα από τη δική μου την οπτική και επειδή η δημιουργική γραφή είναι σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε τη Λογοτεχνία βιωματικά, (...) και, επειδή είναι πολύ καινούρια σαν αντικείμενο στην Ελλάδα και δεν την ξέρουμε ακόμα καλά και σωστά, νομίζω ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ εάν (...) αν μπορούσαμε να έχουμε στα χέρια μας εμείς οι εκπαιδευτικοί πολλές συγκεκριμένες δραστηριότητες, έτσι χειροπιαστές, μία πληθώρα δραστηριοτήτων, που να μπορούμε να τις εφαρμόζουμε αυτές ή μεταβάλλοντας τις για να κάνουμε το μάθημα της Λογοτεχνίας πιο ενδιαφέρον και πιο έτσι λειτουργικό.» (E5)

Τέλος πρέπει να αναφερθεί, ακόμη, και η άποψη ενός εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι δεν έχουν ληφθεί υπόψη τα ολιγοθέσια σχολεία στο νέο Π.Σ. και ότι θα

έπρεπε να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των σχολείων, ώστε να μην μειονεκτούν οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτά.

«Παρόλα αυτά αυτό που θα ήθελα έτσι να επισημάνω είναι ότι δεν έχει προβλεφθεί η δυναμικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων. Διότι σε μικρά σχολεία διδάσκονται σαν συνδιδασκαλία....θα ήθελα να υπήρχε και ένα εδάφιο στο παράρτημα του οδηγού σπουδών που να αναφέρεται και στις κινήσεις, τέλος πάντων, του εκπαιδευτικού, όταν διδάσκει συνδιδασκαλία στη Γλώσσα.» (E12)

4.2.2 Σχολικά εγχειρίδια

Ένα ζήτημα που θεωρεί ένας από τους ερωτηθέντες ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη και θα βοηθήσει στη βελτίωση του προγράμματος σπουδών είναι τα σχολικά εγχειρίδια. Θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό τα βιβλία που θα πραγματώσουν το νέο Π.Σ. να γραφούν με ιδιαίτερη προσοχή από άτομα που έχουν πλήρη γνώση των νέων διδακτικών προσεγγίσεων της Γλώσσας και η συγγραφική ομάδα να καταθέσει πρόταση για όλες τις τάξεις, έτσι ώστε να επιτευχθεί η συνέχεια. Πιστεύει ακόμη ότι είναι απαραίτητη η ψηφιακή τους μορφή, ώστε να αξιοποιηθεί και η εξ αποστάσεως διδασκαλία.

«Και πιο σημαντικό θα είναι για μένα αυτοί που θα κάνουν τα βιβλία της Γλώσσας [...] να έχουν πολύ καλή γνώση αυτών των πραγμάτων και να υπάρχει μία συνέχεια σε αυτά που θα κάνουν. Τώρα μία ομάδα, όσο έτσι σκληρό ή δύσκολο και αν ακούγεται, αν ασχοληθεί με όλο το θέμα και το πιάσει από την Α μέχρι την ΣΤ, όπως ακριβώς είναι το αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι θα πάρει τη φιλοσοφία του και θα την πάει. [...]. Τώρα τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν και τα βιβλία, εάν γίνουν ψηφιακά όσο το δυνατόν πιο πολύ, ακόμη καλύτερα. Εγώ τα έχω πει και στο Υπουργείο λόγω της θέσης μου, ότι ένα μάθημα μίας ώρας ας πούμε, τη Γλώσσα εγώ θα ήθελα, να μην γίνεται στο σχολείο, να γίνεται εξ' αποστάσεως.» (E10)

4.2.3 Αύξηση Διδακτικού Χρόνου

Τρία υποκείμενα προτείνουν την αύξηση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας, ώστε να καταφέρουν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν

πολύπλευρες γνώσεις για το αντικείμενο αυτό. Μία εξ αυτών προτείνει να αυξηθεί η ώρα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

«Ίσως στο Δημοτικό θα πρέπει να είναι παντού... πάντα ξέρω εγώ, τουλάχιστον το 1/3, να είναι 10 οι ώρες στη Γλώσσα, γιατί από τη στιγμή που λέμε ότι είναι το πιο σημαντικό μάθημα, ας του δείξουμε και από άποψη χρόνου[...] Δεν βγαίνει η κειμενοκεντρική προσέγγιση με 7 ώρες [...] Θέλει περισσότερο χρόνο στη Γλώσσα, μία εσωτερική κατανομή στις ώρες σου.» (E10)

«Θεωρώ ότι μία ώρα, τη θεωρώ πολύ λίγη, εγώ δηλαδή από τη δική μου την οπτική θα την ήθελα και τη δεύτερη ώρα της Λογοτεχνίας.» (E5)

4.2.4 Ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία των Προγραμμάτων Σπουδών

Μία από τις εκπαιδευτικούς υποστηρίζει ότι για να βελτιωθούν τόσο τα προγράμματα, όσο και η αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι έχουν ρόλο στη δημιουργία τους και στην επιλογή των θεματικών τους. Να νιώθουν ότι είναι συνδημιουργοί των προγραμμάτων και όχι απλώς εκτελεστές τους.

«Εγώ θέλω τα Προγράμματα Σπουδών να είναι τέτοια, που να εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς και να μην τους οδηγούν στη διεκπεραίωση. Αυτό. Τώρα με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο, πώς μπορούν να εμπνευστούν, πρώτον πρέπει να γίνουν μέτοχοι του Προγράμματος Σπουδών οι εκπαιδευτικοί, αυτό είναι το κυριότερο εγώ νομίζω. Ένα είναι αυτό, να γίνουν μέτοχοι. Με ποιον τρόπο μπορούν ή πρέπει οι επιστήμονες να τα κάνουν όλα αυτά τα πράγματα; Νομίζω ότι μπορούν. Δηλαδή εάν οι τοπικοί Σύμβουλοι κάνουν ομάδες, στις οποίες κάνουν τέτοιες συζητήσεις και βάλουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι είναι και αυτοί συμμετοχοί, συμμετοχοί όχι μόνο στις προτάσεις αλλά και στο τι θα απορρίψουν.» (E6)

4.2.5 Επιμόρφωση

Το σύνολο του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα θεωρεί ότι η επιμόρφωση που υλοποιήθηκε πάνω στα νέα προγράμματα ήταν πολύ καλή και τους βοήθησε να κατανοήσουν τόσο το περιεχόμενο του νέου προγράμματος, όσο και τη

φιλοσοφία του. Επίσης, αναφέρουν ότι το γεγονός ότι συμπεριλαμβανόταν μέσα στα καθήκοντα τους και η δημιουργία ενός σεναρίου, έστω και θεωρητικού για αυτούς που δεν έκαναν πιλοτική εφαρμογή, τους βοήθησε να αποκτήσουν πιο έμπρακτη άποψη για το νέο Π.Σ.

«Ήταν πολύ καλές, πολύ επεξηγηματικές οι επιμορφώτριες. Το υλικό στην πλατφόρμα ήταν πολύ κωδικοποιημένο, εύκολο στο ανάγνωσμα, δεν με δυσκόλεψε.... πολύ καλά δομημένο και πολύ βοηθητικές και οι κυρίες που ανέλαβαν την επιμόρφωση τη δική μας.» (E3)

«Ήταν εξαιρετική, εξαιρετική η επιμόρφωση, εγώ θα το αναφέρω πολλές φορές το όνομα της κυρία..., η οποία ήταν γλυκύτερη, ήταν τόσο σαφής και επεξηγηματική σε όλα τα πεδία που έχουν να κάνουν με το Πρόγραμμα Σπουδών, και ήταν τόσο εύστοχες οι ασκήσεις.» (E5)

«Νομίζω ότι όλοι έτσι οι επιμορφούμενοι είμαστε πάρα πολύ ευχαριστημένοι και η ίδια ως άνθρωπος η κυρία ... ήταν εξαιρετική και στην παρουσίαση της, στην προετοιμασία της, στην οργάνωση, στους χρόνους που έδινε και ως δομή και χρονοδιάγραμμα. Το πρόγραμμα [...] δεν μπορώ να πω, ήταν πάρα πολύ καλά οργανωμένο και στη δομή του και στην οργάνωση.» (E9)

Εντούτοις, έξι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ήταν πολύ σύντομη και ότι δεν κατάφεραν να εμπεδώσουν όλα αυτά τα νέα στοιχεία που περιλαμβάνει. Αναφέρουν ότι θα ήθελαν να υπάρχουν περισσότερες προτάσεις και κατευθυντήριες γραμμές και να γίνεται πιο βιωματικά η επιμόρφωση. Προτείνουν, λοιπόν, να υπάρχει στήριξη και συνεχής επιμόρφωση, ώστε όλα αυτά να πραγματοποιούν μέσα στις σχολικές αίθουσες. Επιπρόσθετα, μία εξ αυτών προτείνει οι εκπαιδευτικοί να είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν δια ζώσης μια υποδειγματική διδασκαλία σχεδιασμένη πάνω στο νέο πρόγραμμα.

«Η πρώτη φάση επιμόρφωσης, ας μην γελιομάστε, ήταν όλα τόσο πολύ γρήγορα, τόσο πολλά και εμείς είχαμε τόσο πολλές υποχρεώσεις που δεν μπορώ να πω ότι έγινε σωστά.. Κάθετα. Ήταν οι συνθήκες για μας πέρυσι, και ειδικά πολύ για τα πειραματικά που έγιναν πρώτη φορά πειραματικά, ο όγκος των υποχρεώσεων και οι συνθήκες τόσο

δύσκολες που ήταν αδύνατον, ήταν αδύνατον για κάποιον άνθρωπο να έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα ή το επιθυμητό [...] Πιο αποτελεσματική επιμόρφωση.» (E2)

«Θεωρώ η επιμόρφωση πρέπει να έχει και άλλα στοιχεία, δηλαδή να είναι πιο βιωματική, γινόταν εξ' αποστάσεως...Καλύτερες συνθήκες, κατάλληλες συνθήκες.» (E4)

«Περισσότερο χρόνο. Δηλαδή περισσότερη επιμόρφωση και περισσότερα, ας πούμε να μας πρότειναν κάποιες διδασκαλίες. Εντάξει, μας έδωσαν κατευθυντήριες γραμμές για να τις φτιάξουμε εμείς τις διδασκαλίες αλλά θα ήθελα να μας προτείνουν και αυτοί κάποια πράγματα.» (E8)

«Θα ήθελα περισσότερο [...] Μία προσομοίωση με έναν τρόπο, ώστε να παρακολουθούσαμε τη διδασκαλία με την εφαρμογή του νέου Προγράμματος.» (E12)

4.2.6 Υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών

Τέλος, ένα υποκείμενο προτείνει ότι για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη. Χρειάζεται τον σύμβουλο ή τον συντονιστή, ώστε να νιώθει υποστήριξη. Να έχει βοήθεια σε περίπτωση που δυσκολευτεί ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα

«Δηλαδή οι σύμβουλοι, οι συντονιστές, οτιδήποτε να είναι από δίπλα, να πλαισιώνουν τον εκπαιδευτικό και να μην τον αφήνουν μόνο του να κολυμπάει σε μία θάλασσα.» (E6)

8^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

8.1 Εισαγωγή

Στο επιλογικό αυτό κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της φιλοσοφίας του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η μελέτη. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζεται η συμβολή της εν λόγω εργασίας στην επιστημονική έρευνα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

8.2 Φιλοσοφίας του νέου Προγράμματος Σπουδών

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με στόχο να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) των Πειραματικών σχολείων της Ελληνικής επικράτειας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, πάνω στο οποίο επιμορφώθηκαν ή και εφάρμοσαν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν με την παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ της Νεοελληνικής Γλώσσας;
3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Π.Σ.;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή του, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

8.3 Βασικά χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και ο τρόπος αναγνώρισής του από την εκπαιδευτική κοινότητα

Το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με τις παιδαγωγικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού αντικειμένου και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Ο/Η μαθητής/τρια τίθεται στο επίκεντρο και στόχευση είναι να καθίσταται ικανός/η, μέσα από την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, να αξιοποιεί τη γλώσσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, καθώς η γλώσσα λαμβάνεται ως σύστημα επικοινωνίας, με τη φυσική πολυπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει και, επομένως, μελετάται όχι απλώς ως αφηρημένο σύστημα, αλλά και ως λειτουργία του συστήματος σε συνθήκες πραγματικές. Ακολουθείται, λοιπόν, η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας και η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Ειδικότερα, αφετηρία της διδασκαλίας είναι το κείμενο, όπου μέσω της πολυεπίπεδης επεξεργασίας του πραγματοποιούνται δραστηριότητες που καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες και την κριτική σκέψη του/της μαθητή/τριας. Συνεπώς, η γλωσσική καλλιέργεια έχει ως στόχευση να *«μετασχηματιστεί η γλωσσική διαίσθηση σε συνειδητή γνώση του γλωσσικού συστήματος»* (ΙΕΠ, 2021, 4). Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η κτήση κατάλληλου λεξιλογίου και γραμματικής, ώστε να υπάρξει κατανόηση και εξαγωγή νοημάτων που πραγματώνονται μέσω κειμένων κατάλληλων για διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Η συγκεκριμένη εστίαση στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται σε κάθε κοινωνική ανάγκη για επικοινωνία και σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες δεν αποτελεί καινοτομία του νέου Π.Σ., καθώς εντοπίζεται και στα παλαιότερα Π.Σ. του 2003 (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) και του 2011 (Π.Ι, 2011). Φαίνεται, επίσης, ότι συμβαδίζει με τις υπερεθνικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση (π.χ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Γενικότερα, το νέο Π.Σ. προβλέπει την καλλιέργεια ήπιων, εγκάρσιων δεξιοτήτων (επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, κριτικής σκέψης, ψηφιακού γραμματισμού κ.ά.), καθώς και συγκεκριμένων στάσεων και αξιών (συνεργασία, σεβασμό κ.ά.) απαραίτητων για την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ενσωμάτωση του ατόμου και την ενεργό συμμετοχή του στη συλλογική ζωή. Βασικό

χαρακτηριστικό του νέου Π.Σ. είναι, επίσης, ο προσανατολισμός του σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως ο γλωσσικός γραμματισμός, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσα και η ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης. Αυτά τα δύο γνωρίσματα καθρεπτίζουν τις διεθνείς τάσεις κατασκευής των Π.Σ., οι οποίες εντοπίζονται τόσο στα επίσημα κείμενα των υπερεθνικών φορέων (π.χ. OECD, 2018), όσο και σε πολλά εθνικά πλαίσια (π.χ. Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Gewirtz et al., 2021), όπως αναδείχθηκε στα κεφάλαια 2 και 3.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών, λοιπόν, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας αξιολόγησε θετικά το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας όταν του ζητήθηκε να εκφράσει την άποψη του για αυτό. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν ως προς αυτό που τους άρεσε στο νέο Π.Σ. Κάποια στοιχεία που αξιολογήθηκαν θετικά είναι η εισαγωγή της Λογοτεχνίας και της φιλιαναγνωσίας στο πρόγραμμα και ιδιαιτέρως το γεγονός ότι γίνεται επεξεργασία ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων και όχι αποσπασμάτων, χαρακτηριστικό που, δεν συμπεριλαμβανόταν στο Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. (Τσιρώνη, 2014). Περαιτέρω στοιχεία που αναγνωρίζονται ως θετικά από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η πολυτροπικότητα, η έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, και η ολόπλευρη προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επιτυγχάνεται με την οργάνωση του μαθήματος στα πέντε πεδία (προσληπτικές ικανότητες, λεξιλόγιο, γραμματική, πολυτροπικότητα και φιλιαναγνωσία). Θετικό στοιχείο θεωρείται ακόμη από τους εκπαιδευτικούς, η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου και ο τρόπος με τον οποίο αυτό διδάσκεται.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας προωθεί την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών/τριών, καθώς ο/η μαθητής/τριας τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι πλέον η δασκαλοκεντρική μάθηση και η αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου στη μαθησιακή διαδικασία έχουν ξεπεραστεί. Ωστόσο, κάποιιοι εξ αυτών, ενώ αναφέρουν ότι πράγματι το πρόγραμμα διαπνέεται από αυτήν τη μαθητοκεντρική φιλοσοφία, προβληματίζονται για το πώς θα υλοποιηθεί αυτή στα σχολεία και αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού και τα διδακτικά βιβλία

για την επίτευξη του ανωτέρου στόχου. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας της Μούσιου-Μυλωνά (2005), η οποία αναφέρει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αν και υποστηρίζει την μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, ακολουθεί στην πράξη παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου. Αξιοσημείωτο, βέβαια, είναι ότι στην παρούσα έρευνα τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν θεωρούν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση ως αποκλειστικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης και ότι αυτή πρέπει να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους. Η τοποθέτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναδεικνύει ότι, αν και η χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας προβάλλεται διεθνώς ως ένα ηγεμονικό πρότυπο παιδαγωγικής (βλ. Robertson & Sorensen, 2018), η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση ενδέχεται να μην είναι κυρίαρχη σε πολλά τοπικά σχολικά πλαίσια, καθώς μπορεί να προσκρούει στις εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ή σε άλλες συνθήκες των τοπικών πλαισίων (Κουτσιούρη, 2021).

Θετικά αξιολογήθηκε από σχεδόν όλους τους εκπαιδευτικούς η νέα οργάνωση του Π.Σ. σε πέντε θεματικά πεδία *«προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, κειμενικοί τύποι / πολυτροπικότητα, γραμματική περιγραφή, λεξιλόγιο, ανάγνωση βιβλίων / εκτεταμένων κειμένων»* (ΙΕΠ,2021: 8). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο καινοτόμος αυτός τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το νέο Π.Σ. το καθιστά πιο κωδικοποιημένο, συγκροτημένο και εύληπτο. Η οργάνωση του περιεχομένου γύρω από τα πέντε αυτά πεδία φαίνεται ότι αποτελεί για τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς βασικό στοιχείο της φυσιογνωμίας του νέου προγράμματος σπουδών και θεωρείται βασική διαφοροποίηση του νέου προγράμματος από το υφιστάμενο.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδείχθηκε ότι στόχος του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι να προετοιμάζει τους νέους, ώστε να καθίστανται ικανοί να αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκτούν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως μελλοντικών πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μέσω της διδασκαλίας της Γλώσσας οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, εφόσον δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από την προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων. Οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί ομιλητές που μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια, ενώ ταυτόχρονα

εκφέρουν γνώμη για προβλήματα και ζητήματα της καθημερινής ζωής, η οποία δεν είναι καθοδηγούμενη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 4 από τους 12 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το νέο Π.Σ. έχει διττό στόχο. Επιδιώκει, δηλαδή, οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν, εκτός από γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στην καθημερινή τους ζωή, και ακαδημαϊκή μόρφωση.

Θετική ήταν η άποψη σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της οργανικής συνέχειας από τάξη σε τάξη στο νέο Π.Σ. και την εισαγωγή νέων αξόνων που είναι πιο προσφιλείς στους/στις μαθητές/τριες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η συνέχεια γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δεν επιτυγχανόταν στα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, όπως αναφέρει στην έρευνα της η Γεροστάθη (2013). Η συγκεκριμένη έρευνα αποκάλυψε την άγνοια εκ μέρους των εκπαιδευτικών τόσο των στόχων, όσο και των μεθοδολογικών χαρακτηριστικών των Α.Π. και των δύο βαθμίδων, καθώς και την ασυνέχεια στις μεθόδους διδασκαλίας του νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, γεγονός που δεν αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του νέου προγράμματος που αναφέρουν οι ερωτώμενοι είναι ότι το πρόγραμμα είναι ανοιχτό, με αποτέλεσμα να παρέχει στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να αυτενεργεί και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη του, χαρακτηριστικό στοιχείο το οποίο δεν υπήρχε στα Π.Σ. του 2003 και του 2011 σύμφωνα με την έρευνα των Τριανταφύλλου, Κοντοσώρου και Μπούρα (2019). Η ανοικτότητα, λοιπόν, του Π.Σ. του 2021, υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους, βοηθά να επιτευχθούν η συμπερίληψη των μαθητών/τριών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η προσαρμογή του Π.Σ. στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Ωστόσο, και σε αυτό το σημείο, το ένα τέταρτο του δείγματος εκφράζει τον προβληματισμό του και θεωρεί μεγαλεπήβολο στόχο την εφαρμογή όλων αυτών στη σχολική αίθουσα, καθώς όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί τα σχολεία έχουν μεγάλο αριθμό μαθητικού πληθυσμού με πολλές ιδιαιτερότητες, όπως μαθητές/τριες με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλόγλωσσους μαθητές κ.ά. Αντίστοιχες απόψεις προκύπτουν και στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2022), όπου αναφέρεται ότι λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ δύσκολη η επίτευξη της

συμπερίληψης και ως τρόπος αντιμετώπισης της κατάστασης προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων του σχολείου και των Π.Σ.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, επίσης, ως βασικό χαρακτηριστικό του νέου Π.Σ. την ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων σε αυτό, γεγονός που θεωρείται αναμενόμενο στην τεχνολογική εποχή που διανύουμε. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αναφέρουν ότι στο πρόγραμμα προτείνονται πολλές δράσεις για αξιοποίηση της τεχνολογίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Εντούτοις, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το ένα τέταρτο του δείγματος προβληματίζεται για το αν θα γίνει εν τέλει αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσα στη σχολική τάξη, προβάλλοντας ως ανασταλτικούς παράγοντες την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων και την έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Τέλος, μία ερωτώμενη υποστηρίζει ότι αυτές οι ψηφιακές δεξιότητες καλλιεργούνταν και στα προηγούμενα Π.Σ., αλλά τώρα προσεγγίζονται με πιο ουσιαστικό τρόπο. Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (π.χ. Πεσματζόγλου & Παπαδοπούλου, 2013).

Τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικό στοιχείο φυσιολογίας του νέου Π.Σ. την κειμενοκεντρικότητα. Ειδικότερα υποστηρίζουν ότι στη βάση της διδασκαλίας τίθενται τα κειμενικά είδη και γύρω από αυτά γίνεται επεξεργασία και των υπόλοιπων στοιχείων της Γλώσσας, όπως το λεξιλόγιο και η γραμματική. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που δεν υπήρχε στο προηγούμενο Π.Σ.

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία που διαφοροποιούν το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας από το υφιστάμενο. Μεταξύ άλλων οι ερωτώμενοι εστίασαν στο γεγονός ότι στο νέο Π.Σ. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και κυρίως των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που καθιστούν τον/τη μαθητή/τρια ενεργό ακροατή και ενεργό ομιλητή και του επιτρέπουν να συμμετέχει σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις με επιτυχία.

Αντιφατικές ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όταν ρωτήθηκαν για το πώς δέχτηκαν οι συνάδελφοί τους το νέο Π.Σ., καθώς προέκυψε ότι υπάρχουν τόσο θερμοί θιασώτες του προγράμματος, όσο και επικριτές του. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι εκφράστηκαν συναισθήματα ενθουσιασμού από τους

συναδέλφους τους για το νέο πρόγραμμα σπουδών, καθώς αυτό αξιολογήθηκε ως ενδιαφέρον, πρωτοποριακό, με νέες ιδέες και καινοτόμο. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί ή επιφυλακτικοί απέναντι στο νέο πρόγραμμα σπουδών και δηλώνουν πως απαιτούνται πολλές ώρες εργασίας τις οποίες ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαθέσει, καθώς αναγκάζεται να συμμετάσχει σε πολλές επιμορφώσεις και βιώνει πολύ δύσκολες συνθήκες στο σύγχρονο σχολείο.

8.4 Λειτουργικές αδυναμίες ως προς την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει τις λειτουργικές αδυναμίες στην οργάνωση των νέων Π.Σ. που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ως βασικότερη προβάλλεται η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου σε σχέση με το περιεχόμενο, καθώς η πλειονότητα των ερωτώμενων θεωρεί, μάλλον, ότι ο διδακτικός χρόνος δεν είναι αρκετός. Η απουσία επαρκούς διδακτικού χρόνου, λόγω της ποσότητας της διδακτέας ύλης, έχει αναδειχθεί και σε έρευνα των Κυριάκου και Χαραλάμπους (2006) για τα Π.Σ. του 2003. Βέβαια, στην έρευνα που υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη διαχείριση και επάρκεια του διδακτικού χρόνου, όπως ο μαθητικός πληθυσμός της εκάστοτε τάξης, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, τα σχολικά εγχειρίδια και η πολυετής εμπειρία των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτοί έχουν συνηθίσει σε διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους, προϋποθέσεις που αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υιοθέτηση αυτής της διαφορετικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας του νέου Π.Σ.

Μια σημαντική ακόμη αδυναμία που εντοπίστηκε από μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών (τριών εκπαιδευτικών) είναι ο τρόπος που είναι δοσμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η διάκριση σε στάσεις και αξίες δημιουργεί σύγχυση, καθώς είναι έννοιες δυσδιάκριτες ακόμα και για διδάσκοντες με πολυετή εμπειρία, διότι έχουν συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο καθορισμού στόχων.

Το ένα τέταρτο του δείγματος της έρευνάς μας δεν θεωρεί καινοτόμο το νέο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ήδη τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ότι απλώς τώρα δίνονται με πιο σαφή τρόπο και γίνεται η θεωρητική θεμελίωσή τους. Την ίδια άποψη είχαν εκφράσει και οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα των Τριανταφύλλου, Κοντοσώρου και Μπούρα (2019) όταν ρωτήθηκαν για το Π.Σ. του 2011, όπου και εκεί υποστήριξαν ότι δεν περιλαμβάνονταν καινοτόμα χαρακτηριστικά. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί και η άποψη δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι το νέο αυτό πρόγραμμα είναι συνέχεια του προηγούμενου, με σημαντικές, ωστόσο, διαφοροποιήσεις (κειμενοκεντρικότητα και επικοινωνιακή προσέγγιση) που ακολουθούν τα νέα δεδομένα τόσο της παιδαγωγικής επιστήμης, όσο και της γλωσσοδιδασκτικής.

8.5 Λειτουργικά Πλεονεκτήματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τα λειτουργικά πλεονεκτήματα ως προς την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (9 στους 12) υποστήριξαν ότι η διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γίνεται με σαφή τρόπο. Ανέφεραν, επίσης, ότι η συμπερίληψη στο πρόγραμμα παραδειγμάτων και δραστηριοτήτων επιλύει οποιαδήποτε ασάφεια ή παρερμηνεία μπορεί να προκύψει. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος, ενώ, κατά τη γνώμη τους, δεν ήταν στόχοι στα προηγούμενα προγράμματα που είχαν κυρίως γνωστικούς στόχους (βλ. και Τριανταφύλλου, Κοντοσώρου & Μπούρα, 2019).

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Π.Σ. σε σχέση με την ηλικία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, οι απόψεις τους δεν ήταν ξεκάθαρες. Ειδικότερα, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκριναν το περιεχόμενο κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών/τριών στους οποίους απευθύνεται, κάποιιοι εξ αυτών τόνισαν ότι δεν μπορούν να γενικεύσουν την απάντησή τους, διότι δεν έχουν εφαρμόσει όλο το πρόγραμμα. Βέβαια, το γεγονός ότι το νέο Π.Σ. παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευελιξία να αφαιρέσει το 30% της ύλης και να προσαρμόσει το περιεχόμενο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών του, καθιστά μάλλον το

περιεχόμενο κατάλληλο για το επίπεδο των μαθητών/τριών. Αξιοσημείωτο σε σχέση με το περιεχόμενο του νέου προγράμματος σπουδών είναι το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο του δείγματος θεωρεί ότι αυτό απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες της εποχής, εφόσον πραγματεύεται ζητήματα επίκαιρα.

Θετικά αξιολογήθηκε και η οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος σε θεματικά πεδία από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίοι υποστήριξαν ότι αυτή καθίσταται πολύ βοηθητική, ώστε να γίνεται ολόπλευρη προσέγγιση του μαθήματος τόσο μεθοδολογικά, όσο και πρακτικά και γι' αυτό, όπως αναφέρουν, δεν θα τροποποιούσαν κάτι στη διάταξη ούτε θα πρόσθεταν ή θα αφαιρούσαν κάτι στις επιμέρους ενότητες του προγράμματος. Βέβαια, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα δύσκολη τη μετατροπή της προσέγγισης αυτής σε διδακτική πράξη και υποστήριξαν ότι απαιτείται αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών για να υλοποιηθεί αυτή. Αντίστοιχα διττές ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όταν ζητήθηκε από αυτούς να πουν αν θεωρούν ότι υπάρχει συνέχεια των θεματικών πεδίων από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ενώ δηλαδή τέσσερα υποκείμενα υποστήριξαν ότι φαίνεται να υπάρχει συνέχεια από τάξη σε τάξη, δεν σχολίασαν τη συνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα, διότι, όπως ανέφεραν, δεν γνωρίζουν τα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της προσχολική ηλικίας, γεγονός που αποδείχτηκε και στην έρευνα της Γεροστάθη (2013), όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Ως προς τον διδακτικό χρόνο που διατίθεται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος, το ένα τρίτο του δείγματος απάντησε ότι αυτός είναι επαρκής, στηριζόμενο στο γεγονός ότι η ευελιξία του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του περιεχομένου βοηθά να ξεπεραστεί το ζήτημα του χρόνου.

Τέλος, η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν θετικά στοιχεία ως προς την επιστημολογική, την παιδαγωγική και τη μεθοδολογική προσέγγιση, όπως η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επικοινωνιακή προσέγγιση, η ολόπλευρη καλλιέργεια του γλωσσικού αισθητηρίου, η φιλαναγνωσία και η θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών απέναντι στις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Είναι πολύ

σημαντικό να αναφερθεί ότι όλα αυτά δεν αναγνωρίζονταν στα προηγούμενα Π.Σ. Ειδικότερα, σε έρευνα της Βασιλάκη (2018) και της Παπαδοπούλου (2022), οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν επιτυγχάνεται η ενταξιακή αγωγή στη σχολική αίθουσα λόγω της ανελαστικότητας του αναλυτικού προγράμματος και της αδυναμίας του να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Αδυναμία ολόπλευρης προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, άποψη αντίθετη από αυτή που αναδείχθηκε στην έρευνα μας, προκύπτει από τις έρευνες της Παπαδάκη (2000) και των Kontonourki και Ioannidou (2013), στις οποίες αναδείχθηκε ότι η γλωσσική διδασκαλία εστιάζει στην εκμάθηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Τέλος, η απουσία καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 αποδεικνύεται σε έρευνα της Τσιρώνη (2014).

8.6 Δυσκολίες κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και βελτιωτικές προτάσεις

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ερευνά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι θεώρησαν ότι η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την εφαρμοσιμότητα του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους δεν καθίστανται ικανοί να κατανοήσουν τη φιλοσοφία και τις αρχές του νέου προγράμματος. Ειδικότερα, υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση από τον φόρτο εργασίας, οι παραδοσιακές παιδαγωγικές μέθοδοι, ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, η πολυετής εμπειρία των εκπαιδευτικών, η ιδεολογία τους και ο τρόπος εκπαίδευσής τους είναι κάποιες από τις αιτίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η άποψη επιβεβαιώνεται και από άλλες, προγενέστερες έρευνες (Γκατζώλη, 2017· Μούσιου- Μυλωνά, 2005· Πεσματζόγλου & Παπαδοπούλου, 2013)

Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (10 από τους 12) κατά την πιλοτική εφαρμογή ή πιθανολογούν ότι θα αντιμετωπίσουν είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σύγχρονων ελληνικών σχολείων. Το γεγονός ότι τα σχολεία δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένα αποτελεί από μόνο του τροχοπέδη για την υιοθέτηση του νέου προγράμματος σπουδών, καθώς η αυτενέργεια

των μαθητών/τριών, η συμπερίληψη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αρχές που διαπνέουν το νέο Π.Σ., δεν μπορούν να γίνουν πράξη εξαιτίας αυτής της ανεπάρκειας. Τα ανωτέρω συμπεράσματα έχουν αναδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες. Συγκεκριμένα οι έρευνες των Γιαβρίνη κ.ά., (2006) και Γιαβρίνη (2013) έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά τονίζουν ως εμπόδιο ενσωμάτωσής τους την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή.

Τέλος, το μισό δείγμα υποστήριξε ότι η ίδια η κουλτούρα του σχολείου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα, ανέφεραν ως εμπόδιο τις ιδιαιτερότητες των σύγχρονων μαθητών/τριών.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναφέρουν κάποιες προτάσεις που θεωρούν ότι θα βελτιώσουν το νέο Π.Σ. Αρχικά, το σύνολο του δείγματος έκρινε ότι η επιμόρφωση που υλοποιήθηκε πάνω στα νέα προγράμματα ήταν ικανοποιητική, για να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ωστόσο, οι μισοί εξ αυτών θεωρούν ότι ήταν μικρής διάρκειας και πρότειναν να είναι αυτή συνεχής, να γίνεται πιο βιωματικά και να περιλαμβάνει περισσότερες προτάσεις και κατευθυντήριες γραμμές για τον διδάσκοντα. Η θέση αυτή των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται σε πολλές άλλες έρευνες (Γλατζώλη, 2017· Kontonourki & Ioannodou, 2013· Παπαδοπούλου, 2022· Ντίβερη, 2005· Γιαβρίνης, 2013· Γιαβρίνης κ.ά., 2006).

Μια ακόμη πρόταση που αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς σχετίζεται με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένα αφορά μικρές διαφοροποιήσεις που πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή μαθητών/τριών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τρία υποκείμενα προτείνουν την αύξηση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας, ώστε να καταφέρουν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πολύπλευρες γνώσεις για το αντικείμενο αυτό. Άλλες βελτιωτικές προτάσεις, που έγιναν μεμονωμένα από κάποιους συνεντευξιζόμενους, αφορούν τον περιορισμό και την απλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο νέο Π.Σ., την έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής

σκέψης των μαθητών/τριών, την εισαγωγή κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσεγγίζει το μάθημα της Λογοτεχνίας με βιωματικό τρόπο (βλ. και Τσιρώνη, 2014), την μέριμνα για τα ολιγοθέσια σχολεία, μια πραγματικότητα που θεωρείται ότι δεν λαμβάνεται υπόψη στα προγράμματα σπουδών, την στήριξη του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση του προγράμματος, τα σχολικά εγχειρίδια που θα δημιουργηθούν, τα οποία αναφέρθηκε ότι θα πρέπει να συνταχθούν από την ίδια συγγραφική ομάδα, ώστε να επιτευχθεί η συνέχεια μεταξύ των τάξεων. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η πρόταση που γίνεται από ένα υποκείμενο, το οποίο υποστηρίζει ότι για να βελτιωθούν τόσο τα προγράμματα, όσο και να διασφαλιστεί η αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι έχουν ρόλο στη δημιουργία τους. Η απουσία κάποιων από των ανωτέρω προτάσεων και ο αντίκτυπος τους στην υιοθέτηση των προγραμμάτων σπουδών αναφέρονται και στην έρευνα της Γκατζώλη (2017), η οποία υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, ότι η εμπειρία των διδασκόντων, το σχολικό εγχειρίδιο, η απαξίωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, η απουσία στήριξής της, καθώς και οι παραδοσιακές μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις των Π.Σ. που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί παρεμποδίζουν και δυσχεραίνουν την καθημερινή εφαρμογή του Π.Σ.

8.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη δεν δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το δείγμα της έρευνας αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρχικώς είχε προγραμματιστεί να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί αλλά και υλοποιήσει πιλοτικά το Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας σε πειραματικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Ωστόσο, η άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα αυτή μας οδήγησε να συμπεριλάβουμε στο δείγμα και εκπαιδευτικούς που είχαν επιμορφωθεί στα νέα προγράμματα σπουδών, αλλά δεν τα είχαν εφαρμόσει πιλοτικά. Βέβαια αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και οι εκπαιδευτικοί που το εφάρμοσαν είχαν περιορισμένη εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή, καθώς αυτή διήρκεσε μόνο 8-10 ώρες. Επίσης, το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες ήταν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί πειραματικών και πρότυπων σχολείων δημιουργεί προβληματισμό και περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, εφόσον, όπως είναι γνωστό, το πλαίσιο κάθε σχολείου

διαφοροποιείται σημαντικά από αυτό των άλλων σχολείων, ακόμη και γειτονικών του (Braun et al., 2011· Κουτσιούρη, 2021· Tsastaroni & Koutsouri, 2022). Ειδικότερα το πλαίσιο των πειραματικών και πρότυπων σχολείων (ενδέχεται να) διαφοροποιείται από άλλα σχολεία σημαντικά ως προς τη φυσιγνωμία και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τον τρόπο επιλογής και εγγραφής των μαθητών/τριών, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και άλλες παραμέτρους.

Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η ίδια η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, διότι εκτός από πλεονεκτήματα έχει και μειονεκτήματα εξαιτίας της αλληλεπίδρασης συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου (Cohen, Manion Morrison 2008). Όπως σημειώνουν σχετικά οι Cohen, Manion και Morrison (2008), το πλεονέκτημα του εν λόγω εργαλείου είναι ότι δίνει τη δυνατότητα να γίνεται προσέγγιση του θέματος εκ βαθέων, συγκριτικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, ενώ ως μειονέκτημα αναφέρουν την υποκειμενικότητα και το γεγονός ότι είναι πιθανό να επηρεάζεται η έρευνα από τον συνεντεύκτη.

8.9 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του 2021. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι - αν και το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό - έγινε η αρχή για μελλοντικούς προβληματισμούς και περαιτέρω έρευνα. Κατά τη διάρκεια της εν λόγω μελέτης υπήρξε προβληματισμός για το πώς θα απαντούσαν τα υποκείμενα της έρευνας, αν δεν ήταν εκπαιδευτικοί πειραματικών σχολείων αλλά εκπαιδευτικοί τυπικών σχολείων. Δεδομένου ότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το τοπικό πλαίσιο των σχολείων επιδρά σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και πραγματώνουν το Π.Σ., ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθούν οι απόψεις και κυρίως η πραγμάτωση του νέου Π.Σ. σε βάθος χρόνου σε «κανονικά» σχολεία και μάλιστα σε σχολεία που θα διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς διάφορους παράγοντες πλαισίου (π.χ. τη φυσιγνωμία και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, την περιοχή στην οποία εδρεύουν κ.ά.). Επίσης, αντίστοιχος προβληματισμός υπήρχε σχετικά με τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν από τη μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών με λιγότερα τυπικά προσόντα. Συνεπώς, θα είχε

ενδιαφέρον η διερεύνηση και των απόψεων εκπαιδευτικών που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών, για να αναδειχθεί κατά πόσο και με ποιο τρόπο γίνονται αντιληπτές από όλους τους εκπαιδευτικούς οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ασπάζεται το νέο Π.Σ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. & Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Στο Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Επετειακό –Επιστημονικό Συνέδριο «1976 -2011: 35 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ»*, Δίον Περίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σ.1-10) <https://tinyurl.com/28cmd67s> (Τελευταία ανάκτηση: 12/12/2021)

Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., Καζταριδου, Α. (2014). Κοινωνική Μάθηση και Κοινωνικές Δεξιότητες: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στην Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13,, σελ. 13–23. doi:10.12681/icw.17912 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17912>

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.

Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλάκη, Β. (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδος

- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας Α. (2007). ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ: Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων- Νέες τάσεις. Στο Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (Επιμ.), Συνέδριο « Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» , Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007 (σ. 472-480). <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>
- Γεροστάθη, Ζ. (2013). *Ο γραμματισμός στην προσχολική και Α' σχολική ηλικία. Απόψεις των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Γιαβρίνης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο: Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου συνεδρίου ΕΤΠΕ* (σελ.633-640). Κόρινθος: ΕΤΠΕ. <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1562.pdf>
- Γιαβρίνης, Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σαμψών, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου πανελληνίου συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» ΕΤΠΕ*. Πειραιάς: ΕΤΠΕ. <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2012.pdf>
- Gikoroulou, O & Axiomakaros B. (2022). Development of 21st Century Skills in Primary School. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος* (σελ. 369-386) https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos3/teyxos_10_3_22.pdf
- Γκατζώλη, Β. , (2017) *Αξιοποίηση της γνώσης και των αρχών του Α.Π. στο γλωσσικό μάθημα και εφαρμογή στην καθημερινή πράξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος,Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Goenlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. (μετάφραση Νούσια, Ε.)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Goodlad, JI, Klein, MF, & Tye, KA (1979). *Οι τομείς του προγράμματος σπουδών και η μελέτη τους*. Στο JI Goodlad (Επιμ.), *Διερεύνηση προγράμματος σπουδών* (σελ. 43-76). Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.

ΦΕΚ 303/τ.Β' (13-03-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δενδρινού, Β., Ξωχέλλης Π., (2000). “Προγράμματα Σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: Έννοιες και όροι”, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή, τόμος 1, Σεπτέμβριος 1999 –Ιούνιος 2000.
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/ksohelis/1.htm>

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης,Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Στ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κονσούλη, Ε. (2013). «Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια Συγκριτική Προσέγγιση». Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Δράμα. Διαθέσιμο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>.

Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 1-15).

Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (201). *Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων*. Στο Β. Κουλαϊδής & Α.

Τσατσαρώνη (Επιμ). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 51-121). Αθήνα: Μεταίχμιο

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* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Κουτσιούρη, Σ. (2020). *Καλλιέργεια δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού σε πολυπολιτισμικά αστικά περιβάλλοντα*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας». Αθήνα, 25-27 Σεπτεμβρίου. Δημοσιευμένη στο Ευ. Κανταρτζή, Γ. Παπαδημητρίου, Χρ. Κωσταρής, & Α. Πουρσαϊτίδου (Επιμ.) (2021). *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ Τόμος Β'* (σσ. 710- 720). (Το Συνέδριο διεξήχθη διαδικτυακά). <https://ekedisy.gr/praktika-4oy-panellinioy-synedrioy-ekpaideysi-ston-21o-aiona-anaptyxi-tis-kritikis-skepsis-tisdimiourgikotitas-kai-tis-kainotomias/>

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kontonourki, S., & Ioannidou, E. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education, 1(1)*, 82-107. <https://www.learntechlib.org/p/187361/>

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Κυριακού, Κ., & Χαραλάμπους, Κ. (2006). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Κύπριοι δάσκαλοι κατά την εισαγωγή και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Στο: *Πρακτικά* 5ου

συνεδρίου *ΕΤΠΕ* (σελ.787-794). Θεσσαλονίκη: ΕΤΠΕ.
<http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1167.pdf>

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46, 1, 88–98.

Ματσαγγούρας Η.(2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν.(1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής στο δημοτικό σχολείο σχολείο σήμερα* (No. GRI-2005-673). Aristotle University of Thessaloniki.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπούντα, Ε. (2013). Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, σ. 1-83.
https://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/bounta_kauth_eparkeia.pdf

Ντεβέρη, Π. (2005) Στάσεις, Απόψεις - Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαθεματική Προσέγγιση.(Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg

Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2013). «Δείγματα γραφής» : Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της

- νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο». Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 1-17)
- 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.
- Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2013). Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης(Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, 1- 3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 1-17)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
- Παπαδοπούλου, Β. (2022). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος. Τόμος 10, Τεύχος 3, (Σελ. 199-217)* https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos1/teyxos_10_1_19.pdf
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευφροσύνη-Άλκηστη (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, . no.4 (2008) <https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Πεσματζόγλου, Ε, & Παπαδοπούλου, Α. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία: Ερευνητικά δεδομένα *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου*

Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), 10-12 Μαΐου 2013
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4493/442>
0

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. (μετάφραση Βερβερίδης, Α.). Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνης

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό. (2021). Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Stenhouse, L. (2000) [1975]. *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μετ. Αθ. Τσάπελης. Αθήνα: Σαββάλας.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί: Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51 - ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Τριανταφύλλου, Ε. , Κοντοσώρου Α., Μπούρας, Α., (2020), Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του δημοτικού σχολείου, *Ερκύνα. Πρακτικά Συνεδρίου 2019 - Τεύχος 17 (σελ 12-22)*
https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos_17-17_2020.pdf

Τσιρώνη Παναγιώτα. (2014). *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: αξιολόγηση και συγκριτική μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος και των Δράσεων Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας* [Conference session]. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2009). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο: νέο περιεχόμενο, ψηφιακή διάσταση, στο επίκεντρο οι μαθητές. <https://tinyurl.com/yckk2j6u>

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Κασσωτάκης), Αθήνα: Γρηγόρης.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (Μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum*. (2η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό», στο Ντίνας Κ., Χατζηπαναγιωτίδου Α., Βακάλη Α., Κωτόπουλος Τ. & Στάμου Α. (επιμ.). «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)». Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μ. Βαμβούκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ), *Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης ξένης γλώσσας*, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000 (σ.153-164) http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/didaskalia_domis.pdf

Ξενογλώσση

Aikenhead, GS (2006). *Εκπαίδευση επιστήμης για την καθημερινή ζωή: πρακτική βασισμένη σε τεκμήρια*. Νέα Υόρκη: College Press.

- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M.P. (2021). Introduction contextualizing global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. DOI: 10.1080/03050068.2020.1852719
- 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. <https://journals.openedition.org/cres/3010#>
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Ball, S. J. and Maguire, M. (2012) Policy Enactments in Secondary School: *Impact Report* <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-062-23-/outputs/Read/7e41166b-2762-4bd1-81e7-04c01e973c41>
- Ball, S. J., Maguire, M. and Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, London, England: Routledge
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Αναθεωρημένη έκδοση. Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 35-47.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Braun, A., Ball, J.S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Braun, A., Maguire, M. and Ball, S. J. (2010) Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning, *Journal of Education Policy*, 25(4): 547-560
- Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

- Clemmons, A. W., Donovan, D. A., Theobald, E. J., & Crowe, A. J. (2022). Using the Intended–Enacted–Experienced Curriculum Model to Map the Vision and Change Core Competencies in Undergraduate Biology Programs and Courses. *CBE—Life Sciences Education*, 21(1), ar6.
- Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists*. UK: Sage Publications
- Ennis, DC (1990). Ανάλυση Προγράμματος Σπουδών ως Προοπτικές Συμμετεχόντων. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 79-94.
- Gewirtz, S., Maguire, M., Neumann, E., & Towers, E. (2021). What’s wrong with ‘deliverology’? Performance measurement, accountability and quality improvement in English secondary education. *Journal of Education Policy*, 36(4), 504-529. DOI: 10.1080/02680939.2019.1706103
- Galetta, M. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: from research design analysis to publication*. New York: New York University Press
- Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London: Falmer.
- Heimans, S. (2011) Education Policy, Practice, and Power, *Educational Policy*, 26(3): 369– 393
- Hirst, P. (1969). The logic of the Curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 1, 142 - 158
- Hordern, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *The Curriculum Journal*, 32, 592-606. <https://doi.org/10.1002/curj.1100>
- Kuiper, W., Folmer, E., & Ottevanger, W. (2013). Aligning science curriculum renewal efforts and assessment practices. In D. Corrigan, R. Gunstone & A. Jones (Eds.), *Valuing Assessment in Science Education: Pedagogy, Curriculum, Policy* (pp. 101– 118). Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6668-6_6
- Koutsiouri, S., Antoniou, I., Tsatsaroni, A. (2021). Enactments of Curriculum Policies in Greek Secondary Education: Regulative Discourses and the Reproduction of Social Inequalities. *Open Journal for Sociological Studies*, 5(2), 57-70. <https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0502.02057k>.
- Jansen, J. D. (2001). Image-ining teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. *South African journal of education*, 21(4), 242-246.

- Lingard, B., & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: what students should learn or become. *The Curriculum Journal*, 25(1), 90-110. DOI: 10.1080/09585176.2013.872048
- Maguire, M., Gewirtz, S., Towers, E., & Neumann, E. (2019). Policy, contextual matters and unintended outcomes: the English Baccalaureate (EBacc) and its impact on physical education in English secondary schools. *Sport, Education and Society*, 24(6), 558-569. DOI: 10.1080/13573322.2019.1611555
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*. 31(1). 71-83.
- Mills, JE., Treagust. DF. (2003). Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer. *Australasian journal of engineering education* 3 (2)2-16.
- Morgan, C. (2010). Making sense of curriculum innovation and mathematics teacher identity. In C. Kaner (Ed.), *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory*, 107-122. Springer
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD (2018a). *Future of Education and Skills 2030 Project Background*. Paris: OECD Publishing.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Print, M. (1994). *Curriculum Development and Design*. Australia: Allen & Unwin.
- 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
- Priestley, M., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal*, 25(1), 50-75. DOI: 10.1080/09585176.2013.872047
- Ryan, K. & Cooper, J. (1980). *Those Who Can Teach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rogan, J. M. (2004). Out of the frying pan...?: Case studies of the implementation of Curriculum 2005 in some science classrooms. *African journal of research in mathematics, science and technology education*, 8(2), 165-179.
- Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M., 2013. *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, Sage, L.A.
- Sethole, G. (2004). Meaningful contexts or dead mock reality: which form will the everyday take?. *Pythagoras*, 2004(59), 18-25.
- Smith, L. K., & Southerland, S. A. (2007). Reforming practice or modifying reforms?: Elementary teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(3), 396-423.
- Taylor, P. H. & Richards, P. M. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. New York: Humanities.
- Tsatsaroni, A., & Koutsiouri, S. (2022). Global Agenda on Knowledge and Governance and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In H. Riese, L.T. Hilt, & G.E. Søreide (Eds.) *Educational Standardisation in a Complex World* (pp. 63-83). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-589-920221004>
- Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

- Traianou, A. (2009). The Uncertain Character of Recent Educational Reform in Greece. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 51, No. 2, pp. 131-142). Symposium Journals. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- Treagust, DF (2004). Διερεύνηση πρακτικών διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στην ινδονησιακή αγροτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχολεία. *Research in Science Education*, 34(4), 455-474.
- Tyler, R. (1971). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3), 1-13
- Van den Akker, J. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών της επιστήμης: μεταξύ ιδανικών και αποτελεσμάτων. Στο BJ Fraser & KG Tobin (Επιμ.), *International Handbook of Science Education* (Τόμος 1, σελ. 421–449). *Dordrecht: Kluwer Academic Publishers*
- Van den Akker, J. (2010). Προοπτικές προγράμματος σπουδών: μια εισαγωγή. Στο J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Επιμ.), *Curriculum landscapes and trends* (σελ. 1–10). Λονδίνο: Kluwer Academic.

Νόμοι/ Διατάγματα

- Νόμος 2525/1997 «Τα Ενιαία Λύκεια με τον Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006) μετονομάστηκαν σε Γενικά Λύκεια»
- Νόμος 2640/1998 Δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Οδηγός Συνέντευξης

Εισαγωγικό ενημερωτικό Κείμενο

Αξιότιμοι/ες συνάδερφοι

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και διοίκηση” του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που πραγματοποιείται σε συνεργασία με το ΙΕΠ. Η παρούσα συνέντευξη έχει ως στόχο την καταγραφή των απόψεών σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών όπως το μελετήσατε και το εφαρμόσατε κατά τη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του στο σχολείο σας.

Η συμμετοχή σας στη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα πολύτιμη, καθώς η εμπειρία σας και οι απόψεις σας από τη πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Ν. Γλώσσας θα προσφέρει πολύ χρήσιμα στοιχεία, που θα αξιοποιηθούν για παρεμβάσεις διορθωτικού και βελτιωτικού χαρακτήρα. Σας διαβεβαιώνω ότι τόσο τα προσωπικά σας στοιχεία , όσο και η σχολική σας μονάδα θα παραμείνουν ανώνυμα, σύμφωνα με το επιστημονικό απόρρητο. Δεσμεύομαι, επίσης, ότι θα λάβετε γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της. Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για τον χρόνο που θα μου διαθέσετε.

Με τιμή

Γεωργία Ταμπάκη

Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης

.

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου

- Φύλο
- Ειδικότητα

- Σπουδές
- Χρόνια Υπηρεσίας
- Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
- Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής 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 γενική γνώμη σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Ν. Γλώσσας;
- Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών της Ν. Γλώσσας από το υφιστάμενο; Πως κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση;
- Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Που εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με κάποια παραδείγματα;
- Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
 Θέση Α: «Το νέο Π.Σ. της Ν. Γλώσσας προετοιμάζει καλύτερα τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν γερές βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές»

 Θέση Β: «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους/τις μαθητές/τριες ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες»

- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει **οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ**; Τεκμηριώστε την απάντησή σας δίνοντας κάποια παραδείγματα.
- 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/τριών με διαφορετικές ικανότητες** και **συμπεριληπτικό** ώστε να μπορεί να δουλέψει καλά και με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε κάποια παραδείγματα που να αποσαφηνίζουν την άποψή σας.
- Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο Π.Σ το μάθημα αποκτάει τα ειδικά χαρακτηριστικά όπως: Δίνει έμφαση στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, την ανακαλυπτική, συνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση και προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία , ,επιδιώκει την οργανική συνέχεια της Γλώσσας και τη λειτουργική μετάβαση από τάξη σε τάξη και εισάγει νέους άξονες πιο προσφιλείς στους/στις μαθητές/τριες που καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό και αξιοποιεί ψηφιακά εργαλεία. 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 Ν. Γλώσσας θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών

- Πόσο καλά διατυπωμένα (σαφή) θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; Η διάκριση τους σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας; Τα μαθησιακά αποτελέσματα που διατυπώνονται στο πρόγραμμα της Ν.Γ. συνδέονται με το περιεχόμενο του μαθήματος; Καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα;
- Πως κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών; Είναι κατάλληλο με βάση την ηλικία των παιδιών και τις προϋπάρχουσες γνώσεις(αξιολόγηση του περιεχομένου ως προς την καταλληλότητα με βάση την ηλικία τους;
- Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. της Ν.Γ σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;
- Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες όπως π.χ περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη, κλπ; Μπορείτε να αναφέρεται κάποια παραδείγματα που να πιστοποιούν την θέση σας;
- Πως κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. της Ν.Γ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος; Τι θα αλλάζατε ως προς 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 ενοτήτων;
- Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. διακηρύσσουν μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: «Τα ΠΣ προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών,

*μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής». Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ 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 μαθήματός σας;

Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις

- Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο ΠΣ στο μάθημα της Ν. Γλώσσας;
- Λαμβάνοντας υπόψη την **επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων**, τις **υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων** θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή 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; Ποια ήταν τα **σημαντικότερα θετικά στοιχεία** του που διαπιστώσατε στην πράξη
- Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες **συγκεκριμένες προτάσεις** θα είχατε να κάνετε για ενδεχόμενη βελτίωση του νέου Π.Σ.;
- Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του ΠΣ; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;

Παράρτημα 2: Πίνακας παρουσίασης της ανάλυσης των Ευρημάτων

ΑΞΟΝΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΚΤΕΣ
<p>1 Χαρακτηριστικά νέου Π. Σ. και αναγνώριση τους από εκπαιδευτικούς</p>	<p>1.1 Μεθοδολογία Διδακτικής Πλαισίωσης</p> <p>1.2 Μαθησιακό Περιεχόμενο</p> <p>1.3 Καινοτομία</p>	<p>1.1.1 Μαθητοκεντρική Προσέγγιση- Συμπερίληψη- Διαφοροποιημένη διδασκαλία</p> <p>1.2.1 Οργάνωση μαθησιακού περιεχομένου</p> <p>1.2.2 Το Περιεχόμενο διδασκαλίας</p> <p>1.2.3 Μαθησιακά αποτελέσματα του Π.Σ.</p> <p>1.2.4 Η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού</p> <p>1.3.1 Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο νέο Π.Σ.</p> <p>1.3.2 Καινοτομικό Π.Σ.</p> <p>1.3.2 Οργάνωση του προγράμματος σπουδών σε θεματικά Πεδία</p> <p>1.3.3 Καλλιέργεια Δεξιοτήτων</p> <p>1.3.4 Αποδοχή του Π.Σ. από την εκπαιδευτική κοινότητα</p>
<p>2 Λειτουργικές αδυναμίες στην οργάνωση της</p>	<p>2.1. Δυσκολία αποσαφήνισης μαθησιακών αποτελεσμάτων ή μετατροπής τους σε διδακτική</p>	

<p>μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας</p>	<p>πρακτική</p> <p>2.2 Βασικά χαρακτηριστικά Διδακτικού Περιεχομένου</p> <p>2.3. Δυσκολίες πιλοτικής εφαρμογής</p>	<p>2.2.1 Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις στο νέο Π.Σ.</p> <p>2.2.2 Ελλιπής διδακτικός χρόνος</p> <p>2.2.3 Διαφοροποιήσεις ως προς την διάταξη ή το περιεχόμενο</p>
--	---	---

<p>3. Λειτουργικά Πλεονεκτήματα του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας</p>	<p>3.1.Σαφήνεια προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων</p> <p>3.2.Βασικά χαρακτηριστικά Διδακτικού Περιεχομένου</p> <p>3.3 Πλεονεκτήματα πιλοτικής εφαρμογής</p>	<p>3.2.1.Καταλληλότητα του Διδακτικού Περιεχομένου</p> <p>3.2.2 Θεματικά Πεδία (5 κεντρικοί άξονες) της Νεοελληνικής Γλώσσας</p> <p>3.2.3 Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις στο νέο Π.Σ.</p> <p>3.2.4 Επάρκεια διδακτικού χρόνου</p> <p>3.2.5 Ικανοποιητική διάταξη και δομή περιεχομένου</p>
<p>4.Δυσκολίες πιλοτικής εφαρμογής και Βελτιωτικές</p>	<p>4.1.Δυσκολίες κατά τη πιλοτική εφαρμογή</p>	<p>4.1.1 Επαγγελματική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών</p> <p>4.1.2 Ελλιπής υλικοτεχνική</p>

<p>Προτάσεις του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας</p>	<p>4.2. Βελτιωτικές Προτάσεις</p>	<p>υποδομή</p> <p>1.3 Κουλτούρα Ελληνικών Σχολείων</p> <p>4.2.1 Περιεχόμενο - ύλη του Π.Σ.</p> <p>4.2.2 Σχολικά εγχειρίδια</p> <p>4.2.3 Αύξηση Διδακτικού Χρόνου</p> <p>4. 2.4 Ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία των Π.Σ.</p> <p>4.2.5 Επιμόρφωση</p> <p>4.2.6 Υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των Π.Σ.</p>
--	--	--