

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Αξιολόγηση Νεοελληνικής Γλώσσας  
Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων  
(2001-2014)

Αθανασία Καραπιπέρη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Ντίνα Τσαγγαρή

Ιούνιος 2015

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Αξιολόγηση Νεοελληνικής Γλώσσας  
Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων  
(2001-2014)**

**Αθανασία Καραπιπέρη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Ντίνα Τσαγγαρή**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών  
Στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία  
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών  
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Ιούνιος 2015**



## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία», που προσφέρεται από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων κατά τα έτη 2001-2014.

Κίνητρο για τη συγγραφή της εργασίας αυτής είναι η διαπίστωση ότι δεν έχει εκπονηθεί κάποια μελέτη για την αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα κατά την τελευταία δεκαπενταετία, διάστημα κατά το οποίο παρατηρείται αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης και αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος.

Θεώρησα, λοιπόν, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να επιχειρήσω μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των δεδομένων που υπάρχουν, γιατί πολύς λόγος γίνεται για την καταλληλότητα των θεμάτων και τη διαδικασία της αξιολόγησης γενικότερα και τα τελευταία χρόνια γίνονται συνεχείς προσπάθειες αναθεώρησης του τρόπου αξιολόγησης. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της επικοινωνιακής προσέγγισης και του κριτικού γραμματισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των σκοπών και των στόχων αξιολόγησης, καθώς και των μορφών που αυτή μπορεί να λάβει. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σκοποί και η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή, γίνεται αναφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και την επεξεργασία των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, τα οποία προκύπτουν από την επεξεργασία και το σχολιασμό των θεμάτων του γλωσσικού μαθήματος στις πανελλήνιες εξετάσεις και των στατιστικών δεδομένων που καταγράφουν τη διακύμανση της βαθμολογίας των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα κατά τα έτη 2001-2014. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα ως προς την έρευνα και διατυπώνονται προτάσεις και προεκτάσεις για το θέμα.

Η έρευνα αυτή, που εκπονείται στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος, αποτελεί μια απόπειρα που βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, καθώς το ζήτημα απαιτεί περεταίρω διερεύνηση και σε βάθος επεξεργασία των δεδομένων.

## **Summary**

This study was conducted as part of the requirements of the postgraduate program "Greek Language and Literature", offered by the Open University of Cyprus. The purpose of the survey is to explore facets of assessment of the Modern Greek Language subject and, more specifically, assessment in the form of national examinations for the years 2001 to 2014.

The motivation for writing this work is the lack of adequate relevant research evaluating the assessment of the Modern Greek Language subject, particularly in the last fifteen years, during which time changes have taken place in the education system and in the assessment of the language course as well as in the national curriculum for the particular course.

Therefore, it is very interesting to embark upon first attempt to record the existing data, especially as there is much debate about the relevance of the examination topics and the process of evaluation in general. In recent years there have been continuous efforts to revise the mode of evaluation. The thesis consists of six chapters. The first chapter presents the aims and objectives of the teaching of the Modern Greek Language subject in secondary education in Greece. The second chapter presents two very important approaches, the communicative approach and critical literacy. The third chapter includes a presentation of the aims and objectives of the evaluation, and the forms it may take. The fourth chapter presents the research question, sets out the objectives and the methodology of the survey and explains the procedure which is followed in the investigation and in the analysis of the data. The fifth chapter presents the results of the qualitative research and finally the sixth chapter presents general conclusions of the research and puts forward proposals and suggestions.

This study is conducted for the purposes of fulfilling the requirements for a postgraduate program; it is therefore a first attempt at as the matter requires further investigation and in-depth data processing.

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Ντίνα Τσαγγαρή για την υποστήριξη, την αμέριστη βοήθεια και υπομονή της κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Ήταν αρωγός στην προσπάθειά μου με τις επισημάνσεις και την καθοδήγησή της.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω την ακαδημαϊκή υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» κ. Σταυρούλα Τσιπλάκου για την αρχική συμβολή της στην επιλογή του θέματος και τα ερεθίσματα που μου έδωσε κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών, καθώς και τον κ. Σπύρο Αρμοστή για τη σημαντική συμβολή του κατά την διαδικασία υποστήριξης της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύντροφό μου και την οικογένειά μου για την υπομονή και συμπαράστασή τους τις στιγμές που λιποψυχούσα. Η παρουσία τους ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

# Περιεχόμενα

<b>1</b>	<b>Σκοποί και Στόχοι στη Διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας</b> .....	<b>1</b>
1.1	Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο .....	2
1.2	Βιβλίο Καθηγητή .....	3
1.3	Φ.Ε.Κ .....	4
1.4	Σχολικό Εγχειρίδιο .....	6
1.5	Ιδεολογικά Μοτίβα & Α.Π. ....	8
1.6	Περίληψη .....	9
<b>2</b>	<b>Επικοινωνιακή Προσέγγιση – Κριτικός Γραμματισμός</b> .....	<b>11</b>
2.1	Επικοινωνιακή Προσέγγιση .....	11
2.2	Κριτικός Γραμματισμός .....	14
2.3	Περίληψη .....	17
<b>3</b>	<b>Σκοποί &amp; Στόχοι Αξιολόγησης – Μορφές Αξιολόγησης</b> .....	<b>19</b>
3.1	Η αξιολόγηση του μαθητή & η φιλοσοφία της .....	19
3.2	Σκοποί & Στόχοι Αξιολόγησης .....	21
3.3	Μορφές Αξιολόγησης .....	22
3.4	Είδη ερωτήσεων & τρόποι χρησιμοποίησής τους .....	23
3.5	Έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση.....	26
3.6	Περίληψη .....	27
<b>4</b>	<b>Σκοποί &amp; Μεθοδολογία Έρευνας</b> .....	<b>29</b>
4.1	Τι είναι μεθοδολογία & τι έρευνα .....	30
4.2	Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	30
4.3	Επιλογή είδους έρευνας .....	31
4.3.1	Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα της μεθόδου .....	32
4.4	Σχεδιασμός της έρευνας & τρόπος ανάλυσης .....	33
<b>5</b>	<b>Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Αποτελέσματα – Συζήτηση</b> ...	<b>36</b>
5.1	Γλωσσικές Ασκήσεις .....	37
5.2	Παραγωγή κειμένου.....	43
5.3	Σχολιασμός θεμάτων .....	47

5.4	Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών .....	52	
5.5	Συνολική αποτίμηση-σχολιασμός θεμάτων.....	53	
<b>6</b>	<b>Συμπεράσματα &amp; Προεκτάσεις.....</b>	<b>56</b>	
<b>Παραρτήματα .....</b>			<b>62</b>
<b>A</b>	<b>Φ.Ε.Κ. ....</b>	<b>62</b>	
<b>B</b>	<b>Ενδεικτικά Θέματα Πανελληνίων Εξετάσεων 2001- 2014 .....</b>	<b>64</b>	
<b>Γ</b>	<b>Κριτήρια Αξιολόγησης των εξετάσεων .....</b>	<b>72</b>	
<b>Δ</b>	<b>Γενικές αρχές και τεχνικές υποδείξεις για την αξιολόγηση των γραπτών δοκιμίων των Γενικών Εξετάσεων.....</b>	<b>74</b>	
<b>Βιβλιογραφία .....</b>			<b>78</b>



# Κεφάλαιο 1

## Σκοποί και Στόχοι

### στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Γ' τάξη του Ενιαίου Λυκείου προσδιορίζονται σε μια σειρά από πηγές που διαχρονικά είναι οι *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*<sup>1</sup> που έχουν κυκλοφορήσει από το σχολικό έτος 2002-2003, το *Βιβλίο του Καθηγητή για το μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης στο Ενιαίο Λύκειο*<sup>2</sup> και το *Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ)* της Ελληνικής Δημοκρατίας<sup>3</sup> που κάθε έτος καθορίζει την εξεταστέα και διδακτέα ύλη των Πανελλαδικώς Εξεταζόμενων Μαθημάτων της Γ' Τάξης του Γενικού Λυκείου. Μια πολύ σημαντική παράμετρο των επίσημων προδιαγραφών για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αποτελούν τα σχολικά βιβλία, τα οποία συμπληρώνουν και συγκεκριμενοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Αντικείμενο μελέτης είναι κατά πόσο το υπάρχον υλικό σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία του Α.Π. αξιοποιείται ή έρχεται σε σύγκρουση με τα θέματα της γλώσσας στα οποία έχουν εξεταστεί οι μαθητές από το 2001-2014.

---

<sup>1</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-ΤΜΗΜΑ Δ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. (2001-2002) *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, (σχολικό έτος 2002-2003), Αθήνα: ΟΕΔΒ

<sup>2</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Βιβλίο του Καθηγητή, Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, Αναθεωρημένη Έκδοση Γ' Τεύχος*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

<sup>3</sup> ΦΕΚ 1938/2014, ανακτήθηκε από την εκπαιδευτική κλίμακα <http://edu.klimaka.gr>

Το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώνεται στο παρόν κεφάλαιο είναι κατά πόσο επιτυγχάνονται, κατά την τελική αξιολόγηση του μαθήματος, οι σκοποί και οι στόχοι που θέτει το μάθημα μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα που υιοθετεί.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση αυτών των εγχειριδίων ως προς το περιεχόμενό τους, τους σκοπούς και τους στόχους που θέτουν προκειμένου στη συνέχεια να εξεταστεί η συμβολή τους στην προετοιμασία των μαθητών της Γ Λυκείου για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις και κατά πόσο επιτυγχάνεται η εκπλήρωση αυτών των στόχων μέσα από τα θέματα στα οποία καλούνται να διαγωνιστούν οι υποψήφιοι μαθητές.

## **1.1. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο**

Οι Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο που είναι σε ισχύ από το σχολικό έτος 2002-2003 καθορίζουν το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης που ορίζεται σε 2 ώρες εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Εν συνεχεία, τίθενται κάποιοι βασικοί σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας που είναι σε ισχύ για όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές οφείλουν:

-να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας τις απαραίτητες για την ηλικία τους γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιώντας με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

-να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση

-να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού

-να επισημάνουν τις δομές και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας συνειδητοποιώντας την πολιτισμική τους παράδοση

-να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του, προετοιμαζόμενοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-ΤΜΗΜΑ Δ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. 2001-2002: 103).

Οι παραπάνω σκοποί, όπως αναφέρθηκε, διατρέχουν όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου. Πρόκειται, δηλαδή, για κάποιες γενικές επιδιώξεις που φαίνεται να εξυπηρετούν και τις τρεις κατηγορίες διδακτικών στόχων που θέτει ο Bloom<sup>4</sup> – γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό. Πάντως, πολύ πιθανό είναι να αφορούν σε μικρό βαθμό την τελευταία τάξη του Λυκείου, γεγονός που θα επαληθευθεί ή θα διαψευστεί στην πορεία της εργασίας.

Μετά την παρουσία των βασικών σκοπών της διδασκαλίας του μαθήματος της Έκφρασης- Έκθεσης στις τρεις τάξεις του Γενικού Λυκείου γίνεται αναφορά σε γενικές οδηγίες που αφορούν τη διδακτέα ύλη και σε επιμέρους διδακτικές προτάσεις κατά ενότητα. Συγκεκριμένα η διδασκαλία του μαθήματος στην Γ Τάξη Ενιαίου Λυκείου στηρίζεται στο αντίστοιχο βιβλίο του καθηγητή, το οποίο και παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-ΤΜΗΜΑ Δ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. 2001-2002: 103-104).

## 1.2. Βιβλίο Καθηγητή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Γ' τάξης Ενιαίου Λυκείου στηρίζεται στο βιβλίο του καθηγητή. Σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή, το σύνολο των διδακτικών ωρών στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης Γ' Λυκείου είναι 48 ώρες κατά προσέγγιση, από τις οποίες 30 ώρες αφιερώνονται στη γλωσσική διδασκαλία, μέσα από την παρουσίαση και επεξεργασία κειμένων, και 18 ώρες στη γραπτή έκφραση στην τάξη. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ : 7-8). Συγκεκριμένα, στη γλωσσική διδασκαλία αναλύονται σε ενότητες η πειθώ, το δοκίμιο, το άρθρο και η επιφυλλίδα, ο δίκαιος και ο άδικος λόγος. Αξίζει να επισημανθεί ότι στην πρόταση καταμερισμού των διδακτικών ωρών<sup>5</sup> δε γίνεται λόγος σε επιμέρους ενότητες, οι οποίες τίθενται και εκτός ύλης, διδακτέας και εξεταστέας. Συγκεκριμένα οι ενότητες αυτές είναι η πειθώ στο δικανικό λόγο, η ιστορία του δοκιμίου και η ερευνητική

---

<sup>4</sup> Για την ταξινόμηση του Bloom βλέπε Bloom-Krathwohl. (1999) *Ταξινόμηση διδακτικών στόχων, Τόμος Α'- Γνωστικός Τομέας*, μετάφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη Παγανού, Θεσσαλονίκη: Κώδικας και Krathwohl-Bloom-Masia. (2000) *Ταξινόμηση διδακτικών στόχων, Τόμος Β'- Συναισθηματικός Τομέας*, μετάφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη Παγανού, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

<sup>5</sup> βλέπε *Βιβλίο του Καθηγητή*:7-8.

εργασία. Αν και υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο, δεν αναφέρονται στο συγκεκριμένο σημείο στο βιβλίο του καθηγητή, αλλά και στο Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ) επισημαίνεται ότι τίθενται εκτός ύλης.

Στη συνέχεια το βιβλίο του καθηγητή παραθέτει κάποιες γενικές παρατηρήσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στη Γ' Λυκείου. Σύμφωνα με αυτές τις οδηγίες οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν στην έκφρασή τους, προφορική και γραπτή, τον κριτικό-αποφαντικό τρόπο, με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν άρθρο, κάποιο κείμενο δοκιμακού τύπου, να ασκηθούν σε λόγο με περισσότερο ελεύθερη οργάνωση, στην ποιητική χρήση της γλώσσας, σε κείμενα με χιουμοριστικό τόνο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ: 10).

Κατά την αξιολόγηση του μαθητή αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο γραπτός και ο προφορικός λόγος του μαθητή<sup>6</sup>, η αξιολόγηση του οποίου γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια (ευχέρεια στο λόγο, ακρίβεια και σαφήνεια, χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων, καταλληλότητα του ύφους) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ: 11).

Τέλος, το βιβλίο του καθηγητή, λειτουργώντας ως βοήθημα για τον εκπαιδευτικό, θέτει πιο αναλυτικά τους επιμέρους στόχους των ενοτήτων και δίνει κατευθυντήριες γραμμές για τις απαντήσεις που αναμένεται να ζητηθούν από τους μαθητές στις επιμέρους ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου. Εδώ παρατηρούμε ότι αναλύεται και η υποενότητα «Πειθώ στο δικανικό λόγο».

### **1.3. Φ.Ε.Κ.<sup>7</sup>**

Το Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.) δημοσιεύει κάθε χρόνο την οριζόμενη ύλη για τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά. Συγκεκριμένα, όπως αυτή περιγράφεται στην υπ' αριθμ. 104968/Γ2/17.07.2014 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 1936)

Στη διδακτέα - εξεταστέα ύλη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης περιλαμβάνονται τα εγχειρίδια:

---

<sup>6</sup> Για τη σημασία του προφορικού και του γραπτού λόγου αντίστοιχα βλ. Χάρης Σ Μακρής (2001):57-62

<sup>7</sup> Στην παρούσα ενότητα γίνεται περιληπτική αναφορά στο ΦΕΚ. υπ' αριθμ. 104968/Γ2/17.07.2014 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 1936). Για την αναλυτική παρουσίαση βλέπε Παράρτημα (Ανακτήθηκε από την ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ <http://edu.klimaka.gr>)

1. Έκφραση – Έκθεση, τεύχος Γ΄ της Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου, των Χ. Τσολάκη κ.ά., έκδοση 2014<sup>8</sup>, εκτός από τα εξής:

Η ενότητα: Η πειθώ στο δικανικό λόγο

Η ενότητα: Η ιστορία του δοκιμίου

Το κεφάλαιο: Ερευνητική Εργασία

2. Έκφραση Έκθεση για το Γενικό Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι των Α΄ Β΄ Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου των Γ. Μανωλίδη κ.ά.<sup>9</sup>

3. Γλωσσικές Ασκήσεις για το Γενικό Λύκειο των Γ. Κανδήρου κ.ά.<sup>10</sup>

Στόχος της αξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι η συνολική αποτίμηση των γλωσσικών του δεξιοτήτων (ως πομπού και ως δέκτη).

Συγκεκριμένα, ο μαθητής απαντά γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση/δομή και το λεξιλόγιο ενός κειμένου και καλείται να παραγάγει γραπτό κείμενο με στόχο να κάνει την περιλήψή του, να ανασκευάσει τα επιχειρήματά του, να δώσει τις νοηματικές ενότητες. Τέλος, ο μαθητής παράγει κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο το θέμα του οποίου σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία, το οποίο αξιολογείται ως προς το περιεχόμενο, την έκφραση και τη μορφή και ως προς τη δομή και διάρθρωση του κειμένου.

Από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στην παραγωγή κριτικού-αποφαντικού λόγου, δηλαδή στην παραγωγή κειμένου στο οποίο κυριαρχεί η πειθώ, η λογική οργάνωση και η αναφορική λειτουργία της γλώσσας, π.χ. άρθρου, επιστολής, γραπτής εισήγησης κ.τ.λ.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι αν και το ΦΕΚ ορίζει τη διδακτέα και την εξεταστέα ύλη, φαίνεται ότι η διατύπωσή του εξυπηρετεί κυρίως την τελική αξιολόγηση των μαθητών, αφού γίνεται ρητή αναφορά στη γραπτή επίτευξη γνωστικών εξολοκλήρου στόχων. Το ΦΕΚ, το οποίο και παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α, τονίζει ότι «στόχος της αξιολόγησης είναι ο μαθητής να απαντά γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν ένα

---

<sup>8</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Έκφραση– Έκθεση, τεύχος Γ΄ της Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2014

<sup>9</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Έκφραση Έκθεση για το Γενικό Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι των Α΄ Β΄ Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα

<sup>10</sup> ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Γλωσσικές Ασκήσεις για το Γενικό Λύκειο, ΟΕΔΒ, Αθήνα

κείμενο...» και σε άλλο σημείο «ο μαθητής παράγει κείμενο γραπτό...». Επομένως, σε κανένα σημείο δεν προβάλλεται η αξιοποίηση και η αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης και η ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων πέραν των γνωστικών. Πρακτικά σημαίνει ότι παραγκωνίζονται οι άλλοι τομείς ανάπτυξης, κιναισθητικός και συναισθηματικός, οι οποίοι προβάλλονται και τονίζονται στις οδηγίες και στο βιβλίο του καθηγητή.

Παρόλα αυτά, το ΦΕΚ είναι αρκετά αναλυτικό και περιγραφικό ως προς τους στόχους και τις επιδιώξεις του και το ερώτημα είναι αν αυτοί οι στόχοι είναι εφικτό να υλοποιηθούν με βάση τα ζητούμενα που τίθενται στα θέματα των Πανελληνίων Εξετάσεων και πώς αυτά αποτυπώνονται κατά τη σχολική διδασκαλία και τις διατυπώσεις του σχολικού εγχειριδίου.

## **1.4.Σχολικό εγχειρίδιο**

Το σχολικό εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο ως προς το ποσόν και την ποιότητα των γνώσεων που μεταδίδονται στους μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας. Ακόμη μεγαλύτερη σημασία έχει το γεγονός ότι μέσω του σχολικού εγχειριδίου ασκούνται επιδράσεις που αναφέρονται στο συναισθηματικό τομέα της προσωπικότητας των μαθητών, η οποία επηρεάζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου. Υπό την έννοια αυτή το σχολικό βιβλίο συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, δηλαδή καλλιεργεί στάσεις και μεταδίδει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στη νέα γενιά (Ξωχέλλης 2010: 74-75).

Οι διαπιστώσεις αυτές ισχύουν ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαίδευση, όπου το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία (Ξωχέλλης 2010: 75).

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το σχολικό εγχειρίδιο, όπως αναλύεται και στο ΦΕΚ διδάσκεται το *Έκφραση – Έκθεση*, τεύχος Γ' της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου, των Χ. Τσολάκη κ.ά.

Το σχολικό εγχειρίδιο χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο έχει τίτλο «Η πειθώ» και οι ενότητες του είναι οι «Τρόποι πειθούς» και οι «Μορφές πειθούς». Συγκεκριμένα, στην ενότητα «Τρόποι Πειθούς» παρουσιάζεται η επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα και στο ήθος του πομπού, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους και

ακολουθούν ασκήσεις κατανόησης. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται οι «Μορφές πειθούς», δηλαδή η πειθώ στη διαφήμιση, στο δικανικό λόγο, στον πολιτικό λόγο και στον επιστημονικό λόγο. Όπως επισημαίνεται και στο ΦΕΚ η υποενότητα «Πειθώ στο δικανικό λόγο» είναι εκτός ύλης, διαχρονικά. Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από τις ενότητες «Το δοκίμιο», «Το άρθρο», «Η επιφυλλίδα». Στην ενότητα «Το δοκίμιο» τίθεται εκτός ύλης η υποενότητα με τίτλο «Η ιστορία του δοκιμίου». Κατά τ' άλλα το συγκεκριμένο κεφάλαιο ορίζει και αναλύει τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών άρθρο, δοκίμιο και επιφυλλίδα. Το τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Δίκαιος λόγος και άδικος λόγος» παραθέτει ομιλίες, διαλόγους και προβάλλει εκτός των άλλων τη γλώσσα της εξουσίας και τη γλώσσα της παιδείας. Χαρακτηριστικό είναι ότι κάθε κεφάλαιο εκτός από τις ασκήσεις κατανόησης των θεωρητικών μερών, αποτελείται και από σημαντικό αριθμό γλωσσικών ασκήσεων, γραμματικών και συντακτικών. Για παράδειγμα, υπάρχουν ασκήσεις συνωνύμων, αντωνύμων, παραγωγής και σύνθεσης λέξεων, ανάπτυξης και δομής της παραγράφου, ασκήσεις για τη λειτουργία και χρήση των σημείων στίξης και των ρηματικών τύπων.

Ένα επιπλέον σχολικό εγχειρίδιο που λειτουργεί επικουρικά για τους μαθητές που προετοιμάζονται για τις εξετάσεις είναι και οι *Γλωσσικές Ασκήσεις για το Ενιαίο Λύκειο*. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο περιέχει ποικιλία και πλήθος ασκήσεων που καλύπτουν μεγάλο μέρος των υπό εξέταση γλωσσικών ασκήσεων. Συγκεκριμένα, υπάρχουν σε αυτό σημασιολογικές ασκήσεις, δηλαδή ασκήσεις συνωνύμων, αντωνύμων, παρωνύμων και ομωνύμων, ασκήσεις για την κατανόηση της κυριολεκτικής και μεταφορικής χρήσης των λέξεων. Ακόμα, περιέχει μορφολογικές, ετυμολογικές και συντακτικές ασκήσεις και ασκήσεις για τη σωστή χρήση των σημείων στίξης, τη δομή της παραγράφου και την κατασκευή της περίληψης.

Τέλος, πρέπει να γίνει αναφορά και στο βιβλίο «Έκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι». Το βιβλίο αυτό ανήκει στη σειρά των βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση-Έκθεση για το Λύκειο». Από τους είκοσι κύκλους οι έξι πρώτοι αντιστοιχούν στην Α Λυκείου, οι επόμενοι έξι στο βιβλίο της Β Λυκείου και οι άλλοι οχτώ αντιστοιχούν στο βιβλίο της Γ Λυκείου. Η θεματολογία της Γ Λυκείου είναι η εξής: Οι ελληνικοί τόποι και τα μνημεία τους, Τουρισμός, Οικολογία, Επιστήμη-Τεχνολογία, Ο πόθος της ελευθερίας και η δύναμη της εξουσίας ή ο πόθος της εξουσίας και η δύναμη της ελευθερίας, Πρόσωπο και Προσωπείο, Παράδοση, Ελλάδα-Ευρώπη-Κόσμος. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αναφέρεται στο βιβλίο του Καθηγητή, στις

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, καθώς και στο ΦΕΚ. Η χρησιμότητα του συγκεκριμένου εγχειριδίου έγκειται στην εξοικείωση των μαθητών με την υπό εξέταση-αξιολόγηση θεματολογία και τον τρόπο γραφής.

## **1.5. Ιδεολογικά Μοτίβα και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)**

Η φιλοσοφία, η δομή και το περιεχόμενο του Α.Π. προσδιορίζονται από πολλούς παράγοντες. Οι πιο σημαντικοί είναι: 1) Η φιλοσοφία και ο ιδεολογικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, στοιχεία συνδεδεμένα με την εθνική, πολιτιστική και πνευματική παράδοση κάθε λαού, με τις άρχουσες αξίες και ιδεολογικές αντιλήψεις. 2) Οι κοινωνικές δομές και οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύχθηκαν στην αντίστοιχη κοινωνία 3) Οι ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνίας 4) Η δομή και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος 5) Το επίπεδο της επιστημονικής και παιδαγωγικής γνώσης όσων ασχολούνται με τα θέματα αυτά 6) Η κατάρτιση όσων καλούνται να εφαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών και 7) Τα διαθέσιμα για το σκοπό αυτό οικονομικά και άλλα μέσα (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 22).

Με άλλα λόγια, ο ρόλος του Α.Π. είναι διττός. Αποτελεί ένα τεχνικό κείμενο καταγραφής των διδασκόμενων μαθημάτων στις διάφορες σχολικές βαθμίδες, των στόχων και του περιεχομένου τους, αλλά ταυτόχρονα είναι ένα κείμενο με έντονο ιδεολογικό, πολιτικό και φιλοσοφικό χαρακτήρα, σχετικό με την εικόνα του ανθρώπου και τη δομή της κοινωνίας που επιθυμούμε να διαμορφώσουμε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 22-23). Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας μηχανισμός πολιτικού ελέγχου της γνώσης (Johnson: 82 στο Apple: 234) και όχι μια ουδέτερη συνάθροιση γνώσης. Είναι μέρος μιας επιλεκτικής παράδοσης που παράγεται εκτός των πολιτιστικών, πολιτικών, οικονομικών συγκρούσεων, εντάσεων και συμβιβασμών και η οποία λαμβάνει την απόφαση να ορίζει τη γνώση μιας ομάδας ως κυρίαρχη (Apple: 222). Ο τρόπος διατύπωσης και η θεματολογία που επιλέγεται στην παραγωγή λόγου και στην περίληψη που ζητείται από τους μαθητές στις πανελλήνιες εξετάσεις του μαθήματος της Έκφρασης- Έκθεσης επιβεβαιώνει τα παραπάνω.



## 1.6. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια σύντομη παρουσίαση των σκοπών και των στόχων που τίθενται στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για την τελευταία τάξη του Γενικού Λυκείου και παρουσίαση των εγχειριδίων που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία για την επίτευξη αυτών των στόχων. Μέσα από την εν λόγω παρουσίαση μπορεί να τεθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα εξεταζόμενα θέματα και αν συνάδουν με τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει το γλωσσικό μάθημα.

Οι Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο θέτουν στόχους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, κατά Bloom<sup>11</sup>, καθώς, όπως ορίζουν, οι μαθητές οφείλουν, εκτός των άλλων, «να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά...»(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-ΤΜΗΜΑ Δ/ΒΑΘΜΙΑΣΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2001-2002: 103). Επομένως, προωθείται μια πολύπλευρη στοχοθεσία που δεν περιορίζεται σε έναν τομέα ανάπτυξης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε γενικές οδηγίες που αφορούν τη διδακτέα ύλη και σε επιμέρους διδακτικές προτάσεις κατά ενότητα που όπως έχει ήδη επισημανθεί παρουσιάζονται κατά τον ίδιο τρόπο και στο βιβλίο του καθηγητή, γιατί το ένα εγχειρίδιο συμπληρώνει το άλλο.

Το βιβλίο του καθηγητή, λειτουργεί συμπληρωματικά με τις *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο* καθώς ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κιναισθητικών στόχων με τις γενικές παρατηρήσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στη Γ' Λυκείου. Τονίζεται, επομένως, για μια ακόμα φορά η σημασία που δίνεται στην ανάπτυξη όλων των τομέων ανάπτυξης, σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου και στην αξιολόγηση και των δύο.

Το ΦΕΚ, έγγραφο που ορίζει τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη των μαθητών της Γ' Λυκείου, φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση με τις Οδηγίες και το Βιβλίο του Καθηγητή, καθώς παραγκωνίζει την επίτευξη συναισθηματικών και κιναισθητικών στόχων και δε μεριμνά για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι αποτελεί ένα πληροφοριακό έγγραφο εξολοκλήρου για την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις, που ως μοναδική επιδίωξη των μαθητών προβάλλει την επίτευξη γνωστικών στόχων που θα αποδεικνύεται μόνο γραπτώς.

---

<sup>11</sup> Βλέπε υποσημείωση 4.

Τέλος, το σχολικό εγχειρίδιο<sup>12</sup> φαίνεται να δίνει το πληροφοριακό υλικό που παρουσιάζεται στο ΦΕΚ, να προωθεί υλικό ικανό να πετύχει τους διδακτικούς στόχους που ορίζει ο Bloom, κάτι όμως που δεν είναι μετρήσιμο ως προς την επίτευξή του καθώς έγκειται στη δεξιότητα και το μεράκι του εκπαιδευτικού. Εξάλλου, το διδακτικό βιβλίο είναι εγχειρίδιο, δηλαδή «εργαλείο δουλειάς», που αφορά την πορεία του μαθητή προς τη γνώση είτε διοχετεύοντάς την είτε συμπληρώνοντας τη διδασκαλία (Φουντοπούλου 2010: 61-63).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξεταστούν δύο προσεγγίσεις που μπορεί να αποτελέσουν και στόχο επιδίωξης για την αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Οι δυο προς εξέταση έννοιες είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση και ο κριτικός γραμματισμός.

---

<sup>12</sup> Εδώ η έννοια σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει τα τρία βιβλία που αναγράφονται και στο ΦΕΚ. Βλέπε υποσημειώσεις 8-10.

# Κεφάλαιο 2

## Επικοινωνιακή Προσέγγιση- Κριτικός Γραμματισμός

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των προσεγγίσεων επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) και κριτικός γραμματισμός (critical literacy) (βλ. Cope & Kalantzis 1993, 2000, Fairclough 1992, Gee 1990). Η σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι οφείλουν να διατρέχουν τις προαναφερθείσες πηγές που χρησιμοποιούνται στη σχολική διδασκαλία και στην τελική αξιολόγηση των μαθητών της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου. Όταν η γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση θέτει ορισμένους στόχους, με πυρήνα την επικοινωνία, τότε η παραγωγή κειμένου δε γίνεται στο κενό και δεν είναι κάτι αφηρημένο που δύσκολα κανείς γνωρίζει πώς να το προσεγγίσει. Σε αυτή την περίπτωση η μέθοδος της αξιολόγησης ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων συγκεκριμενοποιώντας και τα κριτήρια αξιολόγησης (Αδάλογλου-Παπαδογιάννη 1993:200). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αναλυθούν αυτοί οι όροι και να σημειωθεί η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος, προκειμένου να εξεταστεί και αξιολογηθεί στη συνέχεια, αν τα εξεταζόμενα θέματα είναι ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο και εξυπηρετούν τον κριτικό γραμματισμό.

### 2.1. Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως προσέγγιση καθώς αποτελεί μια ευρύτερη εννοιακή και επιστημολογική βάση πάνω στην οποία μπορούν να στηριχτούν μια σειρά από συναφείς διδακτικές μεθοδολογίες και πρακτικές (Τσιπλάκου κ.ά. 2006).

Για πάρα πολλά χρόνια η διδακτική της γλώσσας έδινε έμφαση στη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας και στους κανόνες που τη διέπουν και σχεδόν καθόλου στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση (ΠΙ 2011: 9). Τα μοντέλα που είχαν χρησιμοποιηθεί μέχρι τότε ήταν το παραδοσιακό και το δομικό μοντέλο<sup>13</sup>.

Τα τελευταία πενήντα χρόνια η επικοινωνιακή διάσταση κυριάρχησε στη διδασκαλία της γλώσσας και την τελευταία δεκαπενταετία αποτελεί και επιδίωξη κατά την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος, όπως επισημαίνεται και στο ΦΕΚ Β'1936<sup>14</sup>. Η βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης ήταν η επεξεργασία και παραγωγή λόγου/κειμένων με βασικό κριτήριο την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Από το κριτήριο αυτό απουσίαζε συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών (ΠΙ 2011: 9).

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση σημαντικό ρόλο παίζει η διδασκαλία των κειμενικών ειδών (Μπαμπινιώτης 1990-1991:63-64). Ως κείμενο μπορεί να εννοηθεί το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα. (Μητσικοπούλου στο <http://www.komvos.edu.gr>). Στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπου αρχικά υιοθετήθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση, τα κείμενα είναι φορείς πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Τσοπάνογλου 1985: 23, Τοκατλίδου 1999: 103-111).

Σήμερα η ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας μορφών κειμένου φέρνει τα άτομα σχολικής ηλικίας αντιμέτωπα με μια κατάσταση η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της μια σειρά από δεξιότητες, γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές. Επομένως, αυτό που χρειάζεται να αποκτήσουν τα άτομα αυτά είναι οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (ΠΙ 2011: 9).

---

<sup>13</sup> Για την παραδοσιακή μέθοδο γενικότερα βλ. Μήτσης 1995, σσ. 58-60, του ιδίου 1996, σσ. 131-6, του ιδίου 1998, σσ. 81-7, του ιδίου 2004, σσ. 19-20 και Μπαμπινιώτης 1998, σσ. 151-3. Για τη δομιστική μέθοδο γενικότερα βλ. Μήτσης 1995, σσ. 63-72, του ιδίου 1996, σσ. 136-49, του ιδίου 1998, σσ. 103-110, του ιδίου 2004, σσ. 20-21 και Μπαμπινιώτης 1998, σσ. 181-201.

<sup>14</sup> «Ο μαθητής παράγει κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο...» στο ΦΕΚ Β'1936

Μέσα στο πλαίσιο της συνεχούς αλλαγής των κοινωνιών και του κόσμου εντάσσεται και η ανάγκη αλλαγής των πλαισίων διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, ανάμεσα σε αυτά και της γλώσσας (ΠΙ 2011: 9).

Η επικοινωνιακή ικανότητα, επομένως, ενδείκνυται να αποτελέσει το βασικό αντικείμενο διδασχής στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον πρόκειται για δεξιότητα και σύνολο γλωσσικών γνώσεων που δεν κατακτάται αυτόματα και φυσικά αλλά επιδέχεται διαρκούς καλλιέργειας. Αυτή είναι η βασική φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης ήρθε να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις (Τσιπλάκου κ.ά. 2006). Για να επικοινωνεί, λοιπόν, ο μαθητής μέσω της γλώσσας, δεν αρκεί να κατανοεί και να σχηματίζει ορθές γραμματικά προτάσεις, αλλά η γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδυάζεται με επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007: 19).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την επικοινωνιακή επάρκεια ενός μαθητή, δηλαδή την ικανότητά του να επικοινωνεί με αποτελεσματικό και αποδεκτό τρόπο υπάρχουν τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της γραμματικής επάρκειας που σημαίνει ότι ο μαθητής κατανοεί και εφαρμόζει αποτελεσματικά τους κανόνες γραμματικής, αλλά και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Το δεύτερο επίπεδο είναι αυτό της κοινωνιογλωσσικής επάρκειας που σημαίνει ότι όταν οι μαθητές εμπλέκονται μέσα σε μια επικοινωνιακή περίσταση μπορούν να αντιληφθούν αυτήν την επικοινωνία που αναπτύσσεται μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Το τρίτο επίπεδο είναι αυτό της επάρκειας στη συνομιλία που σημαίνει ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τα μηνύματα και τις έννοιες μέσα στην κατάσταση στην οποία συμμετέχει. Το τελευταίο επίπεδο είναι αυτό της στρατηγικής επάρκειας. Αυτό το επίπεδο αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει στρατηγικές ευρέως γνωστές και καθιερωμένες και οι οποίες χρησιμοποιούνται όταν κάποιος θέλει να αρχίσει, να τερματίσει, να διατηρήσει, να διορθώσει ή να επαναπροσδιορίσει μια κατάσταση επικοινωνίας (Menking 2001:4 στο Ρυακιωτάκη 2007: 108).

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση, επομένως, ο τελικός στόχος είναι η κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής διάστασης της γλώσσας (Halliday & Hasan 1991 στο

Τσιπλάκου κ.ά., 2006), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης και κατάλληλης χρήσης ενός μεγάλου εύρους γλωσσικών ποικιλιών και κειμενικών ειδών, που τελικά θα οδηγήσει στον κριτικό γραμματισμό (Cope & Kalantzis 1993, 2000, Fairclough 1992, Gee 1990, New London Group 1996, Street 1996, Tsiplakou 2006 στο Τσιπλάκου κ.ά. 2006). Ο στόχος αυτός αναγνωρίζεται και από τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία αναφέρουν ότι προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στον προφορικό λόγο, ότι η καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου επιτυγχάνεται μέσω πρακτικής εξάσκησης και όχι μέσω κανόνων. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα αναφέρουν ότι η γλώσσα είναι ένα ενιαίο σύνολο που τα επιμέρους συστατικά του βρίσκονται σε σχέση δυναμικής αλληλεξάρτησης και ότι ο ικανός χρήστης της γλώσσας πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Ακόμα επισημαίνεται σε αυτά ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη γλωσσική ποικιλία (Kostouli 2002: 9-11 στο Τσιπλάκου κ.ά. 2006).

Τέλος, ο μαθητής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την διαδικασία αξιολόγησης καλείται να παραγάγει κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο το θέμα του οποίου σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία, το οποίο αξιολογείται ως προς το περιεχόμενο, την έκφραση και τη μορφή και ως προς τη δομή και διάρθρωση του κειμένου. Συγκεκριμένα, ο μαθητής καλείται να επικοινωνήσει το γραπτό του σε περιβάλλον που του ορίζεται και αξιοποιώντας τα διακριτά χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους.

Από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στην παραγωγή κριτικού-αποφαντικού λόγου, δηλαδή στην παραγωγή κειμένου στο οποίο κυριαρχεί η πειθώ, η λογική οργάνωση και η αναφορική λειτουργία της γλώσσας. Αυτό είναι το πλαίσιο στο οποίο καλείται ο μαθητής να εφαρμόσει την επικοινωνιακή προσέγγιση που φαινομενικά εξυπηρετείται.

## **2.2. Κριτικός Γραμματισμός**

Η διάσταση του γραμματισμού είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικά κατασκευασμένη φύση όλων των μορφών πρακτικής ενασχόλησης και σημασιολογικής κατανόησης. Ο κριτικός γραμματισμός εξασφαλίζει και διασφαλίζει τη συμμετοχή του

ατόμου στα κοινωνικά δρώμενα που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την κατανόηση των πολλαπλών και επικαλυπτόμενων μηνυμάτων που κρύβει ένα έντυπο ή κείμενο (Κόκκινου 2007: 26).

Πλήρης και αποδεκτός ορισμός για τον γραμματισμό έχει δοθεί από την Unesco: ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις που τον καθιστούν ικανό να συμμετέχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός και του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί τις δεξιότητες αυτές για την ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία ανήκει (Unesco 1982 Morgan 1995: 20 στο Κόκκινου 2007: 28).

Οι πρώτες προσπάθειες προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού έγιναν από τους εκπροσώπους της ουμανιστικής φιλελεύθερης παιδαγωγικής σχολής<sup>15</sup>, οι οποίοι τη δεκαετία του 1960 τόνισαν την ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί στο γραπτό λόγο όχι μόνο δεδομένα, αλλά και προσωπικές αντιλήψεις και προθέσεις. Μια άλλη σημαντική ώθηση για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού προήλθε από τη σχολή της Λογοτεχνίας που είναι γνωστή ως σχολή της Αισθητικής Πρόσληψης και Ανταπόκρισης<sup>16</sup>, σύμφωνα με την οποία από όλους τους κειμενικούς και περικειμενικούς παράγοντες, σημαντικότερος για τη νοηματοδότηση του κειμένου είναι ο ίδιος ο αναγνώστης (Iser 1974 στο Ματσαγγούρας 2007: 160). Τέλος στην προώθηση του κριτικού γραμματισμού συνέβαλαν και οι δυο κλάδοι της γλωσσολογίας, η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η Κριτική Ανάλυση του Λόγου (Critical Discourse Analysis)<sup>17</sup>. Οι δυο αυτοί κλάδοι πρεσβεύουν ότι η γλώσσα δεν αποτελεί αποπλαισιωμένη οντότητα και δεν χρησιμοποιείται ως ουδέτερος κώδικας επικοινωνίας, αλλά αποτελεί μέσο επικοινωνίας που διαμορφώνεται από κοινωνικές καταστάσεις και διαμορφώνει τέτοιες καταστάσεις (Τσαβαλιά 2009: 62).

Ως κριτικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου για να αναδειχθούν η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει το κείμενο και οι τρόποι που χρησιμοποιεί για να κατασκευάσει την πραγματικότητά του και στη συνέχεια για να τοποθετήσει τον

---

<sup>15</sup> Για τις απόψεις των εκπροσώπων της ουμανιστικής ψυχολογίας για τη μάθηση βλ. Κασσωτάκης & Φλουρής 2003:183-194.

<sup>16</sup> Βασικές πηγές για το θέμα της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης βλέπε: Holub 2004, Φρυδάκη 2004, Φρυδάκη 2003, Jauss 1995, Iser 1991, Ηγκλετον 1996

<sup>17</sup> Βλέπε Ματσαγγούρας 2004:135-191, Van Dijk 2008: 352-354.

αναγνώστη θετικά έναντι των κοινωνικών πρακτικών και των κοσμοθεωρήσεων που προβάλλει (Ματσαγγούρας 2007: 164).

Σύμφωνα με τη Morgan (1997), ο κριτικός γραμματισμός εφοδιάζει τα άτομα με την ικανότητα να εξερευνούν τη λειτουργία των κειμένων. Τα άτομα αποκτούν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να διακρίνουν τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο κείμενο, αυτά που αποσιωπώνται και αυτά που υπερτονίζονται. Επιπλέον, αναφορικά με τη γλώσσα, τα άτομα αντιλαμβάνονται σε ποιες περιπτώσεις η χρήση της γλώσσας γίνεται βάσει κωδίκων ή βάσει συμβάσεων. Τέλος, με τον κριτικό γραμματισμό η κατανόηση του κειμένου φτάνει σε σημείο ενσυναίσθησης, κατά το οποίο ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι η αλληλεπίδραση με το κείμενο διαφέρει από αναγνώστη σε αναγνώστη και μπορεί να εξαρτάται και από ιστορικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες (Τσαβαλιά 2009: 65).

Ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ανάλυση και κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της δύναμης, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών. Παρουσιάζει τρόπους θέασης του γραπτού, οπτικού, προφορικού, πολυτροπικού κειμένου με σκοπό να εξετάσει και να αμφισβητήσει τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που αποσιωπώνται.

(<http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>)

Ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει :

- την εξέταση μιας έννοιας μέσα σε κείμενο
- την αντίληψη της σκοπιμότητας του κειμένου και των κινήτρων του γράφοντα
- την κατανόηση ότι τα κείμενα είναι φορείς ιδεών και απόψεων
- την αμφισβήτηση των τρόπων με τους οποίους έχουν κατασκευαστεί τα κείμενα
- την ανάλυση της δύναμης της γλώσσας στη σύγχρονη κοινωνία
- πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων
- την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να εξετάσουν και να αποσαφηνίσουν τις δικές τους στάσεις και αξίες
- την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να αναλάβουν κοινωνική δράση

(<http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>)

Η συμβολή του κριτικού γραμματισμού είναι εμφανής στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη φάση αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο



κριτικού γραμματισμού ο μαθητής καλείται να συνοψίσει και να παραγάγει κείμενο. Η πρώτη διαδικασία, που αφορά την κατασκευή μιας περίληψης απαιτεί από μέρους του εξεταζόμενου την αντίληψη της σκοπιμότητας του κειμένου και των κινήτρων του γράφοντα, καθώς και την εξεύρεση των καίριων σημείων. Ως προς τη δεύτερη διαδικασία, ο μαθητής καλείται να παράγει κείμενο εξετάζοντας και αποσαφηνίζοντας τις δικές του στάσεις και αξίες, οι οποίες μπορεί να έρχονται και σε αντιπαράθεση με μια ήδη εκφρασμένη άποψη. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να προβάλλει τη δύναμη της γλώσσας μέσα από την ανάπτυξη ισχυρής επιχειρηματολογίας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη διαδικασία παρέχει την ευκαιρία στο μαθητή να αναλάβει κοινωνική δράση, μέσω του επικοινωνιακού πλαισίου που επιλέγεται. Τέλος, η δοκιμασία της ανάπτυξης παραγράφου περιλαμβάνει την εξέταση μιας έννοιας μέσα σε κείμενο και τη διαδικασία των πολλαπλών αναγνώσεων των κειμένων (Ματσαγούρας 2007: 165-174). Τα παραπάνω σημεία αφορούν επιδιώξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτουργεί σε πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, γεγονός όμως που δεν επιτυγχάνεται κατά την σύγχρονη πραγματικότητα συνειδητά και μεθοδευμένα και θα πρέπει να αποτελέσει επιδίωξη στο εγγύς μέλλον.

Στόχοι του κριτικού γραμματισμού και επομένως έργο των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους το κείμενο κατασκευάζει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας, την προέλευση αυτής της πραγματικότητας και τους τρόπους που τοποθετείται ο αναγνώστης έναντι αυτής, προκειμένου η πραγματικότητα να καταστεί κατανοητή, αλλά και αποδεκτή από αυτόν (Ματσαγούρας 2007: 165-174). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού αφορούν στην αναπαραστατική και διαπροσωπική λειτουργία του κειμένου (Halliday 1978, Fairclough 1992 στο Τσαβαλιά 2009: 67), που έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί στο γραπτό λόγο πέρα από δεδομένα, αλλά και προσωπικές αντιλήψεις και προθέσεις.

### **2.3. Περίληψη**

Η φιλοσοφία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα στηρίζεται στις έννοιες της επικοινωνιακής προσέγγισης και του κριτικού γραμματισμού.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, δηλαδή, η επεξεργασία και παραγωγή λόγου/κειμένων με βασικό κριτήριο την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας είναι

βασική επιδίωξη στην αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στις πανελλήνιες εξετάσεις. Στόχος και στη συνέχεια είναι να εξεταστεί κατά πόσο αυτή η επιδίωξη επιτυγχάνεται.

Επιπλέον, ο κριτικός γραμματισμός, δηλαδή, η ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου οφείλει να αποτελέσει μια επιπλέον επιδίωξη του εξεταστικού συστήματος, κυρίως μέσα από τις γλωσσικές ασκήσεις της περίληψης και της ανάπτυξης παραγράφου.

Η χρήση και αξιοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι επιδιωκόμενος στόχος κατά την αξιολόγηση του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου. Ο κριτικός γραμματισμός από την άλλη δεν αναφέρεται στις πηγές που παρουσιάζουν τους στόχους του μαθήματος, αλλά θα πρέπει να συμπεριληφθεί στις επιδιώξεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Πριν όμως εξεταστούν και αξιολογηθούν αυτά καθαυτά τα θέματα των πανελληνίων εξετάσεων κατά τα έτη 2001-2014, αξίζει να παρουσιαστεί η διαδικασία της αξιολόγησης και συγκεκριμένα ποιοι είναι οι σκοποί, οι στόχοι και οι μορφές της αξιολόγησης.

# Κεφάλαιο 3

## Σκοποί & Στόχοι Αξιολόγησης- Μορφές Αξιολόγησης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκε ο κριτικός γραμματισμός και η επικοινωνιακή προσέγγιση, στοιχεία που εν μέρει διαπνέουν τη φιλοσοφία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.

Στον παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η φιλοσοφία της αξιολόγησης και συγκεκριμένα η κριτική που έχει αναπτυχθεί για την αξιολόγηση, τους σκοπούς και τους στόχους που επιδιώκει να πετύχει, καθώς και τις μορφές αξιολόγησης που διατρέχουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η βιβλιογραφία εμπλουτίζεται με αναφορές σε ερευνητικές προσπάθειες που έγιναν στο παρελθόν στον ελλαδικό χώρο στον τομέα της αξιολόγησης και παρατίθεται ο τρόπος λειτουργίας της αξιολόγησης σε χώρες του εξωτερικού.

### **3.1. Η αξιολόγηση του μαθητή και η φιλοσοφία της**

Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η Unesco, είναι μια συστηματική και όσο το δυνατόν αντικειμενική διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στη βελτίωση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη στον μελλοντικό προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων (Ηλιού Μ. 1991: 58).

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας υπήρξε πάντοτε ένα ακανθώδες πρόβλημα στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς επαφιόταν στην πρωτοβουλία ή τον αυτοσχεδιασμό των εκπαιδευτικών (Αθανασίου 1985: 153-173).

Η αξιολόγηση του μαθητή και η διαπίστωση της σχολικής του επίδοσης υφίσταται ανέκαθεν έντονη κριτική. Από μια μερίδα ατόμων αμφισβητείται η σκοπιμότητά της και έχει προταθεί ακόμα και η κατάργησή της<sup>18</sup> ενώ από την αντίθετη μερίδα υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης<sup>19</sup>.

Όσοι επιχειρηματολογούν υπέρ της κατάργησής της λαμβάνουν υπόψη τους τρεις διαφορετικές διαστάσεις των επιπτώσεων της σχολικής αξιολόγησης: την παιδαγωγική, την ψυχολογική και την κοινωνιολογική. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική διάσταση αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη σωστής αντιστοιχίας μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή και του βαθμού επίδοσής του, καθώς και στην αντινομία που έχει η σχέση μεταξύ των ιδιοτήτων δασκάλου και αξιολογητή. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχολογική διάσταση αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις που έχουν οι εξετάσεις πάνω στο μαθητή, στα δυσμενή επακόλουθα που έχουν στη συμπεριφορά του γενικά, στα ψυχολογικά τραύματα που ίσως του δημιουργούν και σε πιο δυσάρεστες ακόμα συνέπειες που έχουν να κάνουν με σοβαρά προβλήματα υγείας. Τέλος, τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνιολογική όψη του θέματος αναφέρονται κατά κύριο λόγο στο ρόλο του σχολείου, μέσω της αξιολόγησης στην κοινωνική επιλογή και τη διατήρηση κοινωνικών ανισοτήτων (Δημητρόπουλος 2007: 37-43).

Τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του μαθητή είναι ότι ο μαθητής σκόπιμα ή όχι αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή επηρεάζεται από αυτά ποικιλοτρόπως. Επιπλέον, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα ωφελούνται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επίδοσης. Τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης ενδιαφέρουν αλλά και επηρεάζουν τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Τέλος, το κοινωνικό σύστημα σ' όλες του τις διαστάσεις έχει ανάγκη από αποτελέσματα κάποιας σχολικής αξιολόγησης, γιατί στα αποτελέσματα αυτά στηρίζεται ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού και του γενικότερου προγραμματισμού της (Δημητρόπουλος 2007: 43-49).

---

<sup>18</sup> Αναφορικά με το ζήτημα βλέπε: Καρακατσάνης 1994 και 1995, Κυριακίδης 1980, Μαυρογιώργος 1981, Παπάς 1980

<sup>19</sup> Για επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης βλέπε: Buttlefield 1995, Δούκας 1997, Καραμπατσός 2000, Παλαιοκρασσάς 1997

Η λύση του προβλήματος της σχολικής αξιολόγησης δεν βρίσκεται στον εξοβελισμό της αλλά στην επιστημονικοποίησή της. Επιστημονικοποίηση σημαίνει:

- Εμπειρική μελέτη των παραμέτρων της δικής μας πραγματικότητας που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μελέτης
- Κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στη θεωρία και τη μεθοδολογία αξιολόγησης
- Καθιέρωση ειδικού μαθήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Λήψη ανάλογων νομοθετικών μέτρων (Δημητρόπουλος 2007: 53).

## **3.2. Σκοποί και Στόχοι Αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας στόχο έχει τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης και τον προσδιορισμό τρόπων βελτίωσής της και βασίζεται στον έλεγχο του τι έμαθαν οι μαθητές σε σύγκριση πάντα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Εκτός από την επίτευξη γνωστικών στόχων, η διδασκαλία αποβλέπει και σε άλλου είδους στόχους, ψυχοκινητικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 465-467).

Ως προς την επίτευξη των γνωστικών στόχων η αξιολόγηση των μαθητών ,μπορεί να πάρει τη μορφή προφορικής εξέτασης και γραπτής εξέτασης, η οποία αποτυπώνεται με έναν βαθμό ποιοτικό ή ποσοτικό. Οι προφορικές εξετάσεις γίνονται συνήθως κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και βοηθούν στο να αξιολογηθεί η αμεσότητα των απαντήσεων του μαθητή, η ικανότητά αντιπαράθεσης επιχειρημάτων σε κάποια άποψη και γενικά οι επικοινωνιακές του δεξιότητες με τη χρήση του προφορικού λόγου. Οι γραπτές δοκιμασίες διακρίνονται σε σύντομης και μεγαλύτερης διάρκειας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα ολιγόλεπτα τεστ τα οποία αποσκοπούν στον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένου στόχου ή στόχων του μαθήματος ή μιας ενότητας μαθημάτων. Οι μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας γραπτές δοκιμασίες αποσκοπούν στον έλεγχο της επίτευξης περισσότερων ή πιο σύνθετων στόχων και είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στη διενέργεια αθροιστικών αξιολογήσεων (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 471-472).

Για να είναι εγκυρότερη η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και κατ' επέκταση, η αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδακτικής πράξης, επιβάλλεται ο συνδυασμός της χρήσης μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης. Την εγκυρότητα της αξιολόγησης ενισχύει η συνεκτίμηση βαθμολογιών που προέρχονται από διαφορετικές χρονικές φάσεις κατά

τη διάρκεια ορισμένης διδακτικής περιόδου. Για το σκοπό αυτό ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η υιοθέτηση της συνεχούς αξιολόγησης (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 473).

### **3.3. Μορφές Αξιολόγησης**

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται σε α)διαγνωστική, β)διαμορφωτική ή ενδιάμεση και γ)αθροιστική ή τελική (Βερτσέτης 2003: 274).

Διαγνωστική λέγεται η αξιολόγηση που γίνεται πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στο να συλλέξει πληροφορίες, οι οποίες είναι απαραίτητες είτε για την εκπόνηση του σχολικού προγράμματος είτε για την επιτυχή υλοποίησή του. Η διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στη διερεύνηση των απαραίτητων γνωστικών και άλλων στοιχείων από μέρους του μαθητή που είναι αναγκαία για την κατάκτηση των νέων στόχων μάθησης, και στην εξακρίβωση, γενικά, της μαθησιακής του ετοιμότητας (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 462).

Διαμορφωτική λέγεται η αξιολόγηση, που πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής του προγράμματος και έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, οι οποίες μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης προσδιορίζουν τις διορθωτικές παρεμβάσεις που θα γίνουν, όπου αυτό κριθεί αναγκαίο (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 462).

Η αξιολόγηση, αντίθετα, που επιδιώκει να προσδιορίσει συνολικά, αθροιστικά το τι επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή στη διάρκεια μιας περιόδου μάθησης ονομάζεται αθροιστική ή τελική αξιολόγηση. Η αθροιστική αξιολόγηση γίνεται μια φορά, σε καθορισμένη χρονική στιγμή και χρησιμοποιείται ως επιλεκτική διαδικασία για την πρόσβαση σε ανώτερες βαθμίδες, στις οποίες οι διαθέσιμες θέσεις είναι περιορισμένες, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 463).

Τέλος, όταν η αξιολόγηση γίνεται από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο και αφορά στην εκτίμηση της δικής του προσπάθειας γίνεται λόγος για αυτό-αξιολόγηση (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 464).

Η νέα τάση στο χώρο της γλωσσικής αξιολόγησης, γνωστή ως «εναλλακτική αξιολόγηση» χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τους παραδοσιακούς τρόπους

αξιολόγησης. Είναι ένας τύπος συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Δεν αντικαθιστά άλλες μορφές αξιολόγησης αλλά μπορεί να λειτουργεί παράλληλα με αυτές βοηθώντας τους μαθητές να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Μέθοδοι και τεχνικές της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι ο ατομικός φάκελος, ημερολόγια, συνθετικές εργασίες, αυτό-αξιολόγηση, ετερο-αξιολόγηση, συστηματική παρατήρηση, παιχνίδια, δραματοποίηση, αφήγηση ιστορίας-παραμυθιού, συμβουλευτικές συναντήσεις, αντιπαράθεση γνώμων (Tsagarí 2011: 2-4).

Συνοψίζοντας, οι γενικές αρχές που πρέπει να διέπουν την αξιολόγηση είναι οι εξής:

- Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης πρέπει να επιδιώκει παιδαγωγικούς στόχους, δηλαδή να σκοπεύει στην πληροφόρηση και ανατροφοδότηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.
- Η μέτρηση της σχολικής επίδοσης πρέπει να τείνει στη μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα.
- Οι στιγμιαίες δοκιμασίες πρέπει να υποχωρούν προς όφελος του συνεχούς διαχρονικού ελέγχου.
- Σε συγκριτικές γενικές δοκιμασίες, με στόχο την κατάταξη ή επιλογή των μαθητών, πρέπει να προηγούνται ο ακριβής έλεγχος των στόχων αξιολόγησης και η συσχέτιση τους με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η πλήρης κατοχύρωση ίσων δυνατοτήτων και ίδιας ποιότητας μάθησης για όλους (Ξωχέλλης 2010: 112).

### **3.4. Είδη ερωτήσεων και τρόποι χρησιμοποίησής τους**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι ερωτήσεις αξιολόγησης διακρίνονται σε προφορικές και γραπτές.

Για να επιτελούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο και οι δυο κατηγορίες των ερωτήσεων πρέπει να διέπονται από τις παρακάτω αρχές:

- Να αποφεύγονται ερωτήσεις που αναφέρονται σε επουσιώδεις λεπτομέρειες της εξεταζόμενης ύλης
- Να μη χρησιμοποιούνται στις ερωτήσεις λέξεις ή φράσεις που υποδηλώνουν τη σωστή απάντηση.
- Να μη χρησιμοποιούνται αρνητικές εκφράσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων.
- Να υπάρχει συμφωνία διδασκόμενου θέματος και εξεταζόμενης ερώτησης

- Να διατυπώνονται οι ερωτήσεις κατά τρόπο απλό και κατανοητό.
- Να αποφεύγονται όροι ή φράσεις που δε γνωρίζουν οι μαθητές. Αν πρέπει να χρησιμοποιηθούν τέτοιοι όροι, αυτοί πρέπει να επεξηγούνται.
- Να καλύπτουν οι ερωτήσεις όσο το δυνατό μεγαλύτερο τμήμα της εξεταστέας ύλης.
- Να είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και στις γραπτές δοκιμασίες να προηγούνται οι εύκολες των δύσκολων ερωτήσεων.
- Να ελέγχουν οι ερωτήσεις όσο το δυνατόν περισσότερες νοητικές δεξιότητες.
- Να αποφεύγεται η μετατροπή τίτλων κεφαλαίων ή υποενοτήτων ή φράσεων του βιβλίου σε ερωτήσεις.

(Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 474-475)

Από τη μελέτη των θεμάτων καταδεικνύεται η ύπαρξη όλων αυτών των αρχών σε όλα τα έτη.

Οι γραπτές ερωτήσεις διακρίνονται σε ανοικτού και κλειστού ή αντικειμενικού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ανήκουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης ή τύπου δοκιμίου και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης, οι οποίες και εξετάζονται στις εξετάσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 476).

Οι ερωτήσεις ανάπτυξης ή τύπου δοκιμίου απαιτούν απαντήσεις μεγάλης έκτασης και παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα να εκθέσει και να τεκμηριώσει τις ιδέες του, να κρίνει τις πληροφορίες που έχει μάθει και να κάνει δικές του συνθέσεις. Επιπρόσθετα, παρέχουν επαρκή εικόνα για τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή και δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να σχηματίσει μια σφαιρική αντίληψη για το μαθητή και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, γενικότερα (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006:476). Ερωτήσεις ανάπτυξης τίθενται στα θέματα των εξετάσεων και αφορούν τη δημιουργία περίληψης, την ανάπτυξη παραγράφου και την παραγωγή κειμένου/έκθεσης.

Οι ερωτήσεις ανάπτυξης έχουν, όμως και σοβαρά μειονεκτήματα το σημαντικότερο από τα οποία είναι ότι αφήνουν περιθώρια στην υποκειμενική αξιολόγηση των απαντήσεων του μαθητή, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τις μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ της βαθμολόγησης της ίδιας απάντησης από διαφορετικούς αξιολογητές. Η απόκλιση αυτή, συνήθως στις εξετάσεις του γλωσσικού μαθήματος, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα σε διαδικασίες επιλογής και είναι συχνά αιτία σοβαρών αδικιών. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος χρησιμοποιούνται δύο, συνήθως, βαθμολογητές και σε



περίπτωση μεγάλων αποκλίσεων μεταξύ τους ορίζεται και αναβαθμολογητής (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 477).

Με τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει στο σχετικό ερώτημα περιορισμένης έκτασης απάντηση. Ο περιορισμός αυτός είτε προκύπτει από τη φύση του ερωτήματος (π.χ. ορισμός μιας έννοιας, απλή αναφορά γεγονότων, χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων, απαρίθμηση αιτίων ή αποτελεσμάτων κτλ.) ή καθορίζεται στην ερώτηση (π.χ. η απάντησή σας να μην υπερβαίνει τις 50 λέξεις). Εάν οι ερωτήσεις αυτές δέχονται μία και μόνο απάντηση (μια λέξη ή μια φράση), η οποία αναγνωρίζεται από όλους ως ορθή, τότε οι παραπάνω ερωτήσεις μπορεί να ενταχθούν στις αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006:477-478). Τέτοιος τύπος ερωτήσεων παρατηρείται στις εξετάσεις, κυρίως στις ασκήσεις λεξιλογίου, οργάνωσης, δομής και σύνταξης.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα των ερωτήσεων αυτών είναι η δυνατότητα χρησιμοποίησης μεγάλου αριθμού ερωτημάτων, με αποτέλεσμα να καλύπτεται μεγάλο μέρος της διδακτέας ύλης, αυξάνοντας έτσι την εγκυρότητα του περιεχομένου της εξέτασης. Επιπλέον, μειώνεται η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση των απαντήσεων, σε σύγκριση με την περίπτωση των απαντήσεων σε ερωτήσεις ανάπτυξης και εξαναγκάζεται ο μαθητής να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες, στοιχείο που αποτελεί σημαντική γνωστική δεξιότητα (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 478).

Στα μειονεκτήματά τους εντάσσεται η αδυναμία πλήρους εξάλειψης του υποκειμενικού στοιχείου και η δυσκολία ελέγχου της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών σε σύγκριση με αυτή που προσφέρουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης. (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 478).

Στις κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις ανήκουν οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι διαζευκτικού τύπου ερωτήσεις ή ερωτήσεις του τύπου σωστό-λάθος, οι ερωτήσεις αντιστοίχισης, οι ερωτήσεις διάταξης και οι ερωτήσεις συμπλήρωσης (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 478). Τέτοιες ερωτήσεις δεν απαντώνται στα εξεταζόμενα θέματα.

Η χρήση ερωτήσεων αντικειμενικού τύπου ενδείκνυται στις περιπτώσεις εξέτασης μεγάλου αριθμού εξεταζομένων και ιδιαίτερα όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος για τη διόρθωση των γραπτών ή όταν επιδιώκεται η κάλυψη της εξεταστέας ύλης σε μεγάλη

έκταση ή η μείωση των αποκλίσεων μεταξύ των βαθμολογητών (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 480).

### **3.5. Έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση<sup>20</sup>**

Από την ελληνική βιβλιογραφία στο θέμα της αξιολόγησης στις πανελλήνιες εξετάσεις υπάρχει μια μόνο εμπειρική έρευνα (Αθανασίου –Γκότοβος 1991). Στην έρευνα αυτή δείγμα αποτελούν οι υποψήφιοι των ετών 1989-1990 στο νομό Ιωαννίνων. Η μελέτη επίδοσης των μαθητών παρουσιάζει έναν ευρύ προβληματισμό για την αξιοπιστία της αξιολόγησης της έκθεσης στις γενικές εξετάσεις. Η δεύτερη έρευνα της Αδαλόγλου (1993) παρουσιάζει τις απόψεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας για την έκθεση, προτείνει την αναθεώρηση των ήδη υπαρχόντων κριτηρίων αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης και την προώθηση νέων (αξιολόγηση γενικής εντύπωσης και αναλυτική βαθμολογία στην αξιολόγηση). Η έρευνά της καταλήγει στο ότι οι νέες μέθοδοι είναι πιο αντικειμενικές συγκριτικά με το προϋπάρχον σύστημα αξιολόγησης και ότι όσο πιο σαφή είναι τα κριτήρια αξιολόγησης, τόσο πιο αντικειμενική γίνεται και η αξιολόγηση. Τέλος, μια πιο πρόσφατη έρευνα είναι αυτή που διεξήγαγε ο Αγγελάκος και δημοσιεύθηκε το 1999 και αφορά τη μελέτη γραπτών από μαθητές που συμμετείχαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις το 1993. Η έρευνα αυτή είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος της αξιολόγησης στο μάθημα της έκθεσης και μελετά τη στάση του βαθμολογητή και τη στάση του μαθητή κατά το συγκεκριμένο έτος. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι υποψήφιοι συνειδητά ή ασυνείδητα προβάλλουν ιδέες και αξίες που γίνονται αποδεκτές και επιβραβεύονται από το σύνολο, σχεδόν, των βαθμολογητών και προσθέτει ότι η έκθεση ως μορφή εξέτασης επιβάλλει μια συγκεκριμένη τυπολογία ανάπτυξης αυτών των ιδεών, που όμως παρόλη την τάση ομοιομορφοποίησης των ιδεών, ύφους και δομής δεν οδηγείται σε ίδια σχεδόν βαθμολογία.

Στην Αγγλία, Αμερική και Αυστραλία η εξέταση των μαθητών στην έκθεση είναι ενταγμένη σε ένα γενικό πλαίσιο εξέτασης της γλώσσας: Ομιλία, κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, ανάλυση κειμένων, έκφραση. Συγχρόνως με τη διατύπωση του θέματος γίνεται προσδιορισμός και των κριτηρίων βαθμολόγησης. Έχουν δικαίωμα

---

<sup>20</sup> Πηγή της παρούσας ενότητας αποτελεί η διδακτορική διατριβή του Αγγελάκου Κωνσταντίνου (1999 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) με θέμα «Η αξιολόγηση της Έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις» σσ.49-53

επιλογής θεμάτων, τα οποία συνοδεύονται από φωτογραφίες, σκίτσα, που λειτουργούν ως ερέθισμα. Δεν υπάρχει περιορισμός στην έκφραση και οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε πεζό ή ποιητικό λόγο, αλλά υπάρχει περιορισμός στην έκταση που ορίζεται σε 300 λέξεις.

Στη Γερμανία και στην Γαλλία η εξέταση είναι γραπτή και προφορική και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι συγκεκριμένα και μετρήσιμα.

Στην Ιταλία η έκθεση είναι ενταγμένη στο μάθημα της λογοτεχνίας και η εξέταση είναι γραπτή και προφορική.

Ως προς την αξιολόγηση της γλώσσας σε χώρες του εξωτερικού εξάγεται το συμπέρασμα ότι η εξέταση της έκθεσης είναι τμήμα μιας ευρύτερης εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος, η οποία πολλές φορές συνδέεται με την εξέταση της λογοτεχνίας. Έπειτα αξιοποιείται υλικό από την επικαιρότητα και γίνεται σαφής καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης. Τέλος, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ανατροφοδότηση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι έρευνες στον ελληνικό χώρο αναδεικνύουν τον έντονο προβληματισμό που υπάρχει για την αξιοπιστία της αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος, ενώ οι τρόποι εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος σε χώρες του εξωτερικού τονίζουν την αξιοπιστία των κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία είναι συγκεκριμένα και μετρήσιμα. Αυτή η παρουσίαση είναι χρήσιμη για την αξιολόγηση των θεμάτων, καθώς η εξέταση των θεμάτων, των κριτηρίων αξιολόγησης και της καταλληλότητάς τους, θα βοηθήσει στην κατανόηση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, προβλήματα που εμφανίζουν τα δοκίμια σε σχέση με την επικοινωνιακή προσέγγιση και τον κριτικό γραμματισμό και προβλήματα που αφορούν την μετρησιμότητα ή μη των κριτηρίων αξιολόγησης.

### **3.6. Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια περιγραφική παρουσίαση της αξιολόγησης και των πτυχών της. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκε ένας επαρκής ορισμός για την αξιολόγηση, έγινε παρουσίαση των θέσεων και της κριτικής που έχει ασκηθεί για την αξιολόγηση. Έπειτα παρουσιάστηκαν οι σκοποί, οι στόχοι, οι μορφές της αξιολόγησης,

καθώς και τα είδη ερωτήσεων και οι τρόποι χρησιμοποίησής τους. Τέλος, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των ερευνών που έχουν ήδη συντελεστεί στην Ελλάδα και αφορούν την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος, καθώς επίσης γίνεται αναφορά στον τρόπο που συντελείται η αξιολόγηση σε χώρες του εξωτερικού.

Οι πτυχές της αξιολόγησης που θίγει το κεφάλαιο θα συμβάλλουν στην αξιολόγηση των θεμάτων των πανελληνίων εξετάσεων στα οποία διαγωνίζονται οι μαθητές της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου, το οποίο είναι και το ζητούμενο αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, ως προς την αξιολόγηση που θα γίνει επί των θεμάτων θα αναζητηθούν τα είδη ερωτήσεων που αξιοποιούνται, θα διευκρινιστεί η μορφή αξιολόγησης που συντελείται κατά τις τελικές εξετάσεις και θα εξακριβωθεί σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η επιδίωξη των σκοπών και στόχων που θέτει το γλωσσικό μάθημα μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης.

# Κεφάλαιο 4

## Σκοποί & Μεθοδολογία Έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο καθορίζει τους σκοπούς και τη μεθοδολογία της έρευνας. Αντικείμενο μελέτης αποτελεί η αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην περίπτωση των πανελλαδικών εξετάσεων κατά τα έτη 2001-2014. Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει εκπονηθεί κάποια μελέτη για την αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα κατά την τελευταία δεκαπενταετία, διάστημα κατά το οποίο παρατηρείται αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης και αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος. Μια σχετική έρευνα διδακτορικού επιπέδου δημοσιεύτηκε το 1999 και μελετά τα γραπτά υποψηφίων των γενικών εξετάσεων του έτους 1993<sup>21</sup>. Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται αναφορά σε πραγματοποίηση άλλων δυο μελετών σε προγενέστερο όμως από αυτήν έτος<sup>22</sup>, οι οποίες και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ως προς τη δομή του παρόντος κεφαλαίου, αρχικά δίνεται ένας αποδεκτός ορισμός για το τι είναι η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι σκοποί και η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν το εφαλτήριο για τη συγγραφή και μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Τέλος, παρουσιάζεται και αναλύεται ο σχεδιασμός της έρευνας.

---

<sup>21</sup> Αγγελάκος Κωνσταντίνος (1999), *Η αξιολόγηση της Έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

<sup>22</sup> Αθανασίου Λ- Γκότοβος Α (1991), *Ο ρόλος της Έκθεσης στις εισαγωγικές εξετάσεις... προβλήματα νομιμότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της επίδοσης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 60-61  
Αδαλόγλου Κ., (1993), *Το μάθημα της Έκθεσης. Η διαχρονικότητά του και νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη

## **4.1. Τι είναι μεθοδολογία και τι έρευνα**

Με τον όρο μέθοδο εννοούμε το φάσμα των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων που πρέπει να χρησιμοποιείται ως βάση για τη συναγωγή και ερμηνεία, για την εξήγηση και την πρόβλεψη (Cohen 2007: 47). Η μεθοδολογία είναι ένα οργανωμένο σύνολο κανόνων που ρυθμίζουν ορισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα με συγκεκριμένη διαδικασία (Καραγεώργος 2002: 15). Παραδοσιακά, η λέξη αναφέρεται σε εκείνες τις τεχνικές που σχετίζονται με το θετικιστικό μοντέλο εκμαιεύοντας απαντήσεις σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, καταγράφοντας τις μετρήσεις, περιγράφοντας φαινόμενα και εκτελώντας πειράματα (Cohen 2007: 47).

Με τον όρο έρευνα εννοείται το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που γίνονται με σκοπό να βρεθεί, να ανακαλυφθεί και να ερμηνευθεί κάτι ενδιαφέρον (Καραγεώργος 2002: 15).

Επομένως, η μεθοδολογία της έρευνας είναι μια μελέτη που εμπεριέχει τη συλλογή δεδομένων, την επεξεργασία τους, την ανάλυσή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Καραγεώργος 2002: 16). Με οδηγό την παραπάνω διαδικασία οργανώθηκε και η παρούσα μελέτη.

## **4.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων κατά τα έτη 2001-2014. Η επιλογή του παρόντος θέματος έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει εκπονηθεί κάποια μελέτη για την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος και η οποία να καλύπτει την τελευταία δεκαπενταετία, διάστημα κατά το οποίο παρατηρείται αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης και αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος.

Μέσα από αυτή την εξέταση γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν και να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τα εξεταζόμενα θέματα συνάδουν με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί για το γλωσσικό μάθημα;
- Τα θέματα που τίθενται απευθύνονται στην ωριμότητα και ηλικία των μαθητών; Είναι εύστοχα;
- Είναι ενταγμένα στο επικοινωνιακό πλαίσιο και εξυπηρετούν τον κριτικό γραμματισμό;
- Εξυπηρετούνται τα κριτήρια καταλληλότητας της διδακτέας και εξεταστέας ύλης;
- Η επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την επιλογή θεμάτων και το βαθμό δυσκολίας τους;

### **4.3. Επιλογή είδους έρευνας**

Οι έρευνες με βάση το είδος των δεδομένων που συγκεντρώνουν μπορεί να ταξινομηθούν σε ποσοτικές και ποιοτικές. Η ταξινόμηση αυτή είναι συμβατική, γιατί τις περισσότερες φορές κανείς δεν περιορίζεται μόνο στη μελέτη ποσοτικών δεδομένων, αλλά υπάρχει ενδιαφέρον και για την ποιότητά τους και αντίστροφα (Καραγεώργος 2002: 18).

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων προέρχεται από τη θετικιστική παράδοση και η καταλληλότητα της χρήσης της εξαρτάται από το σκοπό που εξυπηρετεί (Cohen 2007: 501).

Ο ερευνητής, σε μια ποιοτική έρευνα, μπορεί να περιγράψει, να απεικονίσει, να συνοψίσει, να ερμηνεύσει, να ανακαλύψει τα πρότυπα, να δημιουργήσει θέματα, να εγείρει θέματα, να εξηγήσει και να αναζητήσει την αιτιώδη συνάφεια, να διερευνήσει, να ανακαλύψει ομοιότητες και διαφορές, να εξετάσει την εφαρμογή και λειτουργία ίδιων ζητημάτων σε διαφορετικά πλαίσια (Cohen 2007: 461).

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ανάλυση κειμένου (document analysis). Η ανάλυση κειμένου είναι μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος, μια συστηματική διαδικασία για την αναθεώρηση ή την αξιολόγηση εγγράφων, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή (Bowen 2009: 27).

Η ανάλυση κειμένου καθορίζει μια αυστηρή και συστηματική σειρά διαδικασιών για την αυστηρή ανάλυση, εξέταση και επαλήθευση των περιεχομένων των γραπτών δεδομένων. Ο Krippendorp, την ορίζει ως «μια τεχνική έρευνα για την κατασκευή αντιγράφων και έγκυρων συμπερασμάτων από κείμενα στα πλαίσια της χρήσης τους» (Cohen 2007: 461).

Τα κείμενα παρέχουν το υπόβαθρο και το πλαίσιο, πρόσθετα ερωτήματα που πρέπει να αναζητηθούν, συμπληρωματικά στοιχεία, αποτελούν το μέσο εντοπισμού της αλλαγής και της ανάπτυξης, το μέσο επαλήθευσης των ευρημάτων από άλλες πηγές δεδομένων. Επιπλέον, τα κείμενα μπορεί να είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη συγκέντρωση δεδομένων όταν τα γεγονότα δεν μπορούν πλέον να παρατηρηθούν ή όταν οι πληροφοριοδότες έχουν ξεχάσει τα στοιχεία (Bowen 2009: 31).

#### **4.3.1. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της μεθόδου**

Κάθε ερευνητική μέθοδος αποτελείται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στην παρούσα ενότητα θα γίνει μια παρουσίαση των προτερημάτων και πώς αυτά αξιοποιήθηκαν στην έρευνα και παρουσίαση των ελαττωμάτων της ανάλυσης κειμένου και πώς αυτά ξεπεράστηκαν.

Πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι κατά βάση είναι ταχεία μέθοδος. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η ανάλυση του εγγράφου είναι λιγότερο χρονοβόρα και ως εκ τούτου περισσότερο αποτελεσματική από άλλες ερευνητικές μεθόδους. Απαιτεί επιλογή δεδομένων, αντί της συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα θέματα των πανελληνίων κατά τα έτη 2001-2014 και έγινε επεξεργασία αυτών των δεδομένων ως προς συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.

Επιπλέον προσόν είναι η διαθεσιμότητα των εγγράφων. Πολλά έγγραφα βρίσκονται στο διαδίκτυο, και μπορούν να ληφθούν χωρίς την άδεια των συγγραφέων. Το γεγονός αυτό καθιστά την ανάλυση κειμένου μια ελκυστική επιλογή για ποιοτική έρευνα. Ακόμα, η ανάλυση του κειμένου, ως μέθοδος, είναι λιγότερο δαπανηρή από άλλες ερευνητικές μεθόδους και συχνά προτιμάται όταν η συλλογή νέων δεδομένων δεν είναι εφικτή. Πράγματι, το γεγονός ότι το διαδίκτυο παρέχει πληθώρα πληροφοριών και σχόλια επί των θεμάτων καθιστά την εργασία του ερευνητή λιγότερο δαπανηρή, γιατί η



πληροφορία παρέχεται δωρεάν και δεν απαιτείται η παραχώρηση άδειας για τη διενέργεια της έρευνας.

Όταν τα δεδομένα έχουν ήδη συγκεντρωθεί αυτό που μένει είναι το περιεχόμενο και η ποιότητα των εγγράφων που πρέπει να αξιολογηθούν. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι τα έγγραφα είναι σταθερές. Η παρουσία του ερευνητή δεν αλλάζει το αντικείμενο μελέτης. Τα έγγραφα αυτά, λοιπόν, είναι κατάλληλα για επανειλημμένες αναθεωρήσεις. Τέλος, η ακρίβεια στις αναφορές καθιστά την ερευνητική διαδικασία αξιόπιστη, καθώς τα έγγραφα παρέχουν ευρεία κάλυψη σε πολλές εκδηλώσεις και για μεγάλο χρονικό διάστημα (Bowen 2009: 31).

Η ανάλυση κειμένου, όμως, ως μέθοδος, δεν είναι πάντα συμφέρουσα. Παρατηρούνται και μειονεκτήματα. Αρχικά, μια δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσει ο ερευνητής είναι ότι η πρόσβαση στα έγγραφα μπορεί να εμποδίζεται εσκεμμένα. Επιπλέον, μπορεί να γίνει ατελής συλλογή των εγγράφων που υποδηλώνει «μεροληπτική επιλεκτικότητα». Σε ένα οργανωτικό πλαίσιο, τα διαθέσιμα έγγραφα είναι πιθανό να ευθυγραμμιστούν με τις εταιρικές πολιτικές και διαδικασίες και με την ημερήσια διάταξη του εκάστοτε οργανισμού. Ωστόσο, μπορεί επίσης να αντανακλά συγκεκριμένες πολιτικές που προωθούνται από την οργανωτική μονάδα που χειρίζεται την τήρηση αρχείων (Bowen 2009: 32). Τα παραπάνω μειονεκτήματα ξεπερνιούνται όταν υπάρχει σαφής καθορισμός των στόχων και των στοιχείων που επιδιώκει κανείς να μελετήσει.

Μέσα από την εξέταση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της μεθόδου μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ανάλυση κειμένου, ως ερευνητική μέθοδος, πλεονεκτεί καθώς, οι διαφορετικές πηγές δεδομένων δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. (Bowen 2009: 38).

#### **4.4. Σχεδιασμός της έρευνας & τρόπος ανάλυσης**

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, στόχος της έρευνας είναι η αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων κατά τα έτη 2001-2014.

Πρώτα μελετώνται οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η μελέτη αυτή πραγματοποιείται μέσα από την εξέταση βοηθητικών πηγών

που για το σκοπό αυτό είναι οι *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, το *Βιβλίο του Καθηγητή*, το *Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης* και τα σχολικά εγχειρίδια. Η μελέτη αυτή επιχειρεί να δώσει απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Έπειτα γίνεται αναφορά σε δυο προσεγγίσεις που, σύμφωνα και με τις προαναφερθείσες πηγές, οφείλουν να διατρέχουν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη φάση της διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι οποίες είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση και ο κριτικός γραμματισμός. Η παρουσίαση αυτών των εννοιών θα συντελέσει στο να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση της αξιολόγησης. Αυτή η μελέτη βοηθά στο να αναζητηθούν τα είδη ερωτήσεων που αξιοποιούνται, να διευκρινιστεί η μορφή αξιολόγησης που συντελείται κατά τις τελικές εξετάσεις και να εξακριβωθεί σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η επιδίωξη των σκοπών και στόχων που θέτει η αξιολόγηση.

Τέλος, πηγή πληροφόρησης θα είναι το διαδίκτυο, γιατί παρέχει τις απαιτούμενες πληροφορίες για ανάλυση και επεξεργασία. Συγκεκριμένα μέσα από τη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας θα γίνει η συλλογή των θεμάτων από το 2001-2014 και σε αυτά τα δεδομένα θα γίνει αποδελτίωση. Συγκεκριμένα, θα γίνει κατανομή στη βαθμολογία των γλωσσικών ασκήσεων ανά έτος, κατηγοριοποίηση στον τύπο ασκήσεων και τη συχνότητα παρουσιάσής τους ανά έτος και κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών που επιλέγονται για παραγωγή κειμένου. Η παραπάνω ταξινόμηση στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση των θεμάτων που γίνεται μέσα στο ΦΕΚ, στο βιβλίο του καθηγητή και στο σχολικό εγχειρίδιο. Αυτές οι κατηγορίες ανάλυσης θα ερμηνευτούν ως προς τη συχνότητα που παρουσιάζονται στα εξεταζόμενα θέματα των πανελληνίων εξετάσεων.

Έπειτα, βοηθητικό υλικό θα αποτελέσουν διαδικτυακές αναρτήσεις και σχόλια που έχουν γίνει για τα θέματα από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και σωματεία και τέλος θα αναζητηθούν τα στατιστικά στοιχεία που ανακοινώνει επίσημα το Υπουργείο Παιδείας μετά το πέρας των εξετάσεων και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των υποψηφίων. Αν και η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ανάλυση κειμένου, δηλαδή μια ποιοτική μέθοδος, σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση ποσοτικών στοιχείων προκειμένου να διαγνωστεί η επίδοση των μαθητών και να γίνει ερμηνεία και συναγωγή συμπερασμάτων ως προς την εξάρτηση της επίδοσης των μαθητών από την

επιλογή θεμάτων και το βαθμό δυσκολίας τους. Μέσα από την παραπάνω εξέταση θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα.

Αυτή η παρουσίαση θα ολοκληρωθεί με τη διατύπωση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων και τη διατύπωση παιδαγωγικών και ερευνητικών προτάσεων σχετικά με τα αποτελέσματα προκειμένου να αποτελέσουν ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα, πιο εμπειριστατωμένη και αναλυτική.

# Κεφάλαιο 5

## Τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων

### Συζήτηση-Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας και συγκεκριμένα η αξιολόγηση στις Πανελλήνιες Εξετάσεις έχει τη μορφή της αθροιστικής ή τελικής αξιολόγησης. Ο μαθητής καλείται να αποδείξει σε μια τρίωρη εξέταση την επίτευξη γνωστικών στόχων και συγκεκριμένα την ικανότητα που έχει να απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο και την οργάνωση ενός κειμένου καθώς και να παράγει λόγο/κείμενο ενταγμένο στο επικοινωνιακό πλαίσιο και να αξιολογείται ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και την έκφραση που χρησιμοποιεί.

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται το περιεχόμενο των ερωτήσεων που έχει κληθεί να απαντήσει ο εξεταζόμενος στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας κατά τα έτη 2001-2014. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιχειρείται να δοθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν κατά την οργάνωση και παρουσίαση της μεθοδολογικής έρευνας.

Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να είναι τα κριτήρια καταλληλότητας της διδακτέας ύλης, και κατ' επέκταση της εξεταστέας ύλης, όπως έχουν συνοψισθεί από τους Σπανό και Μιχάλη:

Περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής

Δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να λάβει μέρος

Γλωσσικοί τύποι που πρέπει να ξέρει ο μαθητής, για να αντιμετωπίσει τις γλωσσικές ανάγκες του και να προχωρά πέρα από αυτές

Αυθεντικότητα του υλικού

Θέματα που θεωρούνται αξιόλογα και ενδιαφέροντα

Ενεργητική φυσιογνωμία της παραγόμενης γλώσσας

Κοινωνικότητα στη διαδικασία παραγωγής της γλώσσας

Λειτουργίες της γλώσσας που είναι πιθανόν να φανούν πιο χρήσιμες (Σπανός & Μιχάλης 2012: 231).

Καίριο ρόλο σε αυτή την προσπάθεια έχει το ίδιο το γραπτό των Πανελληνίων Εξετάσεων, τα στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών για το πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας καθώς και ο σχολιασμός επί των θεμάτων αυτών, όπως έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο, από την Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (Π.Ε.Φ), την Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (Ο.Ε.Φ.Ε.) και από εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη του παρόντος ζητήματος θα γίνει σε δύο μέρη, όπως δομείται και το γραπτό των εξετάσεων. Συγκεκριμένα, θα γίνει παρουσίαση των γλωσσικών ασκήσεων και ύστερα του γραπτού της έκθεσης.

## 5.1. Γλωσσικές Ασκήσεις

Οι γλωσσικές ασκήσεις από το 2001-2008 καταλάμβαναν το 50% της συνολικής βαθμολογίας, ενώ από το 2009-2014 το 60% της συνολικής βαθμολογίας<sup>23</sup>.

Η πρώτη γλωσσική άσκηση, ανοιχτού τύπου, που ζητείται από τους εξεταζόμενους τελειόφοιτους μαθητές λυκείου είναι η περίληψη ενός κειμένου έκτασης 100-120 λέξεων<sup>24</sup>, που καλύπτει διαχρονικά το 25% της συνολικής βαθμολογίας, δηλαδή 5 μονάδες στην κλίμακα του 20. Ο τρόπος συγγραφής μιας περίληψης δεν αποτελεί διδασκόμενη ενότητα στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Τάξης. Η εξήγηση βεβαίως είναι

---

<sup>23</sup> Βλ. Παράρτημα

<sup>24</sup> Ο ζητούμενος αριθμός λέξεων είναι ενδεικτικός, καθώς ανά έτος υπάρχουν διαφοροποιήσεις: 60-80, 70-90, 80-100, 90-110, 100-120 (βλέπε σχετικό παράθεμα). Ο αριθμός των λέξεων αλλάζει λόγω της έκτασης, του περιεχομένου ή του είδους του κειμένου που δίδεται για περίληψη.

προφανής, καθώς η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει συνέχεια και το γλωσσικό μάθημα εξελίσσεται γραμμικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι το βιβλίο της Έκφρασης-Έκθεσης στη Γ' Λυκείου είναι το Γ' τεύχος από μια ενιαία σειρά που ξεκινά από την Α' Λυκείου. Οι τεχνικές, λοιπόν, συγγραφής της περίληψης διδάσκονται στην Β' Λυκείου<sup>25</sup>.

Με τον όρο περίληψη εννοείται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ένα αναπτυγμένο κείμενο (προφορικό ή γραπτό) και να αποδίδει το περιεχόμενό του με ένα δικό του συνοπτικό κείμενο. Για την περίληψη, δηλαδή, απαιτείται η συλλειτουργία τριών διαφορετικών δεξιοτήτων: της κατανόησης του αρχικού κειμένου, της επισήμανσης των βασικών νοηματικών, δομικών και γλωσσικών στοιχείων και της παραγωγής ενός νέου σύντομου αλλά συγκροτημένου κειμένου, που θα περιλαμβάνει τα ουσιώδη στοιχεία του αρχικού κειμένου (Μπασλής 2006: 225).

Ως μαθησιακή δραστηριότητα η περίληψη έχει πολύ μεγάλη σημασία διότι προωθεί τη σχολική γνώση, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη και αποτελεί ένα αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης της σχολικής μάθησης (Μπασλής 2006: 227).

Στην αξιολόγησή της θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη σύνταξή της. Θα πρέπει, λοιπόν, να εξετάζεται: αν περιλαμβάνει το θεματικό κέντρο ή όχι, αν περιέχει τις βασικές ιδέες ή όχι, αν τηρήθηκαν οι γλωσσικοί κανόνες, ώστε το κείμενο να έχει το πληροφοριακό ύψος που είναι κατάλληλο για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος και αν το περιληπτικό κείμενο έχει την αναγκαία νοηματική πυκνότητα και συνοχή. (Μπασλής 2006: 231).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα κριτήρια μπορεί κανείς να κρίνει ότι η αξιολόγηση της περίληψης δεν επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών και αξιολογήσεων και μπορεί να αποτελέσει μέρος μιας αντικειμενικής αξιολόγησης, αφού και τα κριτήρια βαθμολόγησης είναι σαφή και διακριτά.

Ως προς τις λοιπές γλωσσικές ασκήσεις παρατηρείται ότι οι ασκήσεις που αξιολογούν το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη δομή της παραγράφου και ασκήσεις που αξιολογούν τη γλώσσα του κειμένου καταλαμβάνουν το 25% ή 35% της συνολικής βαθμολογίας, δηλαδή 5 ή 7 μονάδες στην κλίμακα του 20, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 1.

---

<sup>25</sup> Βλέπε ΥΠΕΠΘ.ΠΙ (2005). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, β τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.240-286

ΕΙΔΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ/ ΕΤΟΣ	ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ		ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ/ ΔΟΜΗΣ		ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
2001	1/20	5%	1/20	5%	3/20	15%
2002	3/20	15%	1/20	5%	1/20	5%
2003	3/20	15%	1/20	5%	1/20	5%
2004	2,6/20	13%	1/20	5%	1,4/20	7%
2005	2/20	10%	1/20	5%	2/20	10%
2006	3/20	15%	0/20	0%	2/20	10%
2007	3/20	15%	0/20	0%	2/20	10%
2008	3/20	15%	0/20	0%	2/20	10%
2009	3/20	15%	1,2/20	6%	2,8/20	14%
2010	3,6/20	18%	1,4/20	7%	2/20	10%
2011	2/20	10%	1,4/20	7%	3,6/20	18%
2012	3,2/20	16%	1/20	5%	2,8/20	14%
2013	2/20	10%	1,2/20	6%	3,8/20	19%
2014	2/20	10%	2/20	10%	3/20	15%

Πίνακας 1. Κατανομή βαθμολογίας στις γλωσσικές ασκήσεις ανά έτος

Μια παρατήρηση που μπορεί να γίνει ως προς την επιλογή των ασκήσεων είναι ότι οι ασκήσεις που εξετάζουν το περιεχόμενο, την οργάνωση/δομή και το λεξιλόγιο δεν καταλαμβάνουν σταθερά ποσοστά. Μάλιστα, ενώ στο ΦΕΚ γίνεται αναφορά στην εξέταση και των τριών τύπων άσκησης παρατηρείται ότι σε 3 έτη (2006-2008) δεν αξιολογούνται οι μαθητές καθόλου σε ασκήσεις δομής και οργάνωσης. Εν προκειμένω, λοιπόν, πρόκειται για αστοχία της διαδικασίας αξιολόγησης. Άρα σε αυτή την περίπτωση δεν συνάδουν τα θέματα με το σύνολο των σκοπών και στόχων που

τίθενται από όλες τις πηγές για τη διδασκαλία και αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος.

Αν γίνει μια πιο αναλυτική μελέτη του τύπου των ασκήσεων που έχουν τεθεί στα θέματα πανελλαδικών ανά έτος, με τη βοήθεια του Πίνακα 2, διαπιστώνουμε ότι διαχρονικά επιλέγεται σταθερά ως άσκηση η ανάπτυξη παραγράφου. Πολύ συχνά επίσης απαντάται η εξέταση συνωνύμων και αντωνύμων και ασκήσεις που εξετάζουν την ποιητική και αναφορική λειτουργία της γλώσσας.

Οι υπόλοιποι τύποι άσκησης εναλλάσσονται στα έτη παρουσιάζοντας παρόμοια συχνότητα.

Ένα ακόμα αξιοπρόσεκτο σημείο είναι ότι ανά έτος διαφοροποιείται ο αριθμός των ασκήσεων που ζητούνται για επεξεργασία. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα δύο τελευταία έτη έχει αυξηθεί ο αριθμός των ασκήσεων, καθώς, έχουν ζητηθεί 7 τύποι ασκήσεων, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι ερωτήσεις πρέπει να καλύπτουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο τμήμα της εξεταστέας ύλης.

Ο τύπος ασκήσεων, που αναλύεται στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο και επισημαίνεται στο ΦΕΚ ότι αποτελεί μέρος της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Όλοι οι τύποι ασκήσεων που έχουν εξεταστεί, αποτελούν επιδίωξη των γνωστικών στόχων που θέτει το γλωσσικό μάθημα από τις προαναφερθείσες πηγές. Συγκεκριμένα, η άσκηση ανάπτυξης παραγράφου είναι μια ανοιχτού τύπου άσκηση, ενώ οι υπόλοιπες ασκήσεις, λεξιλογίου, σύνταξης, οργάνωσης και δομής είναι κλειστού τύπου. Επομένως, οι παραπάνω γλωσσικές ασκήσεις, με εξαίρεση την ανάπτυξη παραγράφου, απαιτούν ακριβή και συγκεκριμένη απάντηση που δεν επιδέχεται αμφισβήτησης. Επομένως, σε μεγάλο βαθμό μπορεί να υπάρξει σύμπτωση στη βαθμολογική αξιολόγηση του εκάστοτε γραπτού.

Η επιλογή και η διατύπωση αυτών των τύπων ασκήσεων φαίνεται να επιτελεί τον παιδαγωγικό τους ρόλο αφού ως επί το πλείστον αποφεύγονται ερωτήσεις που αναφέρονται σε επουσιώδεις λεπτομέρειες της εξεταζόμενης ύλης, υπάρχει συμφωνία διδασκόμενου θέματος και εξεταζόμενης ερώτησης, διατυπώνονται οι ερωτήσεις κατά τρόπο απλό και κατανοητό, αποφεύγονται όροι ή φράσεις που δε γνωρίζουν οι μαθητές.



ΕΤΟΣ/ ΤΥΠΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΕΤΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΕΤΗ
Ανάπτυξη Παραγράφου	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14/14	100%
Πλαγιότιτλοι	1											1			2/14	14%
Δομή Παραγράφου					1								1		2/14	14%
Τρόποι Ανάπτυξης Παραγράφου				1						1	1			1	4/14	28%
Συλλογιστική Πορεία		1		1											2/14	14%
Τρόποι Πειθούς							1		1			1			3/14	21%
Μέσα Πειθούς			1			1									2/14	14%
Χαρακτηριστικά Επιστημονικού Λόγου		1								1					2/14	14%
Χαρακτηριστικά Δοκιμίου								1							1/14	7%
Αναφορική & Ποιητική Λειτουργία της Γλώσσας		1		1		1		1	1		1		1	1	8/14	57%
Σχηματισμός Προτάσεων								1							1/14	7%
Νοηματική Σχέση Λέξεων	1													1	2/14	14%
Συνώνυμα	1		1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	11/14	78%
Αντώνυμα									1	1	1	1	1	1	6/14	43%
Σύνθεση-Ανάλυση & Παραγωγή Λέξεων	1			1	1			1							4/14	28%
Είδος Σύνταξης									1				1		2/14	14%
Λειτουργία Ερωτήσεων			1												1/14	7%
Λειτουργία Σημείων Στίξης											1		1	1	3/14	21%

Λειτουργία α' Πληθυντικού							1								1/14	7%
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΑΝΑ ΕΤΟΣ	5	4	4	5	4	4	4	5	6	5	6	5	7	7		
ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΑΝΑ ΕΤΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	35%	35%	35%	35%	35%	35%		

Πίνακας 2. Τύποι ασκήσεων ανά έτος & Συχνότητα ασκήσεων σε κάθε έτος

Επιπλέον, οι ερωτήσεις καλύπτουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο τμήμα της εξεταστέας ύλης (εξαίρεση αποτελεί η αστοχία που επισημάνθηκε παραπάνω και αφορά την απουσία ασκήσεων δομής και οργάνωσης κατά τα έτη 2006-2008), είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και προηγούνται οι εύκολες των δύσκολων ερωτήσεων.

## 5.2. Παραγωγή κειμένου

Από το 2001 μέχρι και το 2014 οι μαθητές που διαγωνίζονται στην Έκφραση-Έκθεση έχουν κληθεί να αναπτύξουν θέμα έκθεσης που ανήκει στην κατηγορία άρθρο, δοκίμιο, ομιλία.

ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ/ ΕΤΟΣ	ΑΡΘΡΟ	ΔΟΚΙΜΙΟ	ΟΜΙΛΙΑ
2001		1	
2002	1		
2003			1
2004	1		
2005			1
2006			1
2007	1		
2008			1
2009	1		
2010	1		
2011			1
2012	1		
2013	1		
2014	1		
Συχνότητα είδους στα έτη	8/14	1/14	5/14
Ποσοστό συχνότητας στα έτη	57%	7%	36%

Πίνακας 3. Κατηγορία κειμενικού είδους ανά έτος

Όπως αναλύεται και στον πίνακα 3 τα διάφορα κειμενικά είδη παρουσιάζονται με διαφορετική συχνότητα. Υπάρχει η τάση να προτιμάται ως επί το πλείστον το άρθρο,

δευτερευόντως η ομιλία και σε ό, τι αφορά το δοκίμιο φαίνεται ότι επελέγη μια και μοναδική φορά, μόνο κατά την έναρξη αυτού του τρόπου αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό έχει την ερμηνεία του. Το δοκίμιο, ως κειμενικό είδος, αν και διδάσκεται ως προς τα είδη και τα χαρακτηριστικά του, θεωρείται δύσκολο στην ανάλυσή του και επιπλέον αν και βοηθά στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, δεν εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη ύπαρξης ξεκάθαρα επικοινωνιακού πλαισίου για την ανάπτυξή του.

Γίνεται κατανοητό ότι ζητείται από τους εξεταζόμενους να αναπτύξουν ένα θέμα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά του είδους που ζητείται να αναπτυχθεί. Το σχολικό εγχειρίδιο αφιερώνει χώρο στο πώς ορίζεται το δοκίμιο, ποια είναι τα είδη του, η δομή και τα χαρακτηριστικά του. Αντίστοιχα γίνεται αναφορά σε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για το τι είναι το άρθρο και ποια τα χαρακτηριστικά του. Ως προς την ομιλία – εισήγηση-εκφώνηση γραπτού λόγου δε δίνονται χαρακτηριστικά αυτού του είδους, αλλά γίνεται έμμεση παρουσίαση αυτών μέσα από την παράθεση ομιλιών σε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Η θεματολογία που ζητείται να αναπτυχθεί, διαχρονικά, άπτεται των θεμάτων που αναπτύσσονται στους Θεματικούς Κύκλους, στο σύνολό τους, και δεν αφορά μόνο τη θεματολογία που προορίζεται για την Γ' Λυκείου. Συγκεκριμένα, η θεματολογία που έχει ζητηθεί τα έτη 2001-2014 αφορά τους νέους και τη γλώσσα, τον καταναλωτισμό και την οικολογία, την επιστήμη και την τεχνολογία, την παράδοση, την παιδεία και τον ανθρωπισμό, την παιδεία και τις νέες τεχνολογίες, την ψυχαγωγία. Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνται να αξιολογηθούν σε θεματική που έχουν διδαχθεί, όχι μόνο στην τελευταία τάξη του λυκείου, αλλά σε όλο το λύκειο. Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ τα έτη 2001-2008 η δοκιμασία παραγωγής κειμένου αποτελούσε το 50% της συνολικής βαθμολογίας (10/20), τα έτη 2009-2014 αποτελούσε το 40% της συνολικής βαθμολογίας (8/20).

Η διατύπωση των θεμάτων, όπως έχει γίνει τα έτη 2001-2014 φαίνεται να εξυπηρετεί μεγάλο μέρος των κριτηρίων καταλληλότητας της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής και δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να λάβει μέρος. Τα θέματα παραγωγής κειμένου είναι θέματα αξιόλογα και ενδιαφέροντα, ως επί το πλείστον. Επιπλέον, κάθε θέμα είναι ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 4, άλλοτε πιο εύστοχο και σύγχρονου προβληματισμού και άλλοτε όχι. Το ζητούμενο όμως είναι αν η επικοινωνιακή πλαίσίωση του δοκιμίου είναι εύστοχη και εξυπηρετεί

τους σκοπούς της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στην πραγματικότητα δεν εξυπηρετεί κάτι. Είναι γεγονός ότι προβάλλεται η ανάγκη ύπαρξης επικοινωνιακού πλαισίου στο ΦΕΚ και στις άλλες πηγές που ορίζουν τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης. Όμως, στην πράξη ούτε τα θέματα κατ' ουσία είναι ενταγμένα σε εύστοχο επικοινωνιακό πλαίσιο, ούτε οι μαθητές αντιλαμβάνονται, αξιοποιούν ουσιαστικά αυτή την παράμετρο. Στην πραγματικότητα, η μόνη επικοινωνιακή πλαισίωση του δοκιμίου είναι η αναφορά ότι οι μαθητές καλούνται να συγγράψουν ένα άρθρο, μια εισήγηση ή ένα δοκίμιο υποδυόμενοι έναν ρόλο. Κατά τ' άλλα η διάδραση δεν υφίσταται. Τέλος, αν και ο κριτικός γραμματισμός, μέσα από την παρουσίαση των περιεχομένων του που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, έπρεπε να αποτελεί ξεκάθαρη επιδίωξη των αναλυτικών προγραμμάτων και να είναι εμφανής σε δραστηριότητες, όπως αυτές της παραγωγής κειμένου και της περίληψης, παρατηρεί κανείς ότι δεν είναι ξεκάθαρη η επίτευξή του. Βέβαια, αξιοπρόσεκτο είναι ότι αυτά τα κριτήρια δεν είναι μετρήσιμα και απλά παρατίθενται ως μέρος της αξιολόγησης.

ΕΤΟΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
2001	Επίδοση δοκιμίου σε διανοούμενο με αφορμή μια πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου
2002	Άρθρο για το περιοδικό του σχολείου
2003	Εισήγηση σε μια εκδήλωση της περιοχής σου, ως μέλος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του Λυκείου και ως εκπρόσωπος του σχολείου σου
2004	Άρθρο σε τοπική εφημερίδα, ως τελειόφοιτος
2005	Ομιλία στο πολιτιστικό κέντρο του δήμου, ως εκπρόσωπος των μαθητών
2006	Ομιλία στο πνευματικό κέντρο του δήμου, ως εκπρόσωπος του σχολείου σου
2007	Άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σου
2008	Ομιλία σε εκδήλωση του δήμου, ως εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας
2009	Άρθρο στη σχολική εφημερίδα
2010	Άρθρο στη σχολική εφημερίδα
2011	Ομιλία σε ημερίδα που οργανώνει το σχολείο σου
2012	Εισήγηση σε ημερίδα του δήμου, ως εκπρόσωπος του σχολείου σου
2013	Άρθρο για την επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου σου
2014	Άρθρο για την τοπική εφημερίδα

Πίνακας 4. Επιλογή επικοινωνιακού πλαισίου ανά έτος

Από την άλλη οι γενικές αρχές και τεχνικές υποδείξεις για την αξιολόγηση των γραπτών δοκιμίων (βλ. Παράρτημα Δ), οι οποίες δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στους διορθωτές και παρατίθενται στο παράρτημα αποδεικνύουν ότι δεν είναι μετρήσιμα τα κριτήρια αλλά μόνο περιγραφικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκάστοτε βαθμολογητής να δίνει την σημασία που εκείνος κρίνει σε κάθε κριτήριο.

### 5.3. Σχολιασμός Θεμάτων<sup>26</sup>

Ποια είναι, όμως, η κριτική που έχει ασκηθεί επί των θεμάτων; Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται το σχόλιο του ερευνητή συνεπικουρούμενο από τις θέσεις της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (Π.Ε.Φ.), της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (Ο.Ε.Φ.Ε.) και τις κρίσεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο<sup>27</sup>.

ΕΤΟΣ	ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΛΟΙΠΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
2001	Απλό, σαφές & κατανοητό	Γερό υπόβαθρο γνώσεων, εμπειρία και κριτική σκέψη	Προσοχή στο χειρισμό της γλώσσας και την οργάνωση και ιεράρχηση της αποδεικτικής επιχειρηματολογίας
2002	Κατανοητό περιεχόμενο, αλλά μεστότητα νοημάτων	Εύκολες	Απαιτητική, για καλά διαβασμένους
2003	Απαιτητικό	Απαιτητικές, ιδιαίτερα η ερώτηση κατανόησης	Απαραίτητη η ανάπτυξη συγκεκριμένης επιχειρηματολογίας και η αποφυγή διατύπωσης γενικών κρίσεων
2004	Βατό	Αναμενόμενες, καλύπτουν βασικά σημεία της ύλης. Β3 απαιτητική	Θέμα σύγχρονου προβληματισμού
2007	Ενάργεια και ποιότητα στα μηνύματά του, εύληπτες ιδέες που εύκολα αποκωδικοποιήσιμες	Απλές και κατανοητές	Περιθώρια για πολυεδρική προσέγγιση, εμπάθунση και έκφραση ενός πλούτου ιδεών

<sup>26</sup> Τα θέματα των Πανελληνίων από το 2001-2014, όπως έχουν ζητηθεί, παρατίθενται στο παράρτημα.

<sup>27</sup> Διαδικτυακές πηγές για το σχολιασμό που αναπτύσσεται στον πίνακα 5 είναι:

[www.ekpedefsi.gr/exetaseis](http://www.ekpedefsi.gr/exetaseis), [www.othisi.gr/sxoleio/](http://www.othisi.gr/sxoleio/), <http://www.orion.edu.gr/panelladikes/topics>, <http://www.p-e-f.gr/drasthriothtes.htm>, <http://www.p-e-f.gr/docs/1Glwssa.pdf>, <http://www.p-e-f.gr/docs/44.pdf>, [http://oipepaideumenoi.blogspot.gr/2011/05/2011\\_12.html](http://oipepaideumenoi.blogspot.gr/2011/05/2011_12.html), [http://www.newsit.gr/default.php?pname=Article&art\\_id=141054&catid=3](http://www.newsit.gr/default.php?pname=Article&art_id=141054&catid=3), <http://www.alfavita.gr/arthra/>, <http://panelladikes.gr/panelladikes/>

2008	Νοηματική πυκνότητα, πλούτος αναφορών, λεπτές νοηματικές κλιμακώσεις δυσχέραιναν την κατανόηση και ευσύνοπτη μετασηματιστική απόδοση του κειμένου, υψηλό βαθμό δυσκολίας και προϋπόθεση η ιδιαίτερη ικανότητα πύκνωσης του λόγου	Απλές	Μαθητές καλά προετοιμασμένοι αλλά και με ανεπτυγμένο σύγχρονο προβληματισμό, κριτικό στοχασμό, διεισδυτική δύναμη και εκφραστική ευχέρεια μπορούσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία
2009	Απαιτητικό, βαθιά στοχαστικό και πυκνό σε νοήματα, αλλά μαθητές με επαρκή γλωσσική και γνωστική κατάρτιση και εξοικείωση με το δοκιμακό λόγο μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία	Εύκολες και κατανοητές	Δυνατότητα για ανάπτυξη προσωπικών θέσεων και κατάθεση βιωματικών εκπαιδευτικών εμπειριών
2010	Επίκαιρου προβληματισμού με καλή δομή και τεκμηριωμένο στις θέσεις του	Απλές και κατανοητές	Εστιάζει σε συγκεκριμένο θέμα, ώστε να μπορούν να παραχθούν κείμενα, ανάλογα με την ωριμότητα και τη γνώση των εξεταζομένων, χωρίς τον κίνδυνο παρανοήσεων.
2011	Σε ορισμένα σημεία αρκετά απλό και σε άλλα πιο σύνθετο.	Απλές και κατανοητές	Εύστοχο, στα ενδιαφέροντα των σύγχρονων νέων
2012	Απαιτητικό κείμενο με εκτενή μεταφορικό λόγο, αρκετά αναβαθμισμένο λεξιλόγιο και πυκνά νοήματα.	Σαφείς, ως προς τη διατύπωση, βατές και αναμενόμενες ως προς την απάντησή τους, αλλά με κλιμακούμενη δυσκολία	Ξεκάθαρα και σαφή ζητούμενα, ενδιαφέροντα για τους μαθητές, δίνουν αφορμή για προβληματισμό
2013	Λεκτικά απλό, αλλά νοηματικά απαιτητικό	Κατανοητές, ανάλογες των δυνατοτήτων των υποψηφίων και δεν άφηναν περιθώρια υποκειμενικών παρερμηνειών.	Κάθε υποψήφιος αξιοποιώντας τα εμπειρικά του αποθέματα και το γνωστικό του υπόβαθρο μπορεί να προσεγγίσει το θέμα με επιτυχία
2014	Ανταποκρίνεται, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, ωστόσο, το περιεχόμενό του δεν αντιστοιχεί στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα	Ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των υποψηφίων	Δύσκολο θέμα που απαιτούσε ευθυκρισία και ευστοχία στη διατύπωση των ιδεών και σαφή ανάπτυξή τους

Πίνακας 5. Σχολιασμός θεμάτων από το διαδίκτυο

Ένα ευρύτερο σχόλιο που μπορεί να γίνει για τα θέματα είναι ότι αν και εντάσσουν φαινομενικά τα κείμενα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, στην πραγματικότητα δεν εξυπηρετεί αυτή η επικοινωνιακή πλαισίωση κάποιο σκοπό και δε επιτυγχάνει τη διάδραση. Στη συνέχεια γίνεται προσωπικός σχολιασμός επί των θεμάτων και αναλύονται τα δοκίμια των ετών 2001 και 2014 (βλ. Παράρτημα Β).



Στα θέματα του 2001, η κριτική που έχει γίνει και παρατίθεται στον πίνακα 5 είναι ορθή. Όμως, στην παραγωγή κειμένου παρουσιάζεται μια περίπτωση που δεν είναι δυνατόν ένας μαθητής να έρθει αντιμέτωπος και να επιδείξει ενδιαφέρον. Το προς ανάπτυξη θέμα είναι το εξής: «Σας δίνεται η ευκαιρία, με αφορμή μια πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου σας, να συναντήσετε έναν διανοούμενο. Ποιες σκέψεις σας θα του εκθέτατε σχετικά με το πώς πρέπει να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν σήμερα τη νεολαία; (Να καταγράψετε τις σκέψεις σας αυτές σ' ένα δοκίμιο πειθούς 500-600 λέξεων, το οποίο θα του επιδώσετε κατά τη συνάντησή σας)». Το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι η πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου στην οποία ο μαθητής θα συναντήσει έναν διανοούμενο και θα του παραθέσει τις σκέψεις του σε μια κόλλα χαρτί. Στην πράξη ο μαθητής καλείται να γράψει μια έκθεση ιδεών, παλαιού τύπου, με θέμα «πώς ένας διανοούμενος μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν σήμερα την νεολαία;». Επομένως, στην ουσία το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι μια αναφορά που γίνεται και που δεν προωθείται, καθώς οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν ως προς το συγκεκριμένο θέμα χρησιμοποιώντας όχι την δική τους κρίση, αλλά έτοιμες ιδέες και απόψεις που θεωρούνται η μόνη σωστά διατυπωμένη άποψη και που έχουν αναπαραχθεί από τα σχολικά εγχειρίδια και βοηθήματα, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στα θέματα του 2002 η ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου δεν επιτυγχάνεται στο κομμάτι της περίληψης, αφού από την εκφώνηση της άσκησης φαίνεται ότι αποτελεί μόνο αφορμή για τη συγγραφή της. Οι γλωσσικές ασκήσεις είναι εύστοχες και συνάδουν με τις γνώσεις των μαθητών και από την εκφώνηση της παραγωγής κειμένου γίνεται κατανοητή η ανάγκη της έμπρακτης επικοινωνιακής πλαισίωσης. Σημαντικό είναι ότι η θεματολογία που επελέγη είναι επίκαιρη και ενδιαφέρουσα.

Τα θέματα του 2003 πράγματι είναι απαιτητικά και ενστερνίζομαι απόλυτα το σχολιασμό που γίνεται για τα συγκεκριμένα θέματα στον πίνακα 5. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το θέμα που ζητείται για παραγωγή κειμένου και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο έχει ενταχθεί είναι προσφιλές στους μαθητές της Γ' Λυκείου και τους αφήνει περιθώριο να το επεξεργαστούν κριτικά.

Η αξιολογική κρίση των θεμάτων για το έτος 2004 που αναρτήθηκε στο διαδίκτυο είναι εύστοχη και με βρίσκει σύμφωνη. Όμως, για τα θέματα του 2005 δεν υπήρχε ανάρτηση στο διαδίκτυο. Το κείμενο για περίληψη κρίνεται απαιτητικό και δύσκολο στην

επεξεργασία του και προϋποθέτει οι μαθητές να έχουν ανεπτυγμένο κριτικό εγγραμματισμό. Όμως, ο πυρήνας του κειμένου είναι βοηθητικός για την άσκηση παραγωγής κειμένου. Η άσκηση παραγωγής κειμένου είναι μέσα στην εμπειρία των μαθητών αυτής της ηλικιακής ομάδας και άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό έχουν αναμειχθεί σε ομαδικά παιχνίδια, με αποτέλεσμα η θεματική αυτή να είναι προσφιλής και ενδιαφέρουσα.

Για τα θέματα του 2006 δεν υπήρχε ανάρτηση στο διαδίκτυο. Το κείμενο για περίληψη είναι αξιόλογο, σύγχρονου προβληματισμού, χωρίς μεγάλες απαιτήσεις. Οι λοιπές γλωσσικές ασκήσεις είναι εξίσου βατές. Ως προς την παραγωγή κειμένου, αν και η θεματολογία είναι σύγχρονου προβληματισμού, η διατύπωση στα ζητούμενα είναι αφηρημένη και απαιτείται προσοχή ως προς την αποφυγή πλατειασμών και γενικεύσεων.

Τα θέματα του 2007 από την αρχή μέχρι το τέλος έχουν στοχευμένη διατύπωση και τα ζητούμενα επιτυγχάνουν τη σκοποθεσία του γλωσσικού μαθήματος.

Σε ό,τι αφορά το σχολιασμό των θεμάτων του 2008 θα συμφωνούσα ότι οι λοιπές γλωσσικές ασκήσεις ήταν απλές και μάλιστα αρκετές από τις λέξεις των οποίων δίνεται η ερμηνεία δεν μπορούν να θεωρηθούν άγνωστες για μαθητές της Γ' Λυκείου. Η παράθεσή τους, μάλιστα, δυσχεραίνει τη διαβάθμιση στην αξιολόγηση των μαθητών. Το θέμα της παραγωγής κειμένου παρά το τυπικό επικοινωνιακό πλαίσιο που έχει, έχει τυποποιημένη μορφή που στην πραγματικότητα απαιτεί προκατασκευασμένη γνώση και αποκλείει τη δυνατότητα διαφορετικής άποψης και προβληματισμού.

Σε ό,τι αφορά τα θέματα του 2009 τη μόνη επισήμανση που μπορώ να κάνω είναι ότι πράγματι το θέμα που ζητείται για παραγωγή κειμένου είναι σύγχρονου προβληματισμού και αφορά περίσταση στην οποία θα μπορούσε να λάβει μέρος ένας μαθητής αυτής της ηλικίας.

Θα συμφωνούσα με τις απόψεις που διατυπώνονται για τα θέματα του 2010 καθώς πράγματι ανταποκρίνονται τα θέματα στην ωριμότητα των μαθητών και μάλιστα, θα έλεγα, ότι οι γλωσσικές ασκήσεις απαιτούν βασική γνώση για την απάντησή τους· ίσως, δηλαδή, δεν αρμόζουν και τόσο για εξετάσεις αξιολόγησης που στόχος είναι η διαβάθμιση των γνώσεων των μαθητών, ώστε να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα θέματα του 2011 είναι εύστοχα από πολλές απόψεις αφού έχουν κλιμακούμενη δυσκολία και ενισχύουν την ανάπτυξη προβληματισμού.

Για τα θέματα του 2012 θεωρώ ότι το κείμενο που δόθηκε για περίληψη χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο δοκιμακού λόγου ώστε μόνο μαθητές με γλωσσική επάρκεια, εξοικείωση στην αποκωδικοποίηση σύνθετων μηνυμάτων θα αποδώσουν εύστοχα το περιεχόμενό του. Οι λεξιλογικές ασκήσεις είναι απλές. Τέλος, το θέμα της έκθεσης έδινε τη δυνατότητα στο μαθητή αξιοποιώντας την εμπειρία του να εκθέσει προσωπικές ιδέες και κρίσεις.

Τα θέματα του 2013 εντάσσονται στην εξεταστέα ύλη και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος. Κάθε υποψήφιος αξιοποιώντας την εμπειρία του και το γνωστικό του υπόβαθρο μπορεί να προσεγγίσει το θέμα με επιτυχία.

Τέλος, τα θέματα του 2014 προσφέρουν τη δυνατότητα στο μαθητή να αξιοποιήσει προσωπικά βιώματα. Το ζητούμενο της έκθεσης απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή και κριτική ικανότητα και αν και το θέμα έχει διαχρονικό χαρακτήρα, η πλαισίωσή του είναι κάπως αναχρονιστική. Συγκεκριμένα, το θέμα παραγωγής κειμένου έχει ως εξής: «Σε άρθρο σας, που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, να αναφερθείτε σε φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος». Το επικοινωνιακό πλαίσιο αφορά τη συγγραφή ενός άρθρου, δραστηριότητα που έχει εξεταστεί διαχρονικά τις περισσότερες φορές. Στην ουσία ο μαθητής καλείται να εμπνευστεί έναν τίτλο και κατά τ' άλλα να αναπτύξει το θέμα του ελλείμματος ανθρωπιάς στη σύγχρονη εποχή και να αναφερθεί σε δραστηριότητες που προσπαθούν να το περιορίσουν. Η συγκεκριμένη θεματολογία αναπτύσσεται από το μαθητή με το συνήθη τρόπο, δηλαδή, ακολουθώντας την αποδεκτή από το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρηματολογία ως προς τους τομείς που παρατηρείται έλλειμμα ανθρωπιάς και ως προς τις δραστηριότητες, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, που μπορούν να περιορίσουν το φαινόμενο.

Γενικά, παρατηρείται μια προσκόλληση στην έκθεση ιδεών που περικλείεται από το φάντασμα της ύπαρξης ενός επικοινωνιακού πλαισίου που στην πραγματικότητα απλώς το επικαλείται κανείς, αλλά δεν το αξιοποιεί.

## 5.4. Στοιχεία βαθμολογιών

BAΘΜΟΣ ΕΤΟΣ	18-20	15-17,9	12-14,9	10-11,9	5-9,9	0-4,9
2001	0,93	14,1	31,27	22,64	29,27	1,77
2002	0,70	12,47	32,11	24,15	28,57	1,98
2003	1,02	14,76	29,68	20,76	30,42	3,32
2004	0,93	15,28	30,28	21,20	29,85	2,43
2005	1,13	16,85	31,06	19,78	27,99	3,16
2006	0,66	15,49	36,47	21,89	22,87	2,59
2007	0,99	16,68	32,98	20,21	25,18	3,93
2008	1,62	20,72	33,56	18,19	21,90	3,98
2009	1,61	23,91	34,39	17,49	19,26	3,31
2010	1,65	24,30	33,63	16,29	20,06	4,03
2011	1,04	21,08	38,55	18,85	18,30	2,14
2012	2,04	23,44	33,85	17,81	19,72	3,10
2013	1,39	28,06	41,73	15,81	11,72	1,26
2014	0,93	21,22	38,89	18,96	17,50	2,51

Πίνακας 6. Κατανομή ποσοστών βαθμολογιών Πανελλαδικών Εξετάσεων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας 2001-2014<sup>28</sup>

Ο πίνακας 6 δείχνει τις διακυμάνσεις των βαθμολογιών των υποψηφίων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στα έτη 2001-2014.

Μια πρώτη επισήμανση είναι ότι το 1/2 του ποσοστού των μαθητών κινείται στην κλίμακα 10-14,9 διαχρονικά. Αμελητέα ποσότητα αποτελούν οι αριστούχοι με βαθμολογίες 18-20 και σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό συναντάμε του μαθητές με βαθμολογία 0-4,9. Το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται ισάριθμα στους μαθητές με επίδοση 15-17,9 και 5-9,9.

Ανεξάρτητα από τις αξιολογήσεις και κριτικές επί των θεμάτων ως προς το βαθμό δυσκολίας σε κάθε έτος, δεν παρατηρείται, από μέρους της επίδοσης των μαθητών,

<sup>28</sup> Πηγή: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ.Δ/ΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
<http://www.minedu.gov.gr/statistika-stoixeia-panelladikwn.html>  
[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/2009/klimakwsi\\_09.htm](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/2009/klimakwsi_09.htm)  
[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika\\_2006.htm](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika_2006.htm)  
[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika\\_2003.htm](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika_2003.htm)

κάποια διαφοροποίηση που να αποδεικνύει το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων ανά έτος. Ενδεικτικά αναφέρω ότι, αν και η κριτική επί των θεμάτων αξιολογεί ότι τα θέματα των ετών 2004, 2007, 2009, 2011, 2013 ήταν βατά, αυτό δεν αποτυπώνεται στις βαθμολογίες των μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει ότι η επίδοσή τους δεν εξαρτάται από την επιλογή των θεμάτων και τον βαθμό δυσκολίας τους.

Αυτό ίσως βρίσκει την ερμηνεία του σε μια άδηλη παραδοχή ότι το γλωσσικό μάθημα είναι από μόνο του απαιτητικό και κανείς δεν μπορεί να φτάσει το 100% αυτής της γνώσης.

Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η επισήμανση που έγινε στην ενότητα της αξιολόγησης, ότι σε αυτό τον τύπο ερωτήσεων υπάρχει μεγάλο περιθώριο υποκειμενικής αξιολόγησης των απαντήσεων του μαθητή, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ανάγκη αναβαθμολόγησης σε μεγάλο ποσοστό των γραπτών. Χαρακτηριστική προσπάθεια για τον περιορισμό του φαινομένου αποτελεί η αλλαγή στη βαθμολογική βαρύτητα των ασκήσεων, καθώς από το 2009 μέχρι και σήμερα το 60% της βαθμολογίας συγκεντρώνουν οι γλωσσικές ασκήσεις, δηλαδή, οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης που τείνουν να αναγνωρίζουν ως ορθή απάντηση, μία και μόνη απάντηση. Γεγονός, όμως, που όπως διαπιστώνεται από τα στατιστικά δεδομένα της βαθμολογίας των μαθητών, δεν επιβεβαιώνεται.

## **5.5. Συνολική αποτίμηση-σχολιασμός θεμάτων**

Μέσα από την παρουσίαση των θεμάτων και το σχολιασμό αυτών διαπιστώνεται ότι τα είδη των ερωτήσεων διέπονται από τις αρχές, τους σκοπούς και στόχους που θέτει το γλωσσικό μάθημα μέσα από τις πηγές που αναλύουν τις σχετικές οδηγίες και μέσα από τα κριτήρια καταλληλότητας της ύλης. Όλες οι ερωτήσεις αξιολόγησης έρχονται σε συμφωνία με όσα καλούνται να διδαχθούν οι μαθητές κατά την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις, όπως ορίζεται στο ΦΕΚ και όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι ερωτήσεις είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και οι εύκολες ερωτήσεις προηγούνται των πιο απαιτητικών. Ως προς τον τύπο των ερωτήσεων η αξιολόγηση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας βασίζεται σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι μαθητές αξιολογούνται

σε ερωτήσεις ανάπτυξης ή τύπου δοκιμίου, στην περίπτωση της έκθεσης, και σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης, στην περίπτωση των γλωσσικών ασκήσεων.

Ως προς το κομμάτι της παραγωγής κειμένου αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα θέματα που έχουν τεθεί επισημαίνεται η ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου, άλλοτε με επιτυχία και ευστοχία, άλλοτε πάλι όχι. Ο κριτικός γραμματισμός, όρος που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και επισημάνθηκε η σημασία του, οφείλει να υλοποιείται στο πλαίσιο της πύκνωσης κειμένου μέσω της περίληψης, της ανάπτυξης της παραγράφου και κατά την παραγωγή κειμένου, στην περίπτωση που ο μαθητής καλείται να ανασκευάσει τα επιχειρήματα και να αναπτύξει την αντίθετη άποψη.

Τέλος, ως επί το πλείστον, τα ζητούμενα και ο τρόπος διατύπωσής τους αποδεικνύει ότι πρόκειται για περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής και για δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να λάβει μέρος. Τα θέματα κρίνονται αξιόλογα και ενδιαφέροντα και όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω σχολιασμό απευθύνονται στην ωριμότητα και την ηλικία των μαθητών.

Τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εξετάσεων και συγκεκριμένα των θεμάτων των εξετάσεων, στα οποία έχει γίνει αποσπασματική αναφορά στο κεφάλαιο της αξιολόγησης και στο παρόν κεφάλαιο και παρατίθενται αναλυτικά ως παράρτημα, κρίνονται βοηθητικά ως προς τη συναγωγή συμπερασμάτων για την επιτυχή διατύπωση και ευστοχία των θεμάτων κατά την ανάλυση που προηγήθηκε στο σχολιασμό των θεμάτων, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να εγγυηθούμε την αξιοπιστία τους γιατί υπόκεινται σε υποκειμενική ερμηνεία.

Παρόλα αυτά η στατιστική αποτύπωση των βαθμολογιών των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα δημιουργεί νέους προβληματισμούς καθώς αν πράγματι συνάδουν τα θέματα των εξετάσεων με τους σκοπούς και τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος, αν τα θέματα που τίθενται απευθύνονται στην ωριμότητά τους και είναι εύστοχα, αν είναι ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο και εξυπηρετούν τον κριτικό γραμματισμό, αν εξυπηρετούν τα κριτήρια καταλληλότητας της διδακτέας και εξεταστέας ύλης και η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται από την εκάστοτε επιλογή θέματος και το βαθμό δυσκολίας, τότε από τι εξαρτάται η μέτρια επίδοση των μαθητών διαχρονικά; Με πιο απλά λόγια αν όλα τα παραπάνω λειτουργούν σωστά γιατί οι μαθητές λειτουργούν λάθος;

Στο επόμενο κεφάλαιο θα διατυπωθούν τα συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων που παρήχθησαν με αφορμή τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Θα τεθούν οι περιορισμοί της έρευνας που θα δώσουν απαντήσεις και σε τυχόν αστοχίες που παρατηρήθηκαν και τέλος θα γίνει μια προσπάθεια να διατυπωθούν παιδαγωγικές και ερευνητικές προτάσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

# Κεφάλαιο 6

## Συμπεράσματα & Προεκτάσεις

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή διερευνά την περίπτωση των πανελλαδικών εξετάσεων κατά τα έτη 2001-2014 και συγκεκριμένα την αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει εκπονηθεί κάποια μελέτη για την αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα κατά την τελευταία δεκαπενταετία, διάστημα κατά το οποίο παρατηρείται αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης και αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος.

Βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης καταλήγω στην επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων που ετέθησαν κατά την οργάνωση και παρουσίαση της μεθοδολογικής έρευνας.

Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα<sup>29</sup> φαίνεται ότι τα θέματα στα οποία έχουν διαγωνιστεί οι υποψήφιοι κατά τα έτη 2001-2014 εν μέρει επιτυγχάνουν το σύνολο των σκοπών και των στόχων που θέτει το γλωσσικό μάθημα μέσα από τα διάφορα εγχειρίδια και πηγές. Οι μαθητές κατά τη φάση της αξιολόγησής τους στις πανελλήνιες εξετάσεις σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνουν την επιδίωξη γνωστικών στόχων και δε φαίνεται αν καταφέρνουν να επιτύχουν συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους. Μπορεί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στην αξιολόγησή τους να επιτυγχάνουν και κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους, αλλά κατά την αξιολόγησή τους μπορεί να μετρηθεί μόνο η επίτευξη γνωστικών στόχων. Επιπλέον επιδίωξη, που τονίζεται και από τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, είναι να

---

<sup>29</sup>Τα εξεταζόμενα θέματα συνάδουν με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί για το γλωσσικό μάθημα;



αξιοποιούν τη γραπτή έκφραση και τον κριτικό αποφαντικό λόγο μέσα από την ανάπτυξη επιχειρημάτων.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα<sup>30</sup> διαπιστώνει κανείς ότι τα θέματα που τίθενται, με τη συγκεκριμένη διατύπωση απευθύνονται στην ωριμότητα και ηλικία των μαθητών, με μερικές εξαιρέσεις που αναφέρθηκαν (2001 & 2014) και αφορούν τη διατύπωση θεμάτων με μια πιο αναχρονιστική προσέγγιση, που πιθανόν να μη γίνονται απόλυτα κατανοητά από μαθητές 17-18 ετών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα<sup>31</sup> επιτυγχάνεται φαινομενικά, ως προς την άσκηση παραγωγής κειμένου, αφού κάθε εξεταζόμενο κείμενο εντάσσεται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, όλα τα κειμενικά είδη που ζητούνται να παραχθούν από τον εξεταζόμενο, ομιλία, άρθρο, δοκίμιο, θέτουν ένα πλαίσιο επικοινωνίας, που όμως δεν καταφέρνει να απεμπολήσει την ύπαρξη μιας έκθεσης ιδεών. Ο κριτικός γραμματισμός που θα μπορούσε να εξυπηρετείται στο κομμάτι της περίληψης και στο κομμάτι της παραγωγής κειμένου, δεν επιτυγχάνεται, συνειδητά τουλάχιστον, γιατί δεν αποτελεί επιδιωκόμενο σκοπό των προγραμμάτων σπουδών μέχρι το 2002.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα<sup>32</sup> επιβεβαιώνεται καθώς τα θέματα καλύπτουν περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής και δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να λάβει μέρος. Τα θέματα παραγωγής κειμένου είναι θέματα αξιόλογα και ενδιαφέροντα, ως επί το πλείστον, με αποτέλεσμα να εξυπηρετούν τα κριτήρια καταλληλότητας της διδακτέας και εξεταστέας ύλης.

Ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται από την επιλογή θεμάτων και το βαθμό δυσκολίας τους, αφού διαχρονικά παρατηρείται ίδια επίδοση στους μαθητές ανεξάρτητα από αυτές τις παραμέτρους. Ενδεικτικά αναφέρω ότι, αν και η κριτική επί των θεμάτων αξιολογεί ότι τα θέματα των ετών 2004, 2007, 2009, 2011, 2013 ήταν βατά, αυτό δεν αποτυπώνεται στις βαθμολογίες των μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει ότι η επίδοσή τους δεν εξαρτάται από την επιλογή των θεμάτων και τον βαθμό δυσκολίας τους. Αυτή η διαπίστωση εγείρει νέους προβληματισμούς ως προς τους λόγους παρουσίασης αυτού του δεδομένου που μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για άλλη μεταπτυχιακή διατριβή.

---

<sup>30</sup> Τα θέματα που τίθενται απευθύνονται στην ωριμότητα και ηλικία των μαθητών; Είναι εύστοχα;

<sup>31</sup> Είναι ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο και εξυπηρετούν τον κριτικό γραμματισμό;

<sup>32</sup> Εξυπηρετούνται τα κριτήρια καταλληλότητας της διδακτέας και εξεταστέας ύλης;

Η παραπάνω παρουσίαση προσφέρεται για τη διατύπωση θετικών και αρνητικών σημείων στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Παρατηρείται επιτυχής εφαρμογή των κριτηρίων καταλληλότητας της διδακτέας και εξεταστέας ύλης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τις ερωτήσεις αξιολόγησης. Επιπλέον παρατηρείται πολυεδρική αξιοποίηση των γνωστικών στόχων μέσα από την εξέταση μεγάλης ποικιλίας ασκήσεων.

Όμως, αντιληπτά είναι και τα κενά που υπάρχουν στη διαδικασία αξιολόγησης. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί η αξιοποίηση και αξιολόγηση μόνο της γραπτής έκφρασης και η επίτευξη μόνο γνωστικών στόχων. Επιπροσθέτως, δεν υπάρχει σαφής και αξιόπιστος προσδιορισμός κριτηρίων αξιολόγησης και φαίνεται αδύνατος ο αντικειμενισμός στην αξιολόγηση αφού οι ασκήσεις ανοιχτού τύπου δεν λειτουργούν με σαφή και μετρήσιμα κριτήρια (βλ. Παράρτημα Γ & Δ).

Γενικά οι εξετάσεις φαίνεται να αξιολογούν τις γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσει ο μαθητής που τελειώνει τη λυκειακή φοίτηση. Συγκεκριμένα, αξιολογείται το επίπεδο κατανόησης του περιεχομένου (τρόποι και μέσα πειθούς, συλλογιστική πορεία), της οργάνωσης και δομής (οργάνωση παραγράφου, δομικά στοιχεία της παραγράφου, διαρθρωτικές λέξεις) και της γλώσσας ενός κειμένου (στίξη, μορφοσυντακτικά φαινόμενα). Επιπλέον, ο μαθητής αξιολογείται ως προς την ικανότητα που έχει να παράγει γραπτό κείμενο και να παράγει κείμενο ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως φαίνεται από τη διατύπωση των ασκήσεων παραγωγής κειμένου σε όλα τα έτη.

Ως προς τις παραπάνω επιδιώξεις παρατηρείται ότι ανά έτος υπάρχει διαφοροποίηση. Επί παραδείγματι, τα έτη 2006-2008 αγνοούν πλήρως την αξιολόγηση του μαθητή ως προς την οργάνωση και τη δομή ενός κειμένου, γεγονός που αποτελεί αστοχία και δεν μπορεί να δικαιολογηθεί ως επιλογή. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι το γεγονός ότι μέχρι το 2008 οι γλωσσικές ασκήσεις πέραν της περίληψης καταλάμβαναν το 25% μόλις από τη συνολική βαθμολογία και επομένως παραγκώνισαν με αυτόν τον τρόπο την αξιολόγηση της οργάνωσης/δομής. Επίσης, το 2001 κρίνεται άστοχη η επιλογή του συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην πρώτη εφαρμογή αυτού του νέου τρόπου εξέτασης. Οι παραπάνω αστοχίες μπορεί να αποδοθούν σε αβλεψίες και σε πρόχειρη εφαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης.

Τα θέματα των εξετάσεων δεν έχουν αντίκτυπο στη βαθμολογία των μαθητών. Οι μαθητές επιτυγχάνουν μέτριες βαθμολογίες ανεξάρτητα από τη δυσκολία ή την ευκολία

των επιλεγόμενων θεμάτων, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην ελλιπή ενημέρωση των βαθμολογητών για τη διαδικασία της βαθμολόγησης, στην αυστηρή αντιμετώπιση των γραπτών στις ασκήσεις ανοιχτού τύπου, στην κακή ψυχολογία των μαθητών και σε πολλά ακόμα που, δυστυχώς, μόνο υποθέσεις μπορεί να είναι.

Σε ό,τι αφορά το συσχετισμό των εξετάσεων με το αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθούνται οι οδηγίες που δίνονται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μόνο όμως στο κομμάτι που αυτοί καλύπτουν την επιδίωξη γνωστικών στόχων. Σε ό,τι αφορά το σχολικό εγχειρίδιο εξυπηρετεί και αυτό σε μεγάλο βαθμό την προετοιμασία του μαθητή για τις εξετάσεις και για την αντιμετώπιση όλων των ειδών άσκησης που ζητούνται, ασκήσεις περιεχομένου, οργάνωσης και δομής και λεξιλογίου.

Ωστόσο, σημαντικό θα ήταν σε αυτό το σημείο να επισημανθούν οι περιορισμοί της έρευνας που συνετέλεσαν στην εξαγωγή των παραπάνω αποτελεσμάτων.

Το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν δεδομένα που αφορούν 14 έτη καθιστά το εγχείρημα δύσκολο. Ένας πιο συστηματικός τρόπος αναζήτησης δεδομένων, για παράδειγμα μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων σε μαθητές ή καθηγητές θα απαιτούσε την απαραίτητη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και κηδεμόνων και βεβαίως περιορισμό της μελέτης της αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στις Πανελλήνιες Εξετάσεις σε ένα έτος, προκειμένου να μπορεί να γίνει επεξεργασία του υλικού, στο πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής διατριβής σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν θα υλοποιούνταν μια πιο σφαιρική ανάλυση που επιδιώκει να συλλέξει και να αναλύσει έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών που με τη σειρά τους θα μπορέσουν να αποτελέσουν αφορμή για μια πιο εξειδικευμένη μελέτη και θεώρηση του ζητήματος.

Επομένως, εν γνώσει του παραπάνω περιορισμού, λόγω των νομικών δυσκολιών και της γραφειοκρατικής λειτουργίας του Υπουργείου Παιδείας, επιχειρήθηκε η εκπόνηση της παρούσας εργασίας προκειμένου να καλυφθεί επαρκώς, σε πρώιμο βεβαίως στάδιο, το ερευνητικό κενό που αφορά την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στις πανελλήνιες εξετάσεις κατά τα έτη 2001-2014.

Πλεονέκτημα σε αυτή την έρευνα αποτελεί η εξολοκλήρου καταγραφή και παρουσίαση των θεμάτων αξιολόγησης ως προς τη μορφή, τη δομή και το περιεχόμενό τους. Σημαντικό δε είναι ότι η παρουσίαση αυτή αφορά δεδομένα από την έναρξη του νέου τρόπου εξέτασης μέχρι και σήμερα.

Η μελέτη αυτή, λοιπόν, κατέδειξε ότι η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος σε πανελλαδική κλίμακα είναι μια εξεταστική διαδικασία με άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθώς ενισχύει τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου. Το γεγονός, όμως, ότι ενισχύει τον υποκειμενισμό κατά την αξιολόγηση των γραπτών, λόγω κυρίως της βαρύτητας που δίνεται στην παραγωγή κειμένου, που καταλαμβάνει τα τελευταία χρόνια το 40% της συνολικής βαθμολογίας, επιτάσσει την αλλαγή πλεύσης και τη διατύπωση νέων παιδαγωγικών προτάσεων.

Συγκεκριμένα, ως προς την αξιολόγηση της παραγωγής κειμένου κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησης και ο σαφής καθορισμός του περιεχομένου και της βαρύτητας κάθε κριτηρίου ώστε να είναι ξεκάθαρος ο τρόπος αξιολόγησης σε κάθε βαθμολογητή. Η καταλληλότητα στο ύφος ανάλογα με το παραγόμενο κειμενικό είδος που ζητείται και η αποτελεσματικότητα του κειμένου, ανάλογα με το σκοπό που προσπαθεί να επιτύχει ο μαθητής αποτελούν δυο προτάσεις που θα μπορούσαν να εισαχθούν ως νέα κριτήρια αξιολόγησης. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για να τεθούν αυτά τα κριτήρια θα χρειαστεί να αλλάξει η φιλοσοφία του θέματος παραγωγής κειμένου, που θα εστιάζει σε παραγωγή κειμένων που διαπνέονται από την αρχή μέχρι το τέλος από την επικοινωνιακή προσέγγιση και θα επιδιώκουν να επιτύχουν τον κριτικό γραμματισμό. Πιο αναλυτικά, ο μαθητικός λόγος και η μαθητική σκέψη δεν πρέπει να είναι τυποποιημένη. Ο μαθητής θα πρέπει να αξιολογείται για την πρωτότυπη ιδέα, η οποία επιχειρηματολογείται ικανοποιητικά.

Αυτή η αλλαγή πλεύσης θα μπορούσε να γίνει πιο χειροπιαστή από τους μαθητές αν γινόταν αξιοποίηση των γραπτών των Πανελληνίων Εξετάσεων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο κάποιας συγκέντρωσης θα μπορούσαν να προβληθούν ενδεικτικές περιπτώσεις μαθητικών κειμένων που αναδεικνύουν την παθολογία της τυποποιημένης παραγωγής λόγου και δείγματα ανεπιτήδευτου μαθητικού λόγου που βαθμολογήθηκαν θετικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα απελευθερωθεί και θα αξιοποιηθεί ο κριτικός προβληματισμός. Για την επίτευξη αυτής της αλλαγής, πολύ σημαντική είναι και η συμβολή του σχολείου που θα πρέπει να δώσει έμφαση στην παραγωγή λόγου, προωθώντας εναλλακτικές προτάσεις ανάπτυξης ενός προβληματισμού, την επικοινωνιακή προσέγγιση των κειμένων, την προσαρμογή σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και τη διαμόρφωση περιβάλλοντος δημιουργικής έκφρασης.

Τα προς εξέταση θέματα θα πρέπει να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προσωπικά και κοινωνικά, καθώς και με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ζωή. Τέλος, επιτακτική είναι η ανάγκη σχεδιασμού και άμεσης εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς που παίρνουν μέρος στην αξιολόγηση των γραπτών. Από την άλλη θα πρέπει να υπάρξει αποδέσμευση των εξετάσεων από την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτελείται μια πολύπλευρη ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές και όχι μόνο η μετάδοση και η εμπέδωση γνώσεων που θα είναι χρήσιμες μόνο για τις εξετάσεις.

Όλη η συζήτηση και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής είναι ένας αρχικός προβληματισμός και μια πρώτη προσέγγιση της αξιολόγησης των θεμάτων των πανελληνίων εξετάσεων στο γλωσσικό μάθημα κατά τα έτη 2001-2014. Μια πιο συστηματική μελέτη ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης που επιλέγονται και τη βαρύτητα την οποία έχουν θα συντελούσε στη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων που υπάρχουν κατά την αξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, μια έρευνα για την αξιολόγηση που θα μελετούσε τη στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως προς αυτήν και τρόπους βελτίωσής της, ίσως έδινε απαντήσεις βοηθητικές. Συνεπώς και τα εξαγόμενα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορεί παρά να είναι σε αρχικό στάδιο. Το ζήτημα είναι πολύπλευρο και απαιτεί περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

# Παράρτημα Α

## ΦΕΚ

Ανακτήθηκε από την  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ  
(<http://edu.klimaka.gr>)



24325

## ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

### ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αρ. Φύλλου 1938

17 Ιουλίου 2014

#### ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθμ. 104968/Γ2

Καθορισμός εξεταστέας - διδακτέας ύλης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2014-2015

#### Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της παρ. 9 του άρθρου 1 του Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ Α' 188) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

2. Τις διατάξεις της παρ. 11 του άρθρου 1 του Π.Δ. 68/2014 (ΦΕΚ Α' 110) «Τροποποίηση και συμπλήρωση του π.δ/τος 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» (Α' 65)», όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει».

3. Τις διατάξεις του άρθρου 3 του Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ Α' 146) «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

4. Την αριθμ. 94654/ΣΤ5/19-06-2014 (ΦΕΚ Β' 1618) κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός αρμοδιοτήτων στους Υφυπουργούς Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αλέξανδρο Δερμεντζόπουλο και Κωνσταντίνο Κουκοδήμο».

5. Τις διατάξεις του άρθρου 90 του Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά όργανα που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.Δ. 63/2005 (ΦΕΚ Α' 98) και το γεγονός ότι από την απόφαση αυτή δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού.

6. Την αριθμ. 63442/Γ2/27-06-2005 (ΦΕΚ Β' 92) υπουργική απόφαση «Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα Γ' τάξης Ημερησίου Ενιαίου Λυκείου και Δ' τάξης Εσπερινού Ενιαίου Λυκείου» και την αριθμ. 106829/Γ2/28.9.2007 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ Β' 1988) «Τροποποίηση της αριθμ. 63442/Γ2/27-06-2005 ως προς την ονομασία του μαθήματος Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου και της Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου».

7. Τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 3 περ. α του Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ Α' 118) «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Παραμακίων Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου

Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».

8. Την αριθμ. 40/20-06-2014 πράξη του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), αποφασίζουμε Ορίζουμε την εξεταστέα-διδακτέα ύλη των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2014-2015 ως εξής:

#### Γ' ΤΑΞΗ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ Α. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

##### Νεοελληνική Γλώσσα

Στη διδακτέα-εξεταστέα ύλη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου περιλαμβάνεται η ύλη των σχολικών εγχειριδίων:

1. Έκφραση-Έκθεση Τεύχος Γ' της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου των Χ. Τσολάκη κ.ά., έκδοση 2014, εκτός από τα εξής:

- Η ενότητα: Η πειθώ στο δικανικό λόγο.
- Η ενότητα: Η Ιστορία του δοκιμίου.
- Το κεφάλαιο: Ερευνητική Εργασία.

2. Έκφραση-Έκθεση για το Γενικό Λύκειο - Θεματικοί Κύκλοι των Α', Β', Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου των Γ. Μανωλίδη κ.ά.

3. Γλωσσικές Ασκήσεις για το Γενικό Λύκειο των Γ. Κανδήρου κ.ά.

Στόχος της αξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι γενικότερα η συνολική αποτίμηση των γλωσσικών του δεξιοτήτων (ως πομπού και ως δέκτη).

Συγκεκριμένα:

##### 1. ΔΙΑΒΑΣΩ / ΚΑΤΑΝΟΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ

1. Ο μαθητής απαντά γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν ένα κείμενο.

α) Όσον αφορά το περιεχόμενο ενός κειμένου, επιδιώκεται ο μαθητής να είναι σε θέση να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου, και συγκεκριμένα:

- να διακρίνει:
  - ο τους τρόπους πειθούς (επίκληση στη λογική, επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη, επίκληση στο ήθος, επίκληση στην αυθεντία),
  - ο τα μέσα πειθούς (επιφράσματα, τεκμήρια κ.ά.),
  - ο το είδος της συλλογιστικής πορείας (παραγωγική-επαγωγική) μιας παραγράφου ή ενός κειμένου,
- να διακρίνει τους τρόπους και τα μέσα πειθούς:
  - ο στη διαφήμιση,

ο στον πολιτικό λόγο,  
ο στον επιστημονικό λόγο,  
• να αβολογεί τα μέσα παθούς, και συγκεκριμένα:  
ο να ελέγχει την αλήθεια την εγκυρότητα και την ορθότητα ενός επιχειρήματος  
ο να ελέγχει την αξιοπιστία των τεκμηρίων,  
• να διακρίνει την πειθώ από την προπαγάνδα,  
• να διακρίνει το είδος του δοκιμίου, με βάση:  
ο την οργάνωση / δομή (συνειρμική-λογική),  
ο το σκοπό (απόδειξη μιας θέσης - ελεύθερος στοχασμός),  
ο την οπτική (υποκειμενική-αντικειμενική),  
ο τη γλώσσα του (ποιητική, αναφορική λειτουργία) κ.ά.,  
• να αναγνωρίζει ορισμένα χαρακτηριστικά του δοκιμίου, όπως είναι ο υποκειμενισμός, ο αντιδιδασκισμός, ο κοινωνικός χαρακτήρας, ο εξημελογητικός τόνος κ.ά.,  
• να διακρίνει το δοκίμιο από άλλα συγγενή είδη του λόγου, όπως το άρθρο και την επισφιλίδα,  
• να εντοπίζει σε ένα κείμενο (δοκίμιο/άρθρο /επισφιλίδα κ.ά.):  
ο το θέμα,  
ο την άποψη του συγγραφέα,  
ο τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί για να πεκπριώσει την άποψη του,  
ο τις προτάσεις του για την αντιμετώπιση του προβλήματος κ.ά.  
• να διακρίνει σε ένα κείμενο το κείμενο και το ουαώδες από τη λεπτομέρεια και το επουαώδες.  
β) Όσον αφορά την οργάνωση / δομή ενός κειμένου επιδώκεται ο μαθητής να είναι σε θέση:  
• να εντοπίζει τα βασικά μέρη (πρόλογο, κύριο μέρος, επίλογο) ενός κειμένου,  
• να χωρίζει το κείμενο σε παραγράφους/νοηματικές ενότητες,  
• να αναγνωρίζει τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται η συνκτικότητα και η συνοχή ενός κειμένου (διαρθρωτικές λέξεις φράσεις κ.ά.),  
• να επσημαίνει τους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται οι παράγραφοι π.χ. με αιτιολόγηση, με σύγκριση και αντίθεση, με ορισμό, με διαίρεση, με παράδειγμα κ.ά.  
• να διακρίνει την οργάνωση/δομή ενός κειμένου (λογική ή συνειρμική οργάνωση, παραγωγική ή επαγωγική συλλογιστική πορεία κ.ά.).  
γ) Όσον αφορά τη γλώσσα ενός κειμένου (λεξιλόγιο, σπζη, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, γλωσσικές οικιλίες, λειτουργίες της γλώσσας, ύφος κ.ά.) επιδώκεται ο μαθητής να είναι σε θέση:  
• να εντοπίζει και να αιτιολογεί επιλογές του ποιηού οι οποίες αφορούν τη χρήση:  
- ενεργητικής ή παθητικής φωνής,  
- συγκεκριμένου ρηματικού τύπου (προσώπου/χρόνου/έγκλισης),  
- μακροπερίοδο ή μη λόγου,  
- παρατακτικού ή υποτακτικού λόγου,  
- ρηματικών ή ονοματικών συνόλων,  
- αναφορικής ή ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας,  
- των σημείων της σπζης,  
- λόγων ή λαϊκών λέξεων, ειδικού λεξιλογίου, όρων κ.ά.  
• να αιτιολογεί την ορθογραφία λέξεων,  
• να ερμηνεύει λέξεις,  
• να αβολογεί την ακρίβεια και τη σαφήνεια του λεξιλογίου,

• να βρίσκει συνώνυμα, αντώνυμα, ομόρριζα, να αντικαθιστά λέξεις ή φράσεις του κειμένου με άλλες να σχηματίζει με ορισμένες λέξεις φράσεις ή περιόδους λόγου κ.ά.,

• να χαρακτηρίζει το ύφος του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή περίσταση (σκοπό, δέκτη, είδος λόγου κ.ά.).

2. Ο μαθητής - με βάση συγκεκριμένο κείμενο - παράγει γραπτό κείμενο. Συγκεκριμένα, επιδώκεται ο μαθητής να είναι σε θέση:

• να πυκνώνει ένα κείμενο, να κάνει την περιληφή του,  
• να δίνει τίτλο στο κείμενο ή πλαγιότιτλους σε παραγράφους/νοηματικές ενότητες ενός κειμένου,

• να οργανώνει το διάγραμμα του κειμένου,

• να αναπτύσσει ένα κειμενικό απόσπασμα (μια φράση ή ένα επιχειρήμα του κειμενογράφου),

• να ανασκευάζει τα επιχειρήματα του κειμενογράφου και να αναπτύσσει την αντίθετη άποψη,

• να μετασχηματίζει ένα κείμενο π.χ. από ένα επίπεδο ύφους σε άλλο κ.ά.

#### II. ΓΡΑΦΩ

Ο μαθητής παράγει κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, το θέμα του οποίου σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία.

Από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στην παραγωγή κριτικού-αποφρατικού λόγου, δηλαδή στην παραγωγή κειμένου στο οποίο κυριαρχούν η πειθώ, η λογική οργάνωση, η αναφορική λειτουργία της γλώσσας, π.χ. άρθρου, επιστολής, γραπτής εισήγησης κ.ά.

Στο πλαίσιο της παραγωγής κειμένου θα πρέπει να επιδώκεται από τον μαθητή:

A. Ως προς το περιεχόμενο του κειμένου

• η συνάρεια των εκπαθμένων σκέψεων με τα ζητούμενα του θέματος,

• η επαρκής τεκμηρίωση των σκέψεών του με την παράθεση κατάλληλων επιχειρημάτων,

• η ανάπτυξη όλων των θεματικών κέντρων,

• η πρωτοτυπία των ιδεών,

• ο βαθμός επίτευξης του στόχου που επιδώκεται με το παραγόμενο κείμενο κ.ά.

B. Ως προς την έκφραση/μορφή του κειμένου

• η σαφής και ακριβής διατύπωση,

• ο λακτικός και εκφραστικός πλούτος,

• η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής οικιλίας ανάλογα με το είδος του κειμένου,

• η τήρηση των μορφοσυντακτικών κανόνων,

• η ορθογραφία και η σωστή χρήση των σημείων σπζης κ.ά.

Γ. Ως προς τη δομή/διάρθρωση του κειμένου

• η λογική αλληλουχία των νοημάτων,

• η συνοχή του κειμένου (ομαλή σύνδεση προτάσεων, παραγράφων και ευρύτερων μερών του κειμένου),

• η ένταξη του κειμένου στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο κ.ά.

#### ΙΣΤΟΡΙΑ

Από το βιβλίο Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα) της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξης Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας των Ιωάννη Κοκώπουλου, Κωνσταντίνου Σβολόπουλου, Ευάνθη Χατζηβασιλείου, Θεόδωρου Νημά, Χάρητος Σχολινάκη - Χελιώτη, έκδοση 2014.



# Παράρτημα Β

## Ενδεικτικά Θέματα

### Πανελληνίων Εξετάσεων

#### 2001-2014

ΑΡΧΗ 1ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ

**Γ΄ ΤΑΞΗ**

ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ Γ΄ ΤΑΞΗΣ  
ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ  
ΠΕΜΠΤΗ 7 ΙΟΥΝΙΟΥ 2001  
ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ:  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ  
ΣΥΝΟΛΟ ΣΕΛΙΔΩΝ: ΠΕΝΤΕ (5)

#### ΚΕΙΜΕΝΟ

#### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΝΟΟΥΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ ΜΑΣ

Για να απαντήσει κανείς στο ερώτημα, ποιος είναι ο ρόλος των διανοουμένων της εποχής μας, πρέπει να έχει διευκρινίσει τι εννοεί με τον όρο "διανοούμενος".

Συνήθως προϋποθέτουμε ότι ένας διανοούμενος πρέπει να είναι ένας άνθρωπος μορφωμένος. Όμως κάθε μορφωμένος δεν είναι και διανοούμενος. Από τον διανοούμενο δεν περιμένει κανείς απλώς να έχει πλούσιες γνώσεις, να είναι καλλιεργημένος ή να κατέχει μια ειδικότητα. Γιατί ο διανοούμενος είναι, όπως δηλώνει και η λέξη, ένας άνθρωπος, που διανοείται κι αυτό σημαίνει, ότι είναι ένας άνθρωπος, που δεν δέχεται τα πράγματα, όπως του προσφέρονται, αλλά τα περνά μέσ' από τη δοκιμασία της δικής του διάνοιας — είναι με άλλα λόγια ένα πνεύμα κριτικό όχι μόνο σε ό,τι αφορά τους άλλους αλλά και σ' ό,τι αφορά τον εαυτό του.

Η κριτική στάση του διανοούμενου τον συνδέει με την διαμαρτυρία. Επειδή ασκώντας κριτική δεν συμβιβάζεται με τα καθιερωμένα, ο διανοούμενος επαναστατεί και διαμαρτύρεται. Το καθιερωμένο σε όλους τους τομείς μοιάζει να είναι ένα σύστημα προσαρμογής δοσμένο από πριν, που λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός. Ο διανοούμενος στη δεδομένη περίπτωση αντιπροσωπεύει το πρόσωπο, που αντιστέκεται στον μηχανισμό των θεσμών. Η διαμαρτυρία

ΤΕΛΟΣ 1ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ



του είναι μια στάση αρνήσεως, όμως αποτελεί προϋπόθεση για μια θετική αντιμετώπιση, γιατί αίρει την παθητική αδιαφορία, με την οποία οι μάζες δέχονται τα πράγματα.

Η κριτική στάση εξ άλλου προβαίνει μέσ' από μίαν **α π ό σ τ α σ η**. Σε μίαν εποχή σαν τη δική μας, που ο άνθρωπος δεν έχει σχεδόν άλλη εκλογή παρά μόνον ανάμεσα στο πνεύμα της συλλογικής συμπεριφοράς ή της απομόνωσης, το να πάρει κανείς απόσταση από τα πράγματα είναι δύσκολο: γιατί απόσταση αφ' ενός σημαίνει διάσταση προς την παθητική προσαρμογή, αφ' ετέρου όμως δεν σημαίνει και ρήξη με την πραγματικότητα.

Ο διανοούμενος έχει την δύναμη να αποσπάται από τα πράγματα — τις πολιτικές θέσεις, τις καλλιτεχνικές τεχνοτροπίες, τα αξιώματα της συμβατικής ηθικής, τους κοινωνικούς θεσμούς και τα λογής συνθήματα, όχι για να μείνει έξω από την πρακτική ζωή αλλά για να αναμετρηθεί μαζί της.

Η θέση του διανοούμενου μοιάζει κατά πολύ μ' εκείνη του Σωκράτη. Ξεχωρίζοντας από τους πολλούς δεν είναι ένας επαίτων\*, δεν είναι ο ειδικός μιας τέχνης, αλλά αυτός, που ανοίγεται προς το όλον κινδυνεύοντας όμως να χαθεί μέσα στην αοριστία. Για να μη χαθεί μέσα στην αοριστία — την ανεύθυνη θεωρητικολογία — ο διανοούμενος σήμερα χρειάζεται πάνω απ' όλα μίαν **υ π ε ύ θ υ ν η π ε ρ ι σ υ λ λ ο γ ή**. Ο διασκορπισμός της εποχής μας δεν εμφανίζεται μόνο μέσα στην αύξουσα εξειδίκευση, αλλά και μέσα στην καταναλωτική συνείδηση του σημερινού ανθρώπου στη σχέση του με τα αγαθά, που του προσφέρονται στον τομέα της διαβίωσης ή της ψυχαγωγίας.

Για την περισυλλογή του αυτή, που είναι διπλή, δηλ. αφορά τα γύρω του και τον εαυτό του, ο διανοούμενος της εποχής μας έχει λοιπόν να παλαίψει σκληρά. Η περισυλλογή του δεν είναι μια ασκητική φυγή, είναι μια υπεύθυνη

---

**επαίτων**· αυτός που αισθάνεται, καταλαβαίνει, ξέρει

περισυλλογή, που κατορθώνει να ξεπεράσει την επικαιρότητα και να προσδώσει στη στιγμή το βάθος της μνήμης και του σχεδιασμού. Τον διανοούμενον, αν είναι ζωντανός πνευματικός άνθρωπος, δεν τον ενδιαφέρει τόσο το παρελθόν και το μέλλον όσο το παρόν. Το παρόν είναι αυτό, μέσα στο οποίο δοκιμάζεται.

(Κώστα Π. Μιχαηλίδη, *Οικείωση και Αλλοτρίωση*, διασκευή)

**A.** Για την προετοιμασία μιας ομαδικής εργασίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, διάβασες το παραπάνω κείμενο. Να γράψεις μια περίληψη του κειμένου αυτού, με την οποία θα ενημερώσεις τα άλλα μέλη της ομάδας σου για το περιεχόμενό του (80-100 λέξεις).

Μονάδες 25

**B1.** Να αναπτύξετε σε 60-80 λέξεις το νόημα του παρακάτω αποσπάσματος του κειμένου: **"Ο διασκορπισμός της εποχής μας δεν εμφανίζεται μόνο μέσα στην αύξουσα εξειδίκευση, αλλά και μέσα στην καταναλωτική συνείδηση του σημερινού ανθρώπου στη σχέση του με τα αγαθά, που του προσφέρονται στον τομέα της διαβίωσης ή της ψυχαγωγίας."**

Μονάδες 5

**B2** "Συνήθως προϋποθέτουμε ... ή της ψυχαγωγίας." Για κάθε παράγραφο του αποσπάσματος αυτού να γράψετε έναν πλαγιότιτλο.

Μονάδες 5

**B3.** Να γράψετε από ένα συνώνυμο για καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις με τη σημασία που έχουν στο κείμενο: **περισυλλογή, συμβιβάζεται, αοριστία, διαμαρτυρία, ενδιαφέρει, διάνοια.**

Μονάδες 6

**B4. ψυχαγωγία, τεχνοτροπίες:** Να σχηματίσετε τέσσερις νέες σύνθετες λέξεις χρησιμοποιώντας για καθεμιά από ένα (διαφορετικό κάθε φορά) συνθετικό των παραπάνω λέξεων.

Μονάδες 4

**B5. όμως, ή, γιατί, αλλά** (το πρώτο του κειμένου), **με άλλα λόγια:** Ποια νοηματική σχέση εκφράζει η χρήση καθεμιάς από τις παραπάνω λέξεις στη δεύτερη παράγραφο του κειμένου;

Μονάδες 5

**Γ.** Σας δίνεται η ευκαιρία, με αφορμή μια πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου σας, να συναντήσετε έναν διανοούμενο. Ποιες σκέψεις σας θα του εκθέτατε σχετικά με το πώς πρέπει να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν σήμερα τη νεολαία; (Να καταγράψετε τις σκέψεις σας αυτές σ' ένα δοκίμιο πειθούς 500-600 λέξεων, το οποίο θα του επιδώσετε κατά τη συνάντησή σας.)

Μονάδες 50

### **ΟΔΗΓΙΕΣ (για τους εξεταζόμενους)**

1. Στο τετράδιο να γράψετε μόνο τα προκαταρκτικά (ημερομηνία, κατεύθυνση, εξεταζόμενο μάθημα). Τα θέματα να μην τα αντιγράψετε στο τετράδιο.
2. Να γράψετε το ονοματεπώνυμό σας στο πάνω μέρος των φωτοαντιγράφων αμέσως μόλις σας παραδοθούν. Καμιά άλλη σημείωση δεν επιτρέπεται να γράψετε. Κατά την αποχώρησή σας να παραδώσετε μαζί με το τετράδιο και τα φωτοαντίγραφα.
3. Να απαντήσετε στο τετράδιό σας σε όλα τα θέματα.

4. Κάθε απάντηση τεκμηριωμένη είναι αποδεκτή.
5. Διάρκεια εξέτασης: τρεις (3) ώρες μετά τη διανομή των φωτοαντιγράφων.
6. Χρόνος δυνατής αποχώρησης : Μιάμιση (1 1/2) ώρα μετά τη διανομή των φωτοαντιγράφων.

**ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ**

**ΤΕΛΟΣ ΜΗΝΥΜΑΤΟΣ**

**ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ**  
**Γ΄ ΤΑΞΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ Δ΄ ΤΑΞΗΣ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ**  
**ΚΑΙ ΕΠΑΛ (ΟΜΑΔΑ Β΄)**  
**ΤΕΤΑΡΤΗ 28 ΜΑΪΟΥ 2014 - ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ:**  
**ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**  
**ΣΥΝΟΛΟ ΣΕΛΙΔΩΝ: ΤΡΕΙΣ (3)**

**ΚΕΙΜΕΝΟ**

Η «ανθρωπιά» είναι μια λέξη του καιρού μας, ένας όρος κοινόχρηστος, ένα νόμισμα που κυκλοφορεί σ' όλα τα χέρια, γιατί συμβαίνει η ανταλλακτική του αξία να είναι πολύ μεγάλη. Και με την «ανθρωπιά» εννοούμε, φυσικά, τη συμπόνια, τη συμμετοχή, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στο πάθος του γείτονα. Και όχι μόνο του γείτονα. Του κάθε ανθρώπου. Άλλοτε χρησιμοποιούσαν τον όρο «ανθρωπισμός». Έλεγαν: «αυτός είναι μεγάλος ανθρωπιστής» και με τούτο εσήμαιναν μια προσωπικότητα που ξοδευόταν ολόκληρη για να κάμει το καλό. Ο Ντυνάν, για παράδειγμα, ο ιδρυτής του «Ερυθρού Σταυρού», υπήρξε ένας τέτοιος ανθρωπιστής. Πέρα απ' ό,τι θα μπορούσε να ενδιαφέρει αποκλειστικά το άτομό του, εσυλλογίσθηκε τους ανθρώπους που έπασχαν, έξω από διάκριση φυλής και θρησκείας, «εν πολέμω και εν ειρήνη».

Ο «ανθρωπιστής», ένας άνθρωπος με σπουδαίες ικανότητες, που **αναλίσκεται** με ειλικρίνεια, χωρίς υστεροβουλία, ακόμη και χωρίς τη θεμιτή, επιτέλους, από πολλές απόψεις, επιθυμία της υστεροφημίας, υπήρξε, για πολλούς αιώνες, ένα θαυμάσιο ιδανικό, που οι προγενέστεροι το επρόβαλλαν στους μεταγενέστερους. Ακόμη τότε η «ανθρωπιά», μολονότι δεν έπαυε να είναι κοινή απαίτηση, δεν είχε καταντήσει κοινόχρηστος όρος. Ήταν η σπάνια, η υψηλή παρουσία, όπου μόνο μερικές εκλεκτές φύσεις κατόρθωναν να φτάσουν. Και ακόμη, μια καθημερινή άσκηση που ο καθένας την επιθυμούσε για τον εαυτό του, θεωρώντας την αυτονόητο χρέος του, χωρίς να συλλογίζεται ότι θα μπορούσε και διαφορετικά να την αξιοποιήσει.

Το γεγονός ότι η απαίτηση της «ανθρωπιάς» έχει γίνει κοινός τόπος σήμερα δεν είναι χωρίς ιδιαίτερη σημασία. Δείχνει πως η **οικουμενική** ψυχή αισθάνεται βαθύτερα την τλαιπωρία του ανθρώπου και αναζητεί διέξοδο.

Περιπτώ να προστεθεί πως και η ανθρωπιά, καθώς κι ένα σωρό άλλοι όροι, έχει υποστεί τρομακτικές **διαστρεβλώσεις**. Όποιος είπε πως οι ιδέες είναι καθώς τα υγρά, που παίρνουν το σχήμα του μπουκαλιού τους, είχε, βέβαια, πολύ δίκιο. Και με τους όρους το ίδιο συμβαίνει. Αλλάζουν νόημα, αλλάζουν απόχρωση, κατά τον τρόπο που τους μεταχειρίζεται κανείς και κατά τον σκοπό που επιδιώκει χρησιμοποιώντας τους. Έτσι, μπορούμε να μιλούμε όλοι για ανθρωπιά, αλλά να εννοούμε **ολωσδιόλου** διαφορετικό πράγμα ο καθένας.

Έπειτα, ένας όρος, μια λέξη, μια έκφραση, που βρίσκεται ολοένα στο στόμα μας, σιγά σιγά φτωχαίνει, αδειάζει, αποστεώνεται, αυτοακυρώνεται. Φοβούμαι πως ίσια ίσια αυτό έχει συμβεί με την ανθρωπιά. Αρκεί μια ματιά ολόγυρά μας, για να το νιώσουμε καλύτερα τούτο. Η καθημερινή ζωή ολοένα και περισσότερο χάνει τη θαλπωρή, τη γλυκιά ζεστασιά της. Είναι ένας

## ΑΡΧΗ 2ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ – Γ΄ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΚΑΙ Δ΄ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ

χειμώνας χωρίς αλκυονίδες. Η «καλημέρα», αυτό το χαρούμενο άνοιγμα παραθύρου προς τον αίθριο ουρανό, μεταβάλλεται σιγά σιγά σε μορφασμό. Η ανθρώπινη λαιμαργία, η δίψα της **ευζωίας** δεν αφήνει τόπο για ευγενικά αισθήματα. Κάτι περισσότερο: τα ευγενικά αισθήματα θεωρούνται ξεπερασμένα.

Λησμονούμε, ωστόσο, πως η ανθρωπιά είναι κυριότατα βούληση, δεν είναι γνώση, δεν είναι μόνο γνώση. Και δεν είναι λόγος, είναι πράξη. Είναι ένας ολόκληρος εσωτερικός κόσμος, στην τελείωσή του, που ακτινοβολεί παντού. Η ανθρωπιά αποκλείει τη μισαλλοδοξία, την καταφρόνηση του άλλου ανθρώπου· είναι επεικής και ήπια. Περιέχει πολλή συγκατάβαση και πολλή κατανόηση. Η ανθρωπιά είναι κυκλική παρουσία. Δεν βρίσκεται στραμμένη προς ένα μονάχα σημείο του ορίζοντα. Εκείνος που είναι αληθινά ανθρώπινος δεν μπορεί παρά να είναι, σε κάθε περίπτωση, ανθρώπινος. Η ανθρωπιά δεν είναι επάγγελμα, δεν είναι όργανο αυτοπροβολής και επιτυχίας. Είναι απάρνηση. Πρέπει πολλά ν' αρνηθείς, για να κερδίσεις τα ουσιωδέστερα. Αλλά δεν είναι και παθητική κατάσταση. Ολωσδιόλου αντίθετα, αποτελεί μορφή αδιάκοπης ενέργειας. Είναι πολύ ευκολότερο να γίνεις «μέγας ανήρ» παρά να γίνεις «μεγάλος άνθρωπος». Η Ιστορία είναι γεμάτη παραδείγματα μεγάλων ανδρών. Αλλά έχει πολύ λίγους «ανθρώπους» να παρουσιάσει.

Ι.Μ.Παναγιωτόπουλος, *Ο Σύγχρονος Άνθρωπος*.  
Οι Εκδόσεις των φίλων, Αθήνα 1988. 18<sup>η</sup> έκδοση (Διασκευή).

**A1.** Να γράψετε στο τετράδιό σας την περίληψη του κειμένου που σας δόθηκε (100-120 λέξεις).

**Μονάδες 25**

**B1.** Να αναπτύξετε σε μία παράγραφο 100 έως 120 λέξεων το περιεχόμενο του αποσπάσματος που ακολουθεί: «**Η ανθρώπινη λαιμαργία, η δίψα της ευζωίας δεν αφήνει τόπο για ευγενικά αισθήματα. Κάτι περισσότερο: τα ευγενικά αισθήματα θεωρούνται ξεπερασμένα.**».

**Μονάδες 10**

**B2. α)** Να βρείτε δύο τρόπους ανάπτυξης στην πρώτη παράγραφο του κειμένου (**Η «ανθρωπιά» ... «εν πολέμω και εν ειρήνη»**) και να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

**Μονάδες 6**

**β)** Ποια νοηματική σύνδεση εκφράζουν οι διαρθρωτικές λέξεις: **έτσι** (στην τέταρτη παράγραφο)  
**ωστόσο** (στην έκτη παράγραφο).

**Μονάδες 4**

**B3. α)** Να γράψετε ένα συνώνυμο για καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις του κειμένου:

**αναλίσκεται, οικουμενική, διαστρεβλώσεις, ολωσδιόλου, ευζωίας.**

**Μονάδες 5**

ΤΕΛΟΣ 2ΗΣ ΑΠΟ 3 ΣΕΛΙΔΕΣ

## ΑΡΧΗ 3ΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ – Γ΄ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΚΑΙ Δ΄ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ

- β) Να γράψετε ένα αντώνυμο για καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις του κειμένου:

κοινόχρηστος, συμμετοχή, αυτοακυρώνεται, γνώση, αδιάκοπης.

**Μονάδες 5**

- B4. α) Να αιτιολογήσετε τη χρήση των εισαγωγικών στις παρακάτω περιπτώσεις:

**«αυτός είναι μεγάλος ανθρωπιστής»** (στην πρώτη παράγραφο)

**«Ερυθρού Σταυρού»** (στην πρώτη παράγραφο).

**Μονάδες 2**

- β) Να εντοπίσετε στο κείμενο τρεις εκφράσεις με μεταφορική σημασία.

**Μονάδες 3**

- Γ1. Σε άρθρο σας, που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, να αναφερθείτε σε φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος (500-600 λέξεις).

**Μονάδες 40**

### ΟΔΗΓΙΕΣ (για τους εξεταζομένους)

1. Στο εξώφυλλο να γράψετε το εξεταζόμενο μάθημα. Στο εσώφυλλο πάνω-πάνω να συμπληρώσετε τα Ατομικά στοιχεία μαθητή. Στην αρχή των απαντήσεών σας να γράψετε πάνω-πάνω την ημερομηνία και το εξεταζόμενο μάθημα. **Να μην αντιγράψετε τα θέματα στο τετράδιο και να μη γράψετε** πουθενά στις απαντήσεις σας το όνομά σας.
2. Να γράψετε το ονοματεπώνυμό σας στο πάνω μέρος των φωτοαντιγράφων αμέσως μόλις σας παραδοθούν. **Τυχόν σημειώσεις σας πάνω στα θέματα δεν θα βαθμολογηθούν σε καμία περίπτωση.** Κατά την αποχώρησή σας να παραδώσετε μαζί με το τετράδιο και τα φωτοαντίγραφα.
3. Να απαντήσετε στο τετράδιό σας σε όλα τα θέματα **μόνο με μπλε ή μόνο με μαύρο στυλό με μελάνι που δεν σβήνει.**
4. Κάθε απάντηση τεκμηριωμένη είναι αποδεκτή.
5. Διάρκεια εξέτασης: τρεις (3) ώρες μετά τη διανομή των φωτοαντιγράφων.
6. Χρόνος δυνατής αποχώρησης: 10.00 π.μ.

**ΣΑΣ ΕΥΧΟΜΑΣΤΕ ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ**

**ΤΕΛΟΣ ΜΗΝΥΜΑΤΟΣ**

**ΤΕΛΟΣ 3ΗΣ ΑΠΟ 3 ΣΕΛΙΔΕΣ**

# Παράρτημα Γ

## Κριτήρια Αξιολόγησης των εξετάσεων

Περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής

Δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να λάβει μέρος

Γλωσσικοί τύποι που πρέπει να ξέρει ο μαθητής, για να αντιμετωπίσει τις γλωσσικές ανάγκες του και να προχωρά πέρα από αυτές

Αυθεντικότητα του υλικού

Θέματα που θεωρούνται αξιόλογα και ενδιαφέροντα

Ενεργητική φυσιογνωμία της παραγόμενης γλώσσας

Κοινωνικότητα στη διαδικασία παραγωγής της γλώσσας

Λειτουργίες της γλώσσας που είναι πιθανόν να φανούν πιο χρήσιμες

(Σπανός & Μιχάλης 2012)

Να αποφεύγονται ερωτήσεις που αναφέρονται σε επουσιώδεις λεπτομέρειες της εξεταζόμενης ύλης

-Να μη χρησιμοποιούνται στις ερωτήσεις λέξεις ή φράσεις που υποδηλώνουν τη σωστή απάντηση.

-Να μη χρησιμοποιούνται αρνητικές εκφράσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων.

-Να υπάρχει συμφωνία διδασκόμενου θέματος και εξεταζόμενης ερώτησης

-Να διατυπώνονται οι ερωτήσεις κατά τρόπο απλό και κατανοητό.

-Να αποφεύγονται όροι ή φράσεις που δε γνωρίζουν οι μαθητές. Αν πρέπει αναγκαστικά να χρησιμοποιηθούν τέτοιοι όροι, αυτοί πρέπει να επεξηγούνται.

-Να καλύπτουν οι ερωτήσεις όσο το δυνατό μεγαλύτερο τμήμα της εξεταστέας ύλης.

-Να είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και στις γραπτές δοκιμασίες να προηγούνται οι εύκολες των δύσκολων ερωτήσεων.



-Να ελέγχουν οι ερωτήσεις όσο το δυνατόν περισσότερες νοητικές δεξιότητες.

-Να αποφεύγεται η μετατροπή τίτλων κεφαλαίων ή υποενοτήτων ή φράσεων του βιβλίου σε ερωτήσεις.

(Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 474-475)

# Παράρτημα Δ

## Γενικές Αρχές & Τεχνικές

### Υποδείξεις για την Αξιολόγηση των Γραπτών Δοκιμίων

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη σχετική υπουργική απόφαση για τις γενικές εξετάσεις λυκείων, με την έκθεση ο καθηγητής ελέγχει και αξιολογεί την πνευματική συγκρότηση του μαθητή και ειδικά την ικανότητά του να κατανοεί ένα πρόβλημα, που αφορά τον άνθρωπο και τον κόσμο του, να παίρνει ορισμένη θέση απέναντι σ' αυτό και να εκφράζει με σαφήνεια και ακρίβεια τις προσωπικές του σκέψεις.

Το πρώτο πράγμα που πρέπει να προσέξει ο διορθωτής με την προσεκτική γνώση του γραπτού δοκιμίου είναι αν ο μαθητής κατανόησε σωστά όλες τις απαιτήσεις του θέματος και αν ανταποκρίνεται σ' αυτές. Γραπτά που δείχνουν ολοφάνερα ότι η σκέψη του μαθητή κινείται έξω από το θέμα βαθμολογούνται με έναν από τους ακέραιους βαθμούς 0, 1, 2, ..., 20 χωρίς άλλη αναγωγή, αφού εκτιμηθούν στοιχεία από το κριτήριο Γ' το οποίο δεν αναφέρεται στο περιεχόμενο του κειμένου.

Γενικά στα γραπτά ο διορθωτής πρέπει να προσέξει:

**1. το περιεχόμενο**, δηλ. το σύνολο των οργανωμένων σκέψεων που διατυπώνει ο μαθητής πάνω στο δεδομένο πρόβλημα.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η ξεκάθαρη θέση που παίρνει ο μαθητής απέναντι στο πρόβλημα, η προσωπική του άποψη που μπορεί να είναι αντίθετη με τις ως τώρα γνωστές και παραδεκτές απόψεις, αρκεί να είναι τεκμηριωμένη. Ο βαθμολογητής δεν πρέπει να επηρεάζεται από την προσωπική του άποψη.

2. Το είδος των γνώσεων - σκέψεων, που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να στηρίξει τη θέση του, και μαζί η κριτική του ικανότητα και η ορθότητα επιλογής των προσφορότερων γνώσεων. Ο βαθμολογητής δηλαδή πρέπει να προσέξει: αν οι γνώσεις είναι αφομοιωμένες και αποτελούν κτήμα του μαθητή, αν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του θέματος κι έχουν λειτουργική σχέση μ' αυτό, αν βασίζονται στα ουσιαστικά γνωρίσματα των δεδομένων εννοιών.
3. Ο τρόπος που οργανώνει τις σκέψεις του, η ικανότητα του να τους δίνει μορφή λογικών επιχειρημάτων με αποδεικτική δύναμη και αξία.
4. Ο πλούτος και η ορθότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιεί για να δικαιολογήσει τις απόψεις του.
5. Η ελευθερία, η ευρύτητα, η άνεση και η σοβαρότητα της σκέψης, η έλλειψη προκατάληψης και εριστικής διάθεσης.
6. Τα στοιχεία αυτά ως σύνολο έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και βαθμολογούνται - λεπτομερώς- από 0 έως 10, με τελική αναγωγή σύμφωνα με τον πίνακα από 0 έως 20/40.

Σφάλματα για το περιεχόμενο θεωρούνται:

1. Η προβολή μιας φανερά παράλογης ή ακαθόριστης θέσης
2. Η μη λογική "στήριξη" μιας ορθής θέσης.
3. Η φτωχή και περιορισμένη επιχειρηματολογία.
4. Η απλή παράθεση ξένων, αναφομοίωτων γνώσεων.
5. Ο περιττός φόρτος ιστορικών και άλλων παραδειγμάτων.
6. Η αναπλήρωση της έλλειψης επιχειρημάτων με παραγγέλματα, συμβουλές, ρητά, γνώμες στοχαστών. Των στοιχείων αυτών είναι αποδεκτή η μετρημένη χρήση και μάλιστα όταν έρχονται σε ενίσχυση των λογικών επιχειρημάτων.
7. Τα παρείσακτα στοιχεία που δεν περιέχονται στις απαιτήσεις του θέματος.
8. Τα γενικά και αυθαίρετα συμπεράσματα.
9. Η ανάπτυξη δευτερευόντων σε σημασία σημείων σε βάρος πρωτευόντων.
10. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η αδυναμία του μαθητή να δει την ουσία του προβλήματος και η κίνηση της σκέψης του στην περιφέρεια του θέματος

**2. τη διάρθρωση των σκέψεων**, που καθορίζουν το σχέδιο και την οικονομία της έκθεσης.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η λογική διάταξη των σκέψεων, η οργανική και αρμονική σύνδεση μεταξύ τους, έτσι που να βγαίνει η μια μέσα από την άλλη κατά λογική ακολουθία και ακόμη η συγκρότηση των σκέψεων σε πειστικά επιχειρήματα.
2. Η ορθή κατάταξη των επιχειρημάτων σε κλιμακωτή μορφή.
3. Η προοδευτική αποκάλυψη και δικαιολόγηση της προσωπικής θέσης.
4. Η φυσική και αβίαστη κατάληξη σ' ένα λογικό συμπέρασμα.
5. Η ανεξαρτησία από προκαθορισμένα γενικά πρότυπα (καλούπια) και η πρωτοτυπία.
6. Τα στοιχεία αυτά βαθμολογούνται σαν σύνολο λεπτομερώς από 0 έως 4 και με τελική αναγωγή σύμφωνα με τον πίνακα από 0 έως 08/40.

Σφάλματα στη διάρθρωση των σκέψεων θεωρούνται:

1. Η έλλειψη καθορισμένης πορείας και η άτακτη παράθεση των σκέψεων.
2. Η έλλειψη ενότητας είτε ανάμεσα στα μέρη (πρόλογο, κύριο θέμα, επίλογο) είτε ανάμεσα στις επιμέρους σκέψεις και επιχειρήματα.
3. Η κυκλική πορεία στη ανάπτυξη, που δεν προωθεί τη σκέψη με νέες εμπνεύσεις αλλά την επαναφέρει στο σημείο αφετηρίας με επαναλήψεις.

**3. την έκφραση ή τη μορφή.** Αυτή αποτελεί το είδος, την ποιότητα του λόγου, που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να διαρθρώσει και να παρουσιάσει το σύνολο των σκέψεών του.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η ακρίβεια της διατύπωσης, η σαφήνεια και η καθαρότητα, η μετρημένη χρήση των εκφραστικών τρόπων.
2. Η συμφωνία του λόγου με τις απαιτήσεις του περιεχομένου.
3. Η ομοιομορφία του λόγου σ' ολόκληρη την έκθεση, που δείχνει ότι οι διατυπωμένες σκέψεις είναι προσωπικό κτήμα του μαθητή.
4. Ο λογικός, λεκτικός και εκφραστικός πλούτος.
5. Τα στοιχεία μορφής στο σύνολο βαθμολογούνται λεπτομερώς από 0 έως 6 με τελική αναγωγή σύμφωνα με τον πίνακα από 0 έως 12/40.

Σφάλματα στην έκφραση θεωρούνται:

1. Η εκφραστική ανακρίβεια, η ασάφεια και αοριστία, το σκοτεινό ύφος και ο επιφανειακός εκφραστικός πλούτος (βερμπαλισμός, κενολογία).
2. Ο ιστορισμός, ο ρητορισμός, ο λογοτεχνισμός, η φλυαρία, η ωραιολογία.
3. Η εκφραστική ανομοιομορφία.
4. Η εκφραστική δυσκαμψία και φτώχεια, που συχνά συνοδεύεται από τη μονότονη επανάληψη λέξεων και εκφράσεων.
5. Η απεραντολογία με τις φορτικές επαναλήψεις νοημάτων.
6. Η ανάμειξη της δημοτικής και της καθαρεύουσας.
7. Τα γραμματικά και συντακτικά λάθη. Η επισήμανσή τους πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια (Νεοελληνική Γραμματική, Συντακτικό της νέας ελληνικής).

#### **4. τη θεώρηση του συνόλου**

Η προσπάθεια για αξιολόγηση της έκθεσης με την πρόσθεση των επιμέρους βαθμών μπορεί να μην ανταποκρίνεται στο αίτημα για δίκαιη βαθμολόγηση. Ο ίδιος ο διορθωτής αισθάνεται πολλές φορές την ανάγκη να δει το γραπτό στο σύνολό του.

Άλλωστε περιεχόμενο, σχέδιο και μορφή, ουσιαστικά δεν διαχωρίζονται. Γι' αυτό καλό είναι η βαθμολογία να στηρίζεται στη θεώρηση του συνόλου σε συνδυασμό με την εκτίμηση των επιμέρους στοιχείων.

Με την ευκαιρία αυτή μπορεί ο διορθωτής να λάβει υπόψη του και τη γενική εικόνα του γραπτού.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

Η ευανάγνωστη μορφή, το καθαρογραμμένο γραπτό, η ορθή χρήση των σημείων στίξης, η ορθή διάκριση παραγράφων.

Αρνητικά στοιχεία είναι:

Η ακαταστασία του γραπτού, η κακή χρήση της στίξης, η έλλειψη παραγράφων, οι συχνές διαγραφές λέξεων και φράσεων, οι μουντζούρες.

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: e-keimena.gr

# Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (1999) *Η αξιολόγηση της Έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διδακτορική διατριβή. <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/> [12/5/2015]
- Αδάλογλου-Παπαδογιάννη, Κ. (1993) *Το μάθημα της έκθεσης. Η διαχρονικότητά του και νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*, ΑΠΘ, Διδακτορική διατριβή  
<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/> [12/5/2015]
- Αθανασίου, Λ. (1985) *Η αξιολόγηση της «Έκθεσης» στο Λύκειο*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα
- Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (1991) Ο ρόλος της Έκθεσης στις εισαγωγικές εξετάσεις... προβλήματα νομιμότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της επίδοσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 60-61
- Apple, M. *The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?*  
<http://web.stanford.edu/class/educ232b/Apple.pdf>
- Βερτσέτης, Α. (2003) *Διδακτική τ.Α΄. Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Ιδίου
- Bloom, B.S.& Krathwohl, D.R. (1999) *Ταξινομία διδαχτικών στόχων. Τόμος Α΄ - Γνωστικός Τομέας*. (μετ.) Λαμπράκη-Παγανού, Α. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Bowen, G. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no.2, pp.27-40
- Buttlefield, S. (1995) *Educational objectives and National Assessment*. UK: Open University Press
- Cohen, L. et al (2007) *Research Methods in Education*, London and New York: Routledge

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea*.  
Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 3-37. London: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993) *The power of literacy and the literacy of power*. Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, 63-89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη

Δούκας, Χ. (1997) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Fairclough, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.

Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Holub, R.C. (2004) *Θεωρία της Πρόσληψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ήγκλετον, Τ. (1996) *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ηλιού, Μ. (1991) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ.57, σ.58-63

Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007) Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, (επιμ. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών). στη σειρά *Κλειδιά και αντικλειδιά, β έκδοση, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα

Iser, W. (1991) Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας. *Λόγου Χάριν* τ.2, σ.3-24

Jauss, H.R. (1995) *Η θεωρία της πρόσληψης*. (Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο. Πεχλιβάνος, Μ.) Αθήνα: Εστία

Johnson, R. *A New Road to Serfdom?*, p.82

Καραγεώργος, Δ. (2002) *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα: Σαββάλας

Καρακατσάνης, Γ. (1995) Επιδράσεις της μέτρησης και της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στην αξιολόγηση του μαθητή και στο περιβάλλον του. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.3

Καρακατσάνης, Γ. (1994) *Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text

Καραμπατσός, Α. (2000) *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006) *Μάθηση & Διδασκαλία. Τόμος Β΄. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδίω

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003) *Μάθηση & Διδασκαλία. Τόμος Α΄. Μάθηση*. Αθήνα: Ιδίω

Κόκκινου, Γ. (2007), *Σχολικός εγγραμματισμός: Κριτικός και επιστημονικός εγγραμματισμός των μαθητών υψηλών ικανοτήτων και προδιαθέσεων μάθησης*. ΕΚΠΑ: μεταπτυχιακή διατριβή

Kostouli, T. (2002) Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* v.2. p. 5-23.

Krathwohl D.R., Bloom B.S. & Masia, B.B. (2000) *Ταξινομία διδακτικών στόχων, Τόμος Β΄-Συναισθηματικός Τομέας*, (μετ. Λαμπράκη-Παγανού, Α.). Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Μακρής, Χ. (2001) *Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος



- Ματσαγγούρας, Η. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η σχολική τάξη Τόμος Β' Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Ιδίου
- Μαυρογιώργος, Γ. (1981) *Η Εγκυρότητα Περιεχομένου των Γραπτών Εξετάσεων στο Μάθημα της Ιστορίας*. Ιωάννινα: Ιδίου
- Menking, S. (2001) *The Communicative Approach to Teaching English in Post-Secondary Institutions in Shimane*. Japan
- Μήτσης, Ν. (1995) *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της Γλωσσικής Επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (1996) *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (1998) *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (2004) *Η διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg
- Μητσκοπούλου, Β. *κείμενο και κειμενικό είδος στο [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)*  
[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/1\\_2/thema\\_1\\_2.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm) [3/4/2015]
- Morgan, W. (1997) *Critical Literacy in the Classroom: the art of the possible*. London: Rontledge.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1990-91) Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *Γλωσσολογία τ. 9-10*. σ.53-68
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας*. Αθήνα

Μπασλής, Γ. (2006) *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Γλώσσας- μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Νεφέλη

Εωχέλλης, Π. (2010) *Σχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Ρυακιωτάκη, Μ. (2007) *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Γλώσσας: Ολιστική, Κειμενοκεντρική και Επικοινωνιακή*. ΕΚΠΑ μεταπτυχιακή διατριβή

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012) *Η νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική

Τοκατλίδου, Β. (1999) *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Οδυσσέας

Τσαβαλιά, Κ. (2009) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός και Κριτικός Εγγραμματισμός στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. ΕΚΠΑ, μεταπτυχιακή διατριβή

Tsagari, D. (2011) Alternative Methods of Language Assessment. *Research Periodical*, November 2011. [http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/prev\\_articles\\_5\\_en.htm](http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/prev_articles_5_en.htm)

[http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5\\_Dina\\_Tsagari\\_periodical.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf)  
[24/10/2014]

Τσιπλάκου, Σ. κ.ά. (2006) *Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;»*

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/arthra\\_erevnes\\_meletes/10\\_mythoi.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/arthra_erevnes_meletes/10_mythoi.pdf) [30/09/2014]

Τσοπάνογλου, Α.Γ. (1985), *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Van Dijk, T.A. (2008), Critical Discourse Analysis. στο D. Shiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton, *The handbook of discourse analysis* pp. 352-371.

<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>  
[17/6/2015]

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. *Βιβλίο του Καθηγητή. Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Αναθεωρημένη Έκδοση Γ' Τεύχος*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. *Γλωσσικές Ασκήσεις για το Γενικό Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2014) Έκφραση- Έκθεση, τεύχος Γ΄ της Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ.ΠΙ (2005). Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, β τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Έκφραση Έκθεση για το Γενικό Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι των Α΄ Β΄ Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-ΤΜΗΜΑ Δ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. (2001-2002) Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, (σχολικό έτος 2002-2003), Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΦΕΚ. υπ΄ αριθμ. 104968/Γ2/17.07.2014 Υ.Α. (ΦΕΚ Β΄1936). <http://edu.klimaka.gr> [1/9/2014]

Φρυδάκη, Ε. (2004) Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, Αθήνα: Ιδίας

Φρυδάκη, Ε. (2003) Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας, Αθήνα: Κριτική

Φουντοπούλου Μ.-Ζ. (2010) Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, Αθήνα: Γρηγόρη

### **Διαδικτυακοί τόποι**

<http://edu.klimaka.gr>

<http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>

<http://www.minedu.gov.gr/statistika-stoixeia-panelladikwn.html>

[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/2009/klimakwsi\\_09.htm](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/2009/klimakwsi_09.htm)

[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika\\_2006.htm](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika_2006.htm)

[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika\\_2003.htm](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/statistika_2003.htm)

<http://www.orion.edu.gr/panelladikes/topics>

<http://panelladikes.gr>

<http://www.p-e-f.gr>

<http://www.newsit.gr>

<http://www.ekpedefsi.gr>

<http://www.othisi.gr>

<http://oipepaideumenoi.blogspot.gr>

<http://www.alfavita.gr>

[e-keimena.gr](http://e-keimena.gr)