

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών : *Ελληνική Γλώσσα και*

Λογοτεχνία II

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Αντιφάσεις στη διδασκαλία της έκθεσης: πεποιθήσεις
εκπαιδευτικών, θεσμική πίεση και εκπαιδευτικό
αποτέλεσμα**

Ανθή Λαζοπούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Σωτηρία Καλασαρίδου**

Δεκέμβριος 2025

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία II

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Αντιφάσεις στη διδασκαλία της έκθεσης: πεποιθήσεις
εκπαιδευτικών, θεσμική πίεση και εκπαιδευτικό
αποτέλεσμα

Ανθή Λαζοπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Σωτηρία Καλασαρίδου

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

Δεκέμβριος 2025

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές φιλολόγων σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο ελληνικό Λύκειο, μέσα στο ιδιαίτερα εξεταστικοκεντρικό πλαίσιο των Πανελληνίων εξετάσεων. Θεωρητικά εδράζεται στον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική, στον σχολικό λόγο, στην επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική διδασκαλία και στον κριτικό γραμματισμό, σε συνάρτηση με τη διεθνή βιβλιογραφία για τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Υιοθετήθηκε ποιοτική, ερμηνευτική προσέγγιση με σκοπούμενη δειγματοληψία επτά φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Λάρισα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και συμπληρωματικής ανάλυσης πέντε μαθητικών γραπτών, τα οποία αξιοποιήθηκαν για σκοπούς τριγωνοποίησης. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, με συνδυασμό επαγωγικής και θεωρητικά καθοδηγούμενης κωδικοποίησης, και υποστηρίχθηκε από τη χρήση του NVivo.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ένα σταθερό δίπολο ανάμεσα σε «ουσιαστική» και «εξεταστική» γραφή: οι φιλόλογοι επιθυμούν να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη, προσωπική φωνή και δημιουργικότητα, αλλά στην πράξη προσαρμόζονται σε τυποποιημένα πρότυπα λόγου, τα οποία θεωρούν απαραίτητα για την επιτυχία στις εξετάσεις. Ο κριτικός γραμματισμός αναγνωρίζεται ως κεντρικός στόχος, αλλά υλοποιείται αποσπασματικά λόγω έλλειψης χρόνου, εξεταστικών απαιτήσεων και κουλτούρας «συνταγής». Επιπλέον, καταγράφεται μια θεμελιώδης αντίφαση ανάμεσα στη γραφή ως διαδικασία και στη γραφή ως προϊόν, καθώς οι διαδικασιακές αρχές συρρικνώνονται μπροστά στην ανάγκη παραγωγής «ασφαλών» κειμένων. Τα μαθητικά γραπτά επιβεβαιώνουν την έντονη τυποποίηση: προβλέψιμη δομή, γενικόλογη επιχειρηματολογία, περιορισμένη τεκμηρίωση και έλλειψη προσωπικής φωνής. Παράλληλα, αναδεικνύονται ισχυρά συναισθήματα ματαίωσης αλλά και δέσμευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούν να δημιουργούν «χώρους ανάσας» μέσα σε ένα πλαίσιο υψηλής πίεσης. Η μελέτη καταλήγει ότι η τυποποίηση της γραφής αποτελεί συστημικό και όχι ατομικό φαινόμενο και ότι η ουσιαστική αλλαγή προϋποθέτει αναθεώρηση των εξεταστικών πρακτικών και του τρόπου αξιολόγησης του γραπτού λόγου.

Λέξεις-κλειδιά:

παραγωγή γραπτού λόγου, κριτικός γραμματισμός, σχολικός λόγος, τυποποίηση, Πανελλήνιες εξετάσεις, φιλόλογοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Summary

This study investigates how Greek language and literature teachers perceive and approach the teaching of writing in upper secondary school, within the intensely exam-driven context of the Panhellenic examinations. The theoretical framework draws on literacy as social practice, school discourse, communicative and text-based pedagogies, and critical literacy, in dialogue with international scholarship on high-stakes assessment. Adopting a qualitative, interpretive design, the study used purposive sampling to recruit seven secondary-school teachers of Greek language and literature in the city of Larissa. Data were collected through semi-structured interviews and complemented by an analysis of five student essays, used for triangulation purposes. The material was analyzed thematically, combining inductive and theory-informed coding, supported by NVivo.

The findings point to a persistent tension between “meaningful” and “exam-oriented” writing. Teachers express a desire to foster critical thinking, personal voice and creativity, yet in practice they gravitate towards standardized textual models they regard as essential for exam success. Although critical literacy is acknowledged as a key objective, it is only partially enacted due to time constraints, exam pressures and a prevailing “formulaic” teaching culture. A further contradiction emerges between writing as a process and writing as a product, as process-based principles are sidelined in favour of producing “safe”, predictable texts. The student essays reinforce this picture, revealing strong standardization: predictable structure, generalized arguments, limited evidence and minimal authorial voice. At the same time, teachers express both frustration and commitment, striving to create small “breathing spaces” within a high-pressure system. The study concludes that writing standardization is a systemic rather than an individual issue, and that substantive change requires rethinking assessment practices and the evaluation of student writing.

Keywords:

writing instruction, critical literacy, school discourse, standardization, Panhellenic examinations, secondary-school Greek language and literature teachers.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Πρώτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της εργασίας μου, κ. Σωτηρία Καλασαρίδου, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη συνεχή υποστήριξη και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της σε κάθε στάδιο της έρευνας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στη κ. Σταυρούλα Τσιπλάκου, για την ενθάρρυνση, τις εύστοχες υποδείξεις και τη διάθεσή της να παρέχει βοήθεια όποτε χρειάστηκε. Ευχαριστώ επίσης τον κ. Κωνσταντίνο Γκαραβέλα για την παρουσία και συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή, καθώς και για τον χρόνο που διέθεσε στην αξιολόγηση της εργασίας μου. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη συνεχή συμπαράσταση, την κατανόηση και την πίστη τους σε εμένα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Στον Άγγελο, τον Θανάση και την Κατερίνα

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 : Εισαγωγή.....	13
1. Γραμματισμός στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Από τον παραδοσιακό στον κοινωνιοκεντρικό γραμματισμό	13
1.1. Ορισμός του γλωσσικού γραμματισμού.....	14
1.2 Από τον παραδοσιακό στον κοινωνιοκεντρικό γραμματισμό.....	14
1.2.1 Ο παραδοσιακός / αυτόνομος γραμματισμός.....	15
1.2.2 Ο Halliday και η γλώσσα ως κοινωνική σημασιοδότηση.....	15
1.2.3 Ο Street και το ιδεολογικό μοντέλο.....	15
1.2.4 Ο Gee και οι Discourses.....	16
1.2.5 Η Hasan και ο γραμματισμός ως φορέας κοινωνικής αλλαγής.....	16
1.3 Η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και το δίπολο αυτόνομος – ιδεολογικός γραμματισμός.....	17
2. Ο σχολικός γραμματισμός ως «λόγος».....	18
2.1. Το σχολείο ως μηχανισμός παραγωγής και αναπαραγωγής ιδεολογιών.....	19
2.2. Η σχέση γλώσσας – εξουσίας.....	19
2.3. Πώς ο σχολικός λόγος επιβάλλει «ορθές» μορφές γραφής.....	20
2.4. Σύνδεση με το εξεταστικό σύστημα.....	20
2.5. Συμπέρασμα.....	21
3. Το Θεωρητικό Πλαίσιο των Γλωσσικών Προσεγγίσεων.....	21
3.1. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση.....	21
3.1.1. Τι πρεσβεύει η επικοινωνιακή προσέγγιση.....	22
3.1.2. Πλεονεκτήματα της επικοινωνιακής προσέγγισης.....	23
3.1.3. Όρια και αντιφάσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης.....	23
3.1.4. Γιατί κυριάρχησε στις δεκαετίες 1990–2010.....	24
3.2. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	25
3.2.1. Βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.....	26
3.2.2. Κειμενικά είδη και κοινωνικές λειτουργίες.....	26

3.2.3. Επίδραση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της έκθεσης	
3.3. Ο κριτικός γραμματισμός.....	28
3.3.1. Θεωρητικές ρίζες του κριτικού γραμματισμού.....	29
3.3.2. Η θέση της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής δράσης.....	30
3.3.3. Κριτική επίγνωση και ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας.....	31
3.3.4. Η συμβολή του κριτικού γραμματισμού στη σύγχρονη σχολική πρακτική.....	32
3.4. Σύγκριση των τριών προσεγγίσεων.....	33
4. Τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών και η διδασκαλία της Έκθεσης.....	34
4.1. Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003.....	35
4.1.1. Θεωρητική βάση: λειτουργικός γραμματισμός.....	35
4.1.2. Προβλέψεις για την παραγωγή λόγου.....	36
4.1.3. Ρόλος δασκάλου και μαθητή.....	36
4.2. Το ΠΣ 2011.....	37
4.2.1. Η εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού.....	38
4.2.2. Αναμόρφωση στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας.....	38
4.2.3. Τι ζητά από τους εκπαιδευτικούς.....	39
4.3. Συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο προγραμμάτων.....	40
4.3.1. Σημεία σύγκλισης.....	40
4.3.2. Σημεία απόκλισης.....	41
4.3.3. Αντιφάσεις στη σχολική πράξη.....	42
4.4. Η θέση της έκθεσης / παραγωγής λόγου στα προγράμματα.....	42
4.4.1. Η επίσημη θεώρηση της παραγωγής λόγου.....	43
4.4.2. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.....	43
4.4.3. Οι πραγματικές πρακτικές στο σχολείο.....	44
5. Η φύση των Πανελληνίων ως υψηλού διακυβεύματος εξέταση.....	45
5.1. Το φαινόμενο της οπισθοδρόμησης (washback effect).....	45
5.2. Η ελληνική εξετασιοκεντρική κουλτούρα.....	46
5.3. Τι αξιολογούν πραγματικά οι Πανελλήνιες.....	47

5.3.1. Έμφαση σε στερεότυπες μορφές λόγου.....	47
5.3.2. Τα «ψευδο-είδη» κειμένων.....	48
5.3.3. Γλωσσική επιτήδευση και επιφανειακά κριτήρια αξιολόγησης.....	48
5.4. Οι ιδεολογίες που αναπαράγονται μέσω των θεμάτων παραγωγής λόγου.....	49
5.4.1. Επανάληψη βασικών θεματικών αξόνων.....	49
5.4.2. Ηθικολογία και ατομικιστικές αναγνώσεις.....	50
5.4.3. Πατριαρχικές και εθνοκεντρικές αφηγήσεις.....	51
5.4.4. Τεχνοφοβία και πολιτισμικός συντηρητισμός.....	51
5.5. Πώς η πίεση των εξετάσεων αναστέλλει τον κριτικό γραμματισμό.....	52
5.5.1 Τυποποίηση της κειμενικής δομής.....	52
5.5.2 Διδασκαλία «συνταγών» γραφής.....	53
5.5.3 Ακύρωση της κριτικής σκέψης.....	53
6. Ο/Η Φιλολόγος ως Μεσολαβητής Θεσμικού και Διδακτικού Λόγου.....	54
6.1. Οι παιδαγωγικές ταυτότητες των φιλολόγων.....	54
6.2. Οι διδακτικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία της Έκθεσης.....	56
6.2.1. Τι θεωρούν ως «καλό κείμενο» οι φιλόλογοι.....	56
6.2.2. Γιατί επιλέγουν τις συγκεκριμένες πρακτικές.....	57
6.3. Οι αντιφάσεις που αντιμετωπίζουν στην πράξη.....	58
6.4. Επιπτώσεις των αντιφάσεων στην ποιότητα της μαθητικής γραφής.....	59
6.4.1 Απουσία κριτικής σκέψης.....	59
6.4.2 Αποστήθιση επιχειρημάτων.....	60
6.4.3 Περιορισμένη αυτενέργεια και δημιουργικότητα.....	60
7. Σύνθεση – Το θεωρητικό κενό που καλύπτει η έρευνα.....	61
7.1. Συστηματική ανασκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας σχετικά με τις Πανελλήνιες και τον σχολικό λόγο.....	61
7.2. Εντοπισμός ερευνητικών ελλείψεων στη μελέτη των διδακτικών πρακτικών και των πεποιθήσεων των φιλολόγων.....	63
7.3. Η συμβολή της παρούσας μελέτης: Προσέγγιση των πεποιθήσεων των φιλολόγων ως κρίσιμου παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού λόγου.....	64

7.3.1. Από τις εκφωνήσεις και τα κείμενα στον/στην φιλόλογο.....	64
7.3.2. Σύνδεση πεποιθήσεων - θεσμικής πίεσης - διδακτικής ταυτότητας.....	65
7.3.3. Γιατί αυτή η προσέγγιση είναι απαραίτητη.....	65
8. Μεθοδολογία της έρευνας.....	66
8.1. Ερευνητικό σχέδιο και προσέγγιση	66
8.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	67
8.3. Συμμετέχοντες και δειγματοληψία.....	68
8.4. Ερευνητικά εργαλεία.....	69
8.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	70
8.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	70
8.6.1 Προετοιμασία του υλικού.....	71
8.6.2 Πρώτη φάση ανάγνωσης και αρχική κωδικοποίηση.....	71
8.6.3 Διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών.....	71
8.6.4 Χρήση του NVivo.....	72
8.6.5 Ανάλυση μαθητικών γραπτών.....	72
8.6.6. Διασφάλιση εγκυρότητας και αναστοχασμός.....	73
8.7. Ηθικά ζητήματα και δεοντολογία	73
Κεφάλαιο 2 : Αποτελέσματα.....	75
Ενότητα 1: Γλωσσικές πεποιθήσεις στη διδασκαλία της έκθεσης.....	75
1.1 Στόχος της διδασκαλίας της παραγωγής λόγου.....	75
1.2 Θέση και ρόλος του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία.....	76
1.3 Κειμενικά Είδη και Διδακτικές Προσεγγίσεις.....	77
1.4 Τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών.....	78
1.5 Τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί «καλό γραπτό λόγο».....	79
Ενότητα 2: Θεωρία, Προγράμματα σπουδών και πράξη.....	80
2.1 Αντίληψη των κατευθύνσεων των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ).....	80
2.2 Αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.....	81
2.3 Όρια ελευθερίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία.....	82

Ενότητα 3: Η πίεση των πανελληνίων εξετάσεων.....	83
3.1 «Διδασκαλία για τις εξετάσεις».....	83
3.2 Θεσμική και άτυπη πίεση για συγκεκριμένο «πρότυπο κειμένου».....	84
3.3 Επίδραση των Πανελληνίων στη διδασκαλία.....	85
3.4 Κόστος στη μάθηση από την πίεση των Πανελληνίων.....	86
Ενότητα 4: Πρακτικές διδασκαλίας.....	87
4.1 Πώς δουλεύεται η παραγωγή γραπτού λόγου στην πράξη.....	87
4.2 Υποδειγματικά κείμενα και «καλούπια» στη διδασκαλία.....	88
4.3 Διδασκαλία της επιχειρηματολογίας.....	88
Ενότητα 5: Ποιότητα μαθητικής γραφής.....	89
5.1 Αδυναμίες στη μαθητική γραφή.....	89
5.2 Κριτική σκέψη στη μαθητική γραφή.....	91
5.3 Τυποποίηση και «σχολικό είδος» στη μαθητική γραφή.....	91
Ενότητα 6: Αντιφάσεις, διλήμματα, προσωπικές στάσεις.....	92
6.1 Αντιφάσεις και διλήμματα.....	92
6.2 Προσωπικές στάσεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών.....	93
Ενότητα 7: Καταληκτικές σκέψεις εκπαιδευτικών.....	94
Κεφάλαιο 3: Συζήτηση.....	96
1. Εισαγωγή: Από την περιγραφή στην ερμηνεία.....	96
2. Η κατεύθυνση της διδασκαλίας: Ουσιαστική γραφή vs εξεταστική γραφή.....	97
3. Κριτικός Γραμματισμός: Υψηλή αξιακή θέση – περιορισμένη εφαρμογή.....	99
4. Η γραφή ως διαδικασία ή προϊόν; Μια θεμελιώδης παιδαγωγική αντίφαση.....	100
5. Η τυποποίηση ως συστημικός παράγοντας.....	101
6. Συναισθήματα, επαγγελματική ταυτότητα και ηθικά διλήμματα.....	103
7. Συνολική τριγωνοποίηση και θεωρητική συμβολή.....	104
Κεφάλαιο 4: Επίλογος.....	106
Συμπεράσματα.....	106
Περιορισμοί της έρευνας.....	107

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	109
Παραρτήματα.....	110
Παράρτημα Α: Κώδικες Nvivo.....	110
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης.....	113
Παράρτημα Γ: Πλήρεις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.....	121
Παράρτημα Δ: Εκφωνήσεις θεμάτων.....	147
Παράρτημα Ε: Δείγματα Μαθητικών Εκθέσεων.....	149
Βιβλιογραφία.....	157

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1. Γραμματισμός στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Από τον παραδοσιακό στον κοινωνιοκεντρικό γραμματισμό

1.1. Ορισμός του γλωσσικού γραμματισμού

Στη σύγχρονη έρευνα, ο γλωσσικός γραμματισμός κατανοείται ως μια σύνθετη και πολυεπίπεδη έννοια που υπερβαίνει κατά πολύ την απλή δεξιότητα αποκωδικοποίησης ή παραγωγής γραπτού λόγου. Ο Halliday (1978), ο Street (1984) και ο Gee (1990) υπογραμμίζουν ότι ο γραμματισμός συνδέεται τόσο με γλωσσικές δεξιότητες όσο και με κοινωνικές πρακτικές και τρόπους συμμετοχής στα εκάστοτε επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Μπορούμε, συνεπώς, να αντιληφθούμε τον γλωσσικό γραμματισμό ως σύνολο από διαφορετικές διαστάσεις: την κειμενική (ικανότητα κατανόησης και παραγωγής κειμενικών ειδών), την κοινωνική (ένταξη σε πρακτικές λόγου) και την κριτική (αναγνώριση ιδεολογιών και σχέσεων εξουσίας). Η διάκριση αυτή υποστηρίζεται από τους Luke και Freebody (1997), οι οποίοι περιγράφουν τον γραμματισμό ως ένα πλέγμα δεξιοτήτων που συνδέουν τον χρήστη με κοινωνικά νοήματα και τρόπους δράσης.

Από αυτή την οπτική, ο γραμματισμός δεν είναι ουδέτερος αλλά κοινωνικά τοποθετημένος και ιδεολογικά φορτισμένος (Street, 1984). Οι πρακτικές γραμματισμού αντανακλούν πολιτισμικές νόρμες και συνδέονται με ταυτότητες και κοινωνικές δυναμικές.

1.2 Από τον παραδοσιακό στον κοινωνιοκεντρικό γραμματισμό

Η μετατόπιση από έναν παραδοσιακό, αυτόνομο τρόπο κατανόησης του γραμματισμού προς μια κοινωνιοκεντρική, ιδεολογικά ευαίσθητη προσέγγιση αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης θεωρίας και της έρευνας στο πεδίο των New Literacy Studies (Gee, 2000· Street, 2014).

1.2.1 Ο παραδοσιακός / αυτόνομος γραμματισμός

Στην παραδοσιακή προσέγγιση, ο γραμματισμός θεωρείται σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων που είναι ουδέτερες, γενικές και μεταβιβάσιμες. Η γλωσσική διδασκαλία εστιάζει στην τήρηση κανόνων, στην ορθότητα και στη συμμόρφωση σε ένα ενιαίο πρότυπο γραπτού λόγου. Το μοντέλο αυτό, που ο Street (1984) ονόμασε «autonomous model of literacy», αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως ατομικό γνωστικό επίτευγμα, αποκομμένο από κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις εξουσίας.

Αυτή η θεώρηση κυριάρχησε για μεγάλο διάστημα στα εκπαιδευτικά συστήματα και επηρέασε βαθιά τη σχολική διδασκαλία της γλώσσας, η οποία επικεντρωνόταν στη συμμόρφωση των μαθητών σε πρότυπα “σωστής χρήσης” και “ορθότητας”, στη συμμόρφωση δηλαδή σε ένα πρότυπο, τυποποιημένο γραπτό λόγο.

1.2.2 Ο Halliday και η γλώσσα ως κοινωνική σημασιοδότηση

Μια από τις βασικές θεωρητικές αφετηρίες για την υπέρβαση της παραδοσιακής, φορμαλιστικής αντίληψης της γλώσσας είναι η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία του M.A.K. Halliday που σηματοδοτεί την μετάβαση προς μια κοινωνιοκεντρική θεώρηση. Στο έργο του *Language as Social Semiotic* (1978) ο Halliday εισάγει μια ριζικά διαφορετική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί μέσο κοινωνικής σημασιοδότησης. Οι μορφές της γλώσσας δεν μπορούν να κατανοηθούν ανεξάρτητα από τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν. Η παράδοση αυτή οδηγεί σε μια κειμενοκεντρική και κοινωνιοκεντρική αντίληψη της διδασκαλίας της γλώσσας, όπου ο γραμματισμός μελετάται μέσα από τα κειμενικά είδη και τις κοινωνικές τους λειτουργίες.

1.2.3 Ο Street και το ιδεολογικό μοντέλο

Ο Street (1984, 2014), στηριζόμενος σε ανθρωπολογικές έρευνες, στο κλασικό έργο *Literacy in Theory and Practice* (1984), ασκεί συστηματική κριτική στο αυτόνομο μοντέλο και προτείνει το «ideological model of literacy». Υποστηρίζει ότι οι πρακτικές γραμματισμού είναι ενσωματωμένες σε κοινωνικές δομές και ιδεολογίες και ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος γραμματισμός, αλλά πολύτροποι γραμματισμοί, πολιτισμικά προσδιορισμένοι και συνδεδεμένοι με άνισες σχέσεις εξουσίας. Αυτή η προσέγγιση αποτελεί θεμέλιο των New Literacy Studies, αφού μετατοπίζει το επίκεντρο από το “τι ξέρει το άτομο” στο “πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα σε πραγματικά κοινωνικά περιβάλλοντα” – κάτι που έχει προφανείς συνέπειες για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη σχολική γλωσσική διδασκαλία.

1.2.4 Ο Gee και οι Discourses

Ο James Paul Gee (1990, 2000, 2014) προχώρησε ακόμη περισσότερο, εδραιώνοντας περαιτέρω τη μετάβαση από ατομοκεντρικές, ψυχολογικές αντιλήψεις του γραμματισμού σε μια κοινωνιοπολιτισμική θεώρηση. Στο έργο του *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (πρώτη έκδοση 1990, νεότερες εκδόσεις 1996, 2014) αναπτύσσει την έννοια των Discourses - κοινωνικά και πολιτισμικά συστήματα τρόπων ομιλίας, σκέψης και δράσης που συγκροτούν κοινωνικές ταυτότητες. Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν μορφές συμμετοχής σε Discourses και όχι απλώς τεχνικές δεξιότητες. Η έλλειψη πρόσβασης σε αυτούς τους τρόπους συμμετοχής δημιουργεί ανισότητες που δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στην «ικανότητα» των μαθητών.

1.2.5 Η Hasan και ο γραμματισμός ως φορέας κοινωνικής αλλαγής

Η Ruqaiya Hasan (1996, 2006), στον συλλογικό τόμο *Literacy in Society* που επιμελείται με τον Geoff Williams (1996), καθώς και σε μεταγενέστερα κείμενά της, μέσα από το πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, αναδεικνύει τον ρόλο της παιδαγωγικής του γραμματισμού στη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων και στην αναπαραγωγή ή άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο κεφάλαιο «Literacy, pedagogy and social change: Directions from Bernstein's sociology» (2006), η Hasan διερευνά κατά πόσο οι παιδαγωγικές πρακτικές γραμματισμού μπορούν να συμβάλλουν σε κοινωνική αλλαγή, εφόσον σχεδιαστούν με τρόπο που να επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να αμφισβητούν τις ιδεολογικές χρήσεις της γλώσσας. Η έννοια του reflection literacy που εισάγει συνδέεται με την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναλύουν και να αμφισβητούν τις ιδεολογικές χρήσεις της γλώσσας, ακλουθώντας με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής παιδαγωγικής.

1.3 Η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και το δίπολο αυτόνομος - ιδεολογικός γραμματισμός

Η προσέγγιση του γραμματισμού από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έπειτα μετατοπίζεται από μια τεχνική κατανόηση των δεξιοτήτων σε μια κοινωνιοκεντρική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική χρήση διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά πλαίσια (Gee, 2000· Street, 2014). Ο γραμματισμός δεν νοείται πλέον ως ουδέτερη ή καθολική ικανότητα, αλλά ως σύνολο πρακτικών που συνδέονται με σχέσεις ισχύος και με άνισες δυνατότητες πρόσβασης σε θεσμικά αναγνωρισμένες μορφές λόγου.

Στο πλαίσιο αυτό, οι γλωσσικές επιλογές που προωθούνται ως «ορθές» ή «κατάλληλες» δεν πηγάζουν από αντικειμενικά ή φυσικά κριτήρια, αλλά από κοινωνικά καθιερωμένα πρότυπα που έχουν νομιμοποιηθεί μέσα από ιστορικές και θεσμικές διαδικασίες (Fairclough, 1992· Milroy, 2002). Η «ορθότητα», επομένως, αποτελεί μορφή ιδεολογικής κατασκευής που συνδέεται με συγκεκριμένα πρότυπα λόγου τα οποία κατέχουν μεγαλύτερο κύρος σε ένα εκπαιδευτικό ή κοινωνικό περιβάλλον.

Η αντίληψη του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής επιτρέπει την κατανόηση της γλώσσας όχι μόνο ως μέσου επικοινωνίας, αλλά και ως μηχανισμού διαμόρφωσης ταυτοτήτων, αναπαραγωγής ιεραρχιών και ρύθμισης της συμμετοχής των ατόμων στον δημόσιο λόγο. Από αυτή την οπτική, η σχολική διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη: ενσωματώνει και αναπαράγει αξίες, κανόνες και προσδοκίες που καθορίζουν ποιες μορφές λόγου λογίζονται ως έγκυρες και επιθυμητές στο σχολικό περιβάλλον (Fairclough, 1992).

2. Ο σχολικός γραμματισμός ως «λόγος»

Η διάκριση ανάμεσα στον αυτόνομο και τον ιδεολογικό γραμματισμό αναδεικνύει, όπως προαναφέρθηκε, ότι οι πρακτικές ανάγνωσης και γραφής δεν είναι ουδέτερες αλλά κοινωνικά τοποθετημένες και ιδεολογικά φορτισμένες. Αν δεχθούμε ότι κάθε μορφή γραμματισμού εντάσσεται σε συγκεκριμένα συστήματα νοημάτων και σχέσεων εξουσίας, τότε το σχολείο - ως θεσμός που οργανώνει, ρυθμίζει και αξιολογεί τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών - δεν μπορεί παρά να λειτουργεί και το ίδιο ως φορέας λόγου. Σε αυτό το σημείο καθίσταται αναγκαίο να εξεταστεί ο «σχολικός γραμματισμός» ως ιδιαίτερο είδος θεσμικού λόγου, που ορίζει όχι μόνο το πώς γράφουν οι μαθητές, αλλά και το ποιοι τρόποι γραφής αναγνωρίζονται ως έγκυροι και αποδεκτοί.

Στο παρόν σημείο μια διευκρίνιση κρίνεται αναγκαία : υπάρχει διάκριση ανάμεσα στον *σχολικό λόγο* και τον *σχολικό γραμματισμό* σύμφωνα με την CDA (Critical Discourse Analysis). Ο όρος «σχολικός λόγος» χρησιμοποιείται για να δηλώσει το θεσμικά καθιερωμένο σύστημα γλωσσικών κανόνων, αξιών και προσδοκιών που ρυθμίζει τη γλωσσική συμπεριφορά στο σχολείο. Αντίθετα, ο όρος «σχολικός γραμματισμός» αναφέρεται στις διδακτικές πρακτικές γραφής, ανάγνωσης και γλωσσικής καλλιέργειας που υλοποιούνται μέσα στην τάξη.

Ο σχολικός γραμματισμός δεν περιορίζεται στη διδασκαλία τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά συγκροτεί ένα ιδιαίτερο σύστημα λόγου, μέσα από το οποίο το σχολείο καθορίζει ποιες μορφές γλωσσικής χρήσης θεωρούνται κατάλληλες, έγκυρες και επιθυμητές. Πρόκειται για ένα σύνολο κανονιστικών πλαισίων, προσδοκιών και αξιών που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν, να επιχειρηματολογούν και να οργανώνουν τα κείμενά τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός λόγος λειτουργεί ως μηχανισμός πειθάρχησης και ρύθμισης της γλωσσικής συμπεριφοράς, περισσότερο παρά ως ουδέτερη παιδαγωγική διαδικασία (Bernstein, 1990· Apple, 1996).

2.1. Το σχολείο ως μηχανισμός παραγωγής και αναπαραγωγής ιδεολογιών

Σύμφωνα με κλασικές κοινωνιολογικές και κριτικές προσεγγίσεις, το σχολείο αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους (Althusser, 1971), ο οποίος συμβάλλει στη φυσικοποίηση κυρίαρχων μορφών γνώσης και λόγου. Από αυτή την οπτική, και πάλι καταλήγουμε πως η παιδαγωγική πράξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη, καθώς εμπλέκεται σε διαδικασίες πειθάρχησης, φυσικοποίησης ιδεολογιών και ρύθμισης της συμμετοχής των μαθητών στον λόγο. Οι σχολικές μορφές γραμματισμού ενισχύουν συγκεκριμένους τρόπους οργάνωσης της σκέψης και αποκλείουν άλλους (Bernstein, 1990). Έτσι, οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς πώς να παράγουν κείμενα, αλλά εσωτερικεύουν ένα σύνολο κανόνων σχετικά με το ποιοι τρόποι γραφής έχουν αξία, ποια νοήματα είναι κοινωνικά αποδεκτά και ποιες φωνές έχουν θεσμική νομιμότητα.

Αυτή η διαδικασία έχει ιδεολογικό χαρακτήρα: η γλωσσική διδασκαλία λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής κοινωνικών ιεραρχιών, καθώς προκρίνει μορφές λόγου συνδεδεμένες με την κυρίαρχη κουλτούρα και περιθωριοποιεί εναλλακτικούς ή μη σχολικούς τρόπους έκφρασης (Apple, 1996).

2.2. Η σχέση γλώσσας – εξουσίας

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis) επισημαίνει ότι ο λόγος αποτελεί μορφή κοινωνικής δράσης και ότι οι θεσμοί, όπως το σχολείο, παράγουν τυποποιημένες μορφές γλωσσικής χρήσης οι οποίες συνδέονται με σχέσεις εξουσίας (Fairclough, 2013). Η γλώσσα δεν μεταφέρει απλώς ιδέες· διαμορφώνει ταυτότητες και ορίζει τα όρια του κοινωνικά αποδεκτού. Από αυτή τη σκοπιά, η σχολική γλωσσική διδασκαλία θέτει πρότυπα «ορθού» και «λογικού» επιχειρήματος, αναδεικνύει συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές ως ανώτερες και ρυθμίζει τις θέσεις που μπορούν να καταλάβουν οι μαθητές στον λόγο. Η πρόσβαση στις θεσμικά αναγνωρισμένες μορφές λόγου λειτουργεί ως μορφή συμβολικού κεφαλαίου, που επιτρέπει την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης και κοινωνικής αναγνώρισης (Fairclough, 1995).

2.3. Πώς ο σχολικός λόγος επιβάλλει «ορθές» μορφές γραφής

Ο σχολικός λόγος επιβάλλει πρότυπα γραφής σε τρία επίπεδα. Στο κειμενικό επίπεδο, οι μαθητές καλούνται να παράγουν κείμενα με σταθερή δομή, προβλέψιμες στρατηγικές ανάπτυξης και τυποποιημένες μορφές επιχειρηματολογίας. Η διδασκαλία οργανώνεται συχνά γύρω από «συνταγές» γραφής, προσανατολισμένες στις ανάγκες της αξιολόγησης. Στο γλωσσικό επίπεδο, ενθαρρύνεται η χρήση τυπικού λεξιλογίου, ρητορικών κλισέ και αφηρημένων εννοιολογικών σχημάτων. Η φυσική γλωσσική ποικιλότητα των μαθητών συρρικνώνεται υπέρ ενός σχολικού ιδιόλεκτου, ο οποίος αντανακλά πρότυπα λόγου θεσμικού χαρακτήρα. Στο ιδεολογικό επίπεδο, πέρα από τη δομή και τη γλωσσική μορφή, ο σχολικός λόγος προωθεί συχνά συγκεκριμένες αξίες και αναμενόμενες θέσεις. Τα «ορθά» κείμενα τείνουν να αναπαράγουν κοινωνικά αποδεκτές, ηθικολογικές ή συμβατικές απόψεις, περιορίζοντας την πρωτοτυπία και την κριτική φωνή των μαθητών.

2.4. Σύνδεση με το εξεταστικό σύστημα

Οι εξετάσεις υψηλού κύρους, όπως οι Πανελλήνιες, αποτελούν βασικό μηχανισμό σταθεροποίησης του σχολικού λόγου. Το αξιολογικό σύστημα επιβραβεύει συγκεκριμένες μορφές γραφής και αποθαρρύνει τη διαφοροποίηση, με αποτέλεσμα οι διδακτικές πρακτικές των φιλολόγων να ευθυγραμμίζονται με τα πρότυπα που το ίδιο το εξεταστικό σύστημα επιβάλλει. Η διαδικασία αυτή συνιστά μορφή θεσμικού ελέγχου της γλωσσικής παραγωγής (Fairclough, 1995).

2.5. Συμπέρασμα

Ο σχολικός γραμματισμός λειτουργεί ως μορφή λόγου που διαμορφώνει και ρυθμίζει τη γλωσσική και κειμενική πρακτική των μαθητών. Μέσα από τυποποιημένες δομές, λεξικογραμματικές προδιαγραφές και ιδεολογικά πλέγματα, το σχολείο παράγει συγκεκριμένες μαθητικές ταυτότητες και

καθορίζει τι θεωρείται έγκυρος, λογικός και αποδεκτός λόγος. Η κατανόηση αυτής της διαδικασίας αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την ανάλυση των διδακτικών πρακτικών των φιλολόγων και των μορφών λόγου που εμφανίζονται στο μαθητικό γραπτό.

3. Το Θεωρητικό Πλαίσιο των Γλωσσικών Προσεγγίσεων

Η κατανόηση του σχολικού γραμματισμού ως μορφής λόγου καθιστά σαφές ότι οι γλωσσικές πρακτικές που καλλιεργούνται στο σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα μόνο θεσμικών απαιτήσεων, αλλά και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που κυριάρχησαν σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές. Οι αντιλήψεις για το τι σημαίνει «μαθαίνω γλώσσα» και «παράγω λόγο» διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητικού κειμένου. Για τον λόγο αυτό, πριν εξεταστούν οι σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, είναι αναγκαίο να αποτυπωθούν οι βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επηρέασαν τη διδασκαλία της γλώσσας τις τελευταίες δεκαετίες — από την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική έως τις σημερινές θεωρήσεις του κριτικού γραμματισμού.

3.1. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Language Teaching – CLT) αποτέλεσε μια από τις πιο επιδραστικές παιδαγωγικές μετατοπίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας κατά το τέλος του 20ού αιώνα. Η εμφάνισή της συνδέεται με μια ευρύτερη στροφή από δομικές αντιλήψεις περί γλώσσας προς μια θεώρηση που δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι εργασίες του Hymes (1972) για την επικοινωνιακή ικανότητα και οι μετέπειτα παιδαγωγικές επεξεργασίες των Canale και Swain (1980), Widdowson (1978), Littlewood (1981) και Savignon (1976) αποτέλεσαν το

θεωρητικό υπόβαθρο μιας προσέγγισης που κυριάρχησε σχεδόν παγκόσμια για τρεις δεκαετίες.

3.1.1. Τι πρεσβεύει η επικοινωνιακή προσέγγιση

Κεντρικός στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα λειτουργικά και αποτελεσματικά σε ποικίλα κοινωνικά συμφραζόμενα (Hymes, 1972). Η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως εργαλείο για την πραγματοποίηση κοινωνικών πράξεων και όχι ως σύστημα κανόνων που πρέπει απλώς να αποστηθιστούν. Έτσι, στη διδασκαλία δίνεται έμφαση στη χρήση αυθεντικών κειμένων και πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, στην παραγωγή νοήματος και όχι στην απομονωμένη διδασκαλία γραμματικών δομών και στη σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή ως χρήστη της γλώσσας.

Σημαντική διάσταση αποτελεί επίσης η ολιστική κατανόηση της γλωσσικής ικανότητας. Στο μοντέλο των Canale και Swain (1980), η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει γραμματική, κοινωνιογλωσσική, στρατηγική και διαλόγικη διάσταση, αναγνωρίζοντας ότι η γλωσσική δράση είναι συνδυασμός κανόνων, κοινωνικών προσδοκιών, στρατηγικών διαχείρισης του λόγου και αλληλεπίδρασης.

Η διδασκαλία επομένως προσανατολίζεται σε δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να διαπραγματευτούν το νόημα, να λύσουν προβλήματα, να πάρουν ρόλους και να επιτελέσουν κοινωνικές πράξεις. Η τάξη μετατρέπεται σε περιβάλλον γλωσσικής χρήσης και όχι απλής γλωσσικής εξάσκησης.

3.1.2. Πλεονεκτήματα της επικοινωνιακής προσέγγισης

Η επικοινωνιακή προσέγγιση έτυχε ευρείας αποδοχής, καθώς για πρώτη φορά αναγνώριζε ότι ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι η απόκτηση «τέλειας» γραμματικής γνώσης αλλά η ικανότητα επικοινωνίας. Ένα από τα

σημαντικότερα πλεονεκτήματά της ήταν ότι έφερε την αυθεντικότητα στην τάξη, καθώς οι μαθητές ασκούσαν σε πραγματικές χρήσεις της γλώσσας, γεγονός που αύξησε τόσο το ενδιαφέρον όσο και την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Savignon, 1976).

Επιπλέον, η έμφαση στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία δημιούργησε ένα πιο συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η γλωσσική παραγωγή ήταν περισσότερο φυσική και λιγότερο μηχανιστική. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εξυπηρετούν επικοινωνιακούς σκοπούς, στοιχείο που συνδέεται με σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις (Littlewood, 1981). Η επικοινωνιακή προσέγγιση αναγνώρισε την αναγκαιότητα χρήσης αυθεντικών κειμενικών ειδών και τη σημασία της προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών - προσέγγιση που εναρμονιζόταν με την αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα και την κοινωνική ποικιλία των σχολικών πληθυσμών.

3.1.3. Όρια και αντιφάσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα, η επικοινωνιακή προσέγγιση αντιμετώπισε και αρκετές κριτικές. Ένα συχνό επιχείρημα αφορούσε την υποβάθμιση της συστηματικής γραμματικής διδασκαλίας. Πολλαπλές έρευνες έδειξαν ότι η αποκλειστική εστίαση στην αυθεντική χρήση της γλώσσας δεν αρκεί για την ανάπτυξη της μορφοσυντακτικής ακρίβειας, ιδίως σε μαθητές που χρειάζονται ρητή καθοδήγηση (Swain, 1985).

Στο ίδιο πλαίσιο, η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης απαιτεί υψηλό επίπεδο γλωσσικής ευχέρειας από τον εκπαιδευτικό και τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα - συμπεριλαμβανομένου του ελληνικού και κυπριακού - η υλοποίηση της CLT συχνά περιορίστηκε σε επιφανειακές δραστηριότητες επικοινωνίας, χωρίς βαθιά ενσωμάτωση των αρχών της (Karavas-Doukas, 1996).

Ένα ακόμη πρόβλημα είναι ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση, παρά την κοινωνιογλωσσική της βάση, δεν έθεσε με σαφήνεια ζητήματα ιδεολογίας, εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας. Έτσι, αν και προώθησε τη χρήση αυθεντικού λόγου, δεν αμφισβήτησε πάντα τις κυρίαρχες μορφές σχολικού λόγου ή τις πρακτικές αξιολόγησης που συχνά παραμένουν προσανατολισμένες σε τυπικά κειμενικά πρότυπα (Pennycook, 2017).

3.1.4. Γιατί κυριάρχησε στις δεκαετίες 1990–2010

Η επικοινωνιακή προσέγγιση κυριάρχησε διεθνώς από τη δεκαετία του 1990 έως τις αρχές του 2010 για λόγους που συνδέονται τόσο με τις κοινωνικές αλλαγές όσο και με τις εξελίξεις στη θεωρία της μάθησης. Πρώτα, η παγκοσμιοποίηση και η αυξανόμενη κινητικότητα πληθυσμών ανέδειξαν την ανάγκη για αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η έμφαση στη λειτουργικότητα και στη διαπραγμάτευση νοήματος ανταποκρινόταν στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα της εποχής (Savignon, 2002· Littlewood, 2004).

Παράλληλα, η επικοινωνιακή προσέγγιση ενισχύθηκε από διεθνείς πολιτικές και προγράμματα σπουδών. Ο Οδηγός του Συμβουλίου της Ευρώπης (CEFR) —που άρχισε να καθιερώνεται σε εκπαιδευτικά συστήματα από τις αρχές του 2000— υιοθέτησε πλήρως την αρχή ότι η γλωσσική επάρκεια πρέπει να αξιολογείται μέσα από τη χρήση της γλώσσας για δράση («language as action»), ενισχύοντας έτσι τη διεθνή διάδοση της CLT (Council of Europe, 2001).

Η ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας της μάθησης προσέφερε επιπλέον θεωρητικό υπόβαθρο. Η επίδραση του Vygotsky (1978) και των μεταγενέστερων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών ενίσχυσε την ιδέα ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από αλληλεπίδραση, συνεργασία και αυθεντική επικοινωνία. Έτσι, η CLT θεωρήθηκε συνεπής με μια μαθησιακή φιλοσοφία που τονίζει τον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (De Costa, 2007).

Αξιζει να αναφερθεί ακόμα ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση λειτούργησε ως αντίδραση απέναντι στις προηγούμενες δομικές και γραμματικοκεντρικές μεθόδους. Η έμφαση στο νόημα αντί της μορφής, η χρήση αυθεντικών κειμένων και η προώθηση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας ανέδειξαν τη CLT ως μια πιο «απελευθερωτική» και σύγχρονη παιδαγωγική πρόταση (Richards & Rodgers, 2014). Παρά τα αναγνωρισμένα όριά της, όπως η έλλειψη συστηματικής εστίασης στη μορφή (Canale, 1983), η επικοινωνιακή προσέγγιση διαμόρφωσε καθοριστικά το τοπίο της γλωσσικής διδασκαλίας για πάνω από δύο δεκαετίες.

3.2. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας αναδύθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και αναπτύχθηκε συστηματικά κατά τη δεκαετία του 1990, ως απάντηση στις αδυναμίες της επικοινωνιακής προσέγγισης και στον περιορισμένο έλεγχο που αυτή πρόσφερε στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Θεωρητικά θεμελιωμένη στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία του Halliday (1994) και στο αυστραλιανό κίνημα της σχολής του Sydney (Christie, 2005· Martin & Rose, 2008), η κειμενοκεντρική προσέγγιση επιδιώκει να εντάξει τη γλωσσική διδασκαλία σε ένα πλαίσιο που δίνει έμφαση στη δομή, τη λειτουργία και τους κοινωνικούς σκοπούς των κειμένων. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι ως σύστημα κανόνων αλλά ως πόρος για δράση, καθώς τα κείμενα επιτελούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες και εξυπηρετούν τους επικοινωνιακούς στόχους των χρηστών σε πραγματικά περιβάλλοντα χρήσης.

3.2.1. Βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Στο επίκεντρο της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας βρίσκεται η έννοια του κειμένου ως οργανωμένης ολότητας με συγκεκριμένο σκοπό, δομή και γλωσσικές επιλογές. Ο Halliday (1994) υποστηρίζει ότι κάθε κείμενο ενσωματώνει τρεις διαστάσεις: την ιδεατή λειτουργία (αναπαράσταση της εμπειρίας), τη διαπροσωπική λειτουργία (διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ συνομιλητών) και τη κειμενική λειτουργία (οργάνωση του μηνύματος). Η κατανόηση αυτών των διαστάσεων επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν ότι τα κείμενα δεν είναι τυχαίες ακολουθίες προτάσεων, αλλά συνειδητές επιλογές που εξυπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς.

Σημαντική αρχή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι η διδασκαλία σε «ζώνες υποστήριξης» (scaffolding), βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky (1978). Οι μαθητές αρχικά παρατηρούν και αναλύουν υποδειγματικά κείμενα (deconstruction), στη συνέχεια παράγουν κείμενα με συστηματική καθοδήγηση (joint construction) και, τέλος, εργάζονται αυτόνομα (independent construction) (Derewianka, 1990). Το μοντέλο αυτό ενισχύει τη σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών στις πρακτικές των κειμενικών ειδών.

Η προσέγγιση δίνει επίσης ιδιαίτερη έμφαση στη ρητή διδασκαλία των γλωσσικών πόρων. Σε αντίθεση με την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία συχνά απέφευγε τον άμεσο γραμματικό σχολιασμό, η κειμενοκεντρική διδασκαλία αναγνωρίζει ότι η γνώση των γραμματικών επιλογών είναι απαραίτητη για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων (Martin & Rose, 2008). Έτσι, η γραμματική εντάσσεται στην υπηρεσία της κειμενικής λειτουργίας και όχι ως αυτοσκοπός.

3.2.2. Κειμενικά είδη και κοινωνικές λειτουργίες

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση οργανώνει τη διδασκαλία μέσα από τα κειμενικά είδη, τα οποία ορίζονται ως τυπικές μορφές λόγου που σχετίζονται με επαναλαμβανόμενες κοινωνικές ανάγκες. Κάθε κειμενικό είδος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα στοιχεία οργάνωσης, τυπικές λεξικογραμματικές επιλογές και ρητορικές πρακτικές, οι οποίες εξυπηρετούν τον σκοπό και τη λειτουργία του

(Christie & Derewianka, 2008). Για παράδειγμα, τα επιχειρηματολογικά κείμενα απαιτούν σαφή θέση, λογική οργάνωση επιχειρημάτων, κατάλληλους συνδετικούς μηχανισμούς και λεξιλόγιο αξιολόγησης, ενώ τα αφηγηματικά είδη στηρίζονται σε χρονική αλληλουχία, περιγραφή χαρακτήρων και χρήση αφηγηματικών ρηματικών χρόνων.

Η συστηματική διδασκαλία κειμενικών ειδών επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν μεταγλωσσική επίγνωση και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με στρατηγικό τρόπο προκειμένου να επιτύχουν συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς. Παράλληλα, η εστίαση στις κοινωνικές λειτουργίες των κειμένων αναδεικνύει τον γραμματισμό ως πρακτική κοινωνικής συμμετοχής, πηγαίνοντας πέρα από την απλή ικανότητα «σωστής γραφής».

3.2.3. Επίδραση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της έκθεσης

Η συμβολή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου – και ειδικότερα της έκθεσης – είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, η έκθεση αντιμετωπιζόταν ως γενική ικανότητα παραγωγής λόγου χωρίς σαφείς πρακτικές καθοδήγησης. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση εισήγαγε για πρώτη φορά ρητές στρατηγικές διδασκαλίας των κειμενικών δομών και των λεξικογραμματικών επιλογών που χαρακτηρίζουν διαφορετικά είδη σχολικών κειμένων (Rose & Martin, 2012).

Στην περίπτωση της επιχειρηματολογικής έκθεσης, για παράδειγμα, οι μαθητές μαθαίνουν σταδιακά να διατυπώνουν θέση με σαφή και δηλωτικό τρόπο, να οργανώνουν επιχειρήματα σε λογική αλληλουχία, να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο αξιολόγησης και αιτιολόγησης και να αξιοποιούν μηχανισμούς συνοχής για να συνδέουν τα επιχειρήματα μεταξύ τους. Η ρητή αυτή διδασκαλία παρέχει στους μαθητές ένα «ρεπερτόριο» γλωσσικών πόρων που τους επιτρέπει να κινηθούν επιδέξια στο σχολικό ιδιόλεκτο που απαιτείται για την επιτυχία σε εξετάσεις υψηλού κύρους (Christie & Derewianka, 2008).

Ωστόσο, η κειμενοκεντρική προσέγγιση έχει δεχτεί και κριτική. Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η έμφαση στα είδη μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική τυποποίηση και να περιορίσει τη δημιουργικότητα των μαθητών (Hyland, 2019). Παρ' όλα αυτά, η προσέγγιση θεωρείται σήμερα ένα από τα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά συστήματα που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε μορφές ισχυρού σχολικού λόγου.

3.3. Ο κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός αναδύεται ως μία από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις των τελευταίων δεκαετιών, έχοντας ως βασικό στόχο όχι μόνο την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, αλλά κυρίως την αποκωδικοποίηση των κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών μηχανισμών που τα διαμορφώνουν. Αντιπροσωπεύει μία διευρυμένη αντίληψη του γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν αποτελεί ουδέτερο μέσο επικοινωνίας, αλλά τρόπο κατασκευής νοημάτων, ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας (Luke, 2018). Η προέλευσή του συνδέεται με την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire, τη θεωρητική συμβολή των Luke & Freebody, τις προσεγγίσεις της Janks και το έργο της Barbara Comber, που ανέδειξαν τις κοινωνικές ανισότητες που εγγράφονται στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού και τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως χώρος χειραφέτησης.

3.3.1. Θεωρητικές ρίζες του κριτικού γραμματισμού

α) Paulo Freire: η παιδαγωγική της συνειδητοποίησης

Η αφετηρία του κριτικού γραμματισμού βρίσκεται στο έργο του Paulo Freire, ο οποίος στο *Pedagogy of the Oppressed* (1970) υποστήριξε ότι ο γραμματισμός συνδέεται με τη δυνατότητα των πολιτών να «διαβάζουν τον κόσμο» και να αναγνωρίζουν τους μηχανισμούς καταπίεσης που διαμορφώνουν την κοινωνική τους πραγματικότητα. Για τον Freire, η εκπαίδευση δεν είναι διαδικασία μετάδοσης ουδέτερων γνώσεων αλλά πράξη απελευθέρωσης. Ο μαθητής καλείται να μεταβεί από μια «ναρκωμένη» επίγνωση σε μια κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα, μέσα από τον διάλογο, την αναστοχαστική δράση και την ενεργό συμμετοχή.

Αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί τον πυρήνα του κριτικού γραμματισμού. Ο γραμματισμός, δηλαδή, δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στη γλώσσα, αλλά τη δυνατότητα των ατόμων να κατανοούν πώς η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας ιδεολογίας και κοινωνικής εξουσίας.

β) Allan Luke & Peter Freebody: το Four Resources Model

Οι Luke & Freebody (1999) διαμόρφωσαν μία από τις πιο επιδραστικές θεωρητικές προτάσεις, υποστηρίζοντας ότι ο ενήλικος και ο μαθητής γραμματισμένος πολίτης χρειάζεται να κατακτήσει τέσσερις πόρους: τον κωδικοποιητή/αποκωδικοποιητή, τον παραγωγό νοήματος, τον συνειδητό χρήστη κειμένων και τον κριτικό αναγνώστη/θεατή.

Η τέταρτη αυτή διάσταση – η κριτική προσέγγιση – αποτελεί το θεμέλιο του κριτικού γραμματισμού. Ο μαθητής καλείται να διερευνήσει όχι μόνο τι λέει ένα κείμενο, αλλά και ποια φωνή κυριαρχεί, ποιες ταυτότητες επιβεβαιώνονται ή αποκλείονται και ποια κοινωνικά συμφέροντα υπηρετεί η οργάνωση του κειμένου.

γ) Hilary Janks: εξουσία, πρόσβαση, ποικιλία και σχεδιασμός

Η Janks (2000, 2009) ανέδειξε ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν μπορεί να αντιμετωπίζει την ισότητα μόνο ως ζήτημα πρόσβασης στη γλώσσα. Αντιθέτως, η διδασκαλία οφείλει να συνδέει τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: εξουσία, πρόσβαση, ποικιλία και σχεδιασμό. Χωρίς πρόσβαση σε μορφές ισχυρού λόγου, οι μαθητές δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική ζωή. Χωρίς όμως ταυτόχρονα σεβασμό της γλωσσικής ποικιλότητας, κάθε παιδαγωγική πρακτική κινδυνεύει να αναπαράγει ήδη υπάρχουσες ανισότητες. Ο συνδυασμός αυτών των διαστάσεων δίνει στον κριτικό γραμματισμό το πολιτικό και κοινωνικό του βάθος.

δ) Barbara Comber: κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική πράξη

Η Comber (2001, 2016) έδειξε, μέσα από έρευνες σε σχολεία κοινωνικά μειονεκτούντων περιοχών, ότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενδυνάμωσης των μαθητών. Υποστήριξε ότι οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε αυθεντικές πρακτικές διερεύνησης, όπου αναλύουν κοινωνικά ζητήματα, δημιουργούν κείμενα με κοινωνικό αντίκτυπο και αντιλαμβάνονται τον λόγο ως εργαλείο δράσης. Η διδασκαλία αποκτά έτσι κοινωνικό προσανατολισμό και συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών στη δημόσια σφαίρα.

3.3.2. Η θέση της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής δράσης

Ο κριτικός γραμματισμός δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης. Στοχεύει στη διάπλαση πολιτών ικανών όχι μόνο να αναλύουν αλλά και να παρεμβαίνουν. Η σχολική τάξη λειτουργεί ως χώρος διερεύνησης, όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν πώς η γλώσσα δομεί κοινωνικές ταυτότητες, πώς τα μέσα ενημέρωσης αναπαράγουν συγκεκριμένες οπτικές και πώς οι θεσμικοί λόγοι επιτελούν κοινωνικές ιεραρχίες.

Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται μέσα από την αντιπαράθεση θέσεων, την επιχειρηματολογία, την αξιολόγηση πηγών και τη διασταύρωση διαφορετικών μορφών λόγου. Η κριτική παιδαγωγική ενθαρρύνει τους μαθητές να θέτουν

ερωτήματα όπως «Ποιος μιλάει;», «Ποιος δεν ακούγεται;» ή «Τι συμφέροντα εξυπηρετούνται από αυτό τον λόγο;»

Το στοιχείο της κοινωνικής δράσης αποτελεί θεμελιακή διάσταση. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η παραγωγή λόγου μπορεί να λάβει μορφές όπως επιστολές προς θεσμούς, ψηφιακές καμπάνιες, κριτικά πολυτροπικά κείμενα ή παρεμβάσεις στην τοπική κοινότητα. Ο Luke (2018) επισημαίνει ότι η δράση αποτελεί αναπόσπαστη προέκταση της κριτικής σκέψης: ο μαθητής δεν είναι παθητικός αναγνώστης αλλά ενεργός κοινωνικός υποκείμενος.

3.3.3. Κριτική επίγνωση και ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας

Η έννοια της κριτικής επίγνωσης (critical literacy awareness) αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει ότι η γλώσσα είναι ιδεολογικά κατασκευασμένη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επιλογή - από τη σύνταξη μέχρι τη δομή επιχειρημάτων - αντανακλά συγκεκριμένες αξίες:

α) Η γλώσσα ως ιδεολογική πρακτική

Σύμφωνα με τον Fairclough (1995), τα κείμενα οργανώνουν την κοινωνική πραγματικότητα και παρουσιάζουν ορισμένες οπτικές ως «φυσικές» ή «αυτονόητες». Η κριτική επίγνωση στοχεύει στη διάλυση αυτής της φυσικοποίησης και στην αποκάλυψη των μηχανισμών που διαμορφώνουν τον θεσμικό ή κυρίαρχο λόγο.

β) Η έννοια του Design (Cazden et al., 1996).

Οι Cazden et al. (1996) εισήγαγαν την έννοια του design, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές δεν πρέπει μόνο να αναλύουν τα κείμενα αλλά και να σχεδιάζουν νέα, αξιοποιώντας πολυτροπικούς πόρους (γλώσσα, εικόνα, ήχο, ψηφιακά μέσα). Η κριτική επίγνωση συνδέεται επομένως με τη δημιουργικότητα και τη δυνατότητα επανασχεδιασμού των κειμένων, ώστε να εξυπηρετούν νέους κοινωνικούς σκοπούς.

γ) Ιδεολογία και ταυτότητα

Η κριτική επίγνωση βοηθά τους μαθητές να κατανοούν πώς τα κείμενα τους τοποθετούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις. Η Janks (2009) επισημαίνει ότι κάθε κείμενο προσφέρει «θέσεις υποκειμένου» (subject positions): ο αναγνώστης καλείται να υιοθετήσει έναν ρόλο, π.χ. τον «υπεύθυνο πολίτη», τον «ανήσυχον γονέα» ή τον «υπάκουο μαθητή». Η κριτική διδασκαλία ενθαρρύνει τους μαθητές να αποστασιοποιούνται από αυτά τα πλαίσια και να αναστοχάζονται για το πώς διαμορφώνουν την ταυτότητά τους.

3.3.4. Η συμβολή του κριτικού γραμματισμού στη σύγχρονη σχολική πρακτική

Η παράδοση του κριτικού γραμματισμού προσφέρει ένα ουσιαστικό άνοιγμα στη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς μετατοπίζει την προσοχή από την τυπική ή λειτουργική επάρκεια προς την κατανόηση των κοινωνικών και ιδεολογικών διεργασιών που ενσωματώνονται στον λόγο. Με αυτόν τον τρόπο, εμπλουτίζει το διδακτικό πλαίσιο, επιτρέποντας στους μαθητές να διερευνούν πώς τα κείμενα κατασκευάζουν ταυτότητες, σχέσεις εξουσίας και μορφές κοινωνικής θέσμησης (Luke, 2009, 2018).

Η συμβολή του κριτικού γραμματισμού δεν περιορίζεται στην κριτική ανάγνωση, αλλά αφορά και τη δημιουργική γραφή: οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν λόγο που εκφράζει τις δικές τους φωνές και να διαπραγματεύονται ενεργά τις κοινωνικές θέσεις που τους αποδίδονται μέσα από τα κείμενα (Comber, 2016). Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας αποκτά χαρακτήρα χειραφετητικό, καθώς επιδιώκει να ενισχύσει την αυτονομία και τον κοινωνικό αναστοχασμό των μαθητών.

Παράλληλα, ο κριτικός γραμματισμός συμβάλλει στην ανάδειξη των θεσμικών πλαισίων που ρυθμίζουν τη σχολική γλωσσική πρακτική, καθιστώντας ορατές τις διαδικασίες φυσικοποίησης των κυρίαρχων μορφών λόγου. Αυτή η επίγνωση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναμετρηθούν με τις παραδοχές που

διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους και να υιοθετήσουν πιο στοχαστικές και δημοκρατικές πρακτικές.

3.4. Σύγκριση των τριών προσεγγίσεων

Οι τρεις προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν - επικοινωνιακή, η κειμενοκεντρική και ο κριτικός γραμματισμός - συγκροτούν διαφορετικά παιδαγωγικά και θεωρητικά παραδείγματα, τα οποία, στην πράξη, συχνά συνυπάρχουν στο σχολείο με τρόπο όχι πάντα συνεκτικό. Παρότι όλες αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα είναι κοινωνικά τοποθετημένη και συνδεδεμένη με πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, διαφέρουν ως προς το επίκεντρο της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τη σχέση γλώσσας, κειμένου και κοινωνίας (Halliday, 1994· Luke, 2018).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες (Hymes, 1972· Savignon, 1976). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, αντιθέτως, οργανώνει τη διδασκαλία γύρω από τα κειμενικά είδη και τη ρητή καλλιέργεια των γλωσσικών πόρων που τα συγκροτούν (Martin & Rose, 2008). Ο κριτικός γραμματισμός μετατοπίζει το ενδιαφέρον προς τις ιδεολογικές λειτουργίες των κειμένων και επιδιώκει την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης και την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που εγγράφονται στον λόγο (Luke, 2018· Janks, 2009).

Οι αποκλίσεις αυτές δημιουργούν παιδαγωγικές εντάσεις: η επικοινωνιακή προσέγγιση προτάσσει τη χρήση, η κειμενοκεντρική τη ρητή διδασκαλία και η κριτική παράδοση την ιδεολογική ερμηνεία. Επομένως, η παράλληλη υιοθέτησή τους απαιτεί σαφή θεωρητικό προσανατολισμό, καθώς διαφορετικές προτεραιότητες μπορεί να οδηγούν σε αντιφατικές διδακτικές πρακτικές.

Η σύγχυση που συχνά εκφράζουν οι φιλόλογοι οφείλεται εν μέρει στο ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι επιμορφωτικές δράσεις και οι εξεταστικές απαιτήσεις συνδυάζουν στοιχεία από όλα τα μοντέλα, χωρίς να αποσαφηνίζουν

τη μεταξύ τους σχέση (Christie & Derewianka, 2008). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να διδάξουν κειμενικά είδη και να καλλιεργήσουν κριτικό γραμματισμό, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν σε ένα εξετασιοκεντρικό πλαίσιο που συχνά επιβραβεύει τυποποιημένες μορφές γραφής. Το αποτέλεσμα είναι ένα διδακτικό τοπίο όπου οι θεωρητικές ταυτότητες των προσεγγίσεων αλληλοεπικαλύπτονται και οι παιδαγωγικές προτεραιότητες δεν γίνονται πάντα ευκρινείς.

Οι αντιφάσεις αυτές δεν αποτελούν απλώς θεωρητικές διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα, αλλά μεταφέρονται αυτούσιες στην καθημερινή σχολική πράξη, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αβεβαιότητας για τους φιλόλογους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή ευχέρεια, να διδάξουν με ρητό τρόπο τα κειμενικά είδη και να ενισχύσουν την κριτική επίγνωση των μαθητών – στόχοι που δεν ευθυγραμμίζονται πάντα μεταξύ τους. Αυτή η πολυεπίπεδη και συχνά αντιφατική στοχοθεσία οδηγεί σε σύγχυση σχετικά με το τι θεωρείται «ορθή» διδακτική πρακτική, ειδικά όταν οι εξετάσεις επιβραβεύουν περισσότερο τη συμμόρφωση σε τυποποιημένες μορφές λόγου παρά την κριτική ή δημιουργική γραφή. Έτσι, η θεωρητική ασυνέχεια των προσεγγίσεων αντανακλάται άμεσα στις διδακτικές επιλογές, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι φιλόλογοι νοηματοδοτούν τη διδασκαλία της Έκθεσης.

4. Τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών και η διδασκαλία της Έκθεσης

Η σύγκριση των τριών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας έδειξε ότι κάθε θεωρητικό μοντέλο δίνει διαφορετική έμφαση στη χρήση, στη δομή ή στην κριτική διάσταση του λόγου. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτές αποκτούν πραγματικό παιδαγωγικό βάρος όταν ενσωματώνονται στα επίσημα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία καθορίζουν τις διδακτικές πρακτικές και τις απαιτήσεις από τους φιλόλογους. Στο ελληνικό πλαίσιο, τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και του 2011 αποτυπώνουν διαδοχικές μετατοπίσεις: από τον

λειτουργικό γραμματισμό προς τις κειμενικές πρακτικές και, πιο πρόσφατα, προς τον κριτικό γραμματισμό. Η εξέταση αυτών των προγραμμάτων επιτρέπει να κατανοήσουμε πώς μεταφράζονται οι θεωρητικές αρχές σε στόχους, οδηγίες και πρακτικές αξιολόγησης, αλλά και πού δημιουργούνται αντιφάσεις στη σχολική πράξη.

4.1. Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το ΔΕΠΠΣ του 2003 αποτέλεσαν το πρώτο ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο που επιχείρησε να ενσωματώσει τις διεθνείς τάσεις του λειτουργικού και επικοινωνιακού γραμματισμού στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αντανακλώντας το πνεύμα της εποχής και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καλλιέργεια «βασικών ικανοτήτων», το πρόγραμμα προσανατολίστηκε στη χρήση της γλώσσας ως εργαλείου επικοινωνίας και όχι ως συστήματος κανόνων προς αποστήθιση (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003).

4.1.1. Θεωρητική βάση: λειτουργικός γραμματισμός

Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ υιοθετεί ρητά την αρχή ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και μέσω της ενεργού χρήσης της σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η αντίληψη αυτή ευθυγραμμίζεται με το μοντέλο του λειτουργικού γραμματισμού (functional literacy) και τις θέσεις των Halliday (1994) και Hymes (1972), σύμφωνα με τις οποίες η γλωσσική επάρκεια ορίζεται από την ικανότητα του μαθητή να επιλέγει κατάλληλες μορφές λόγου ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης. Στο πρόγραμμα του 2003, ο γραμματισμός συνδέεται περισσότερο με την επιτυχή συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες και λιγότερο με την τήρηση κανόνων τυποποιημένης γλώσσας. Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στη λειτουργία και στη χρήση της γλώσσας μέσα από πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας.

4.1.2. Προβλέψεις για την παραγωγή λόγου

Ένα από τα κεντρικά στοιχεία του ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ είναι η συστηματική καλλιέργεια της παραγωγής λόγου σε ποικίλες μορφές και επίπεδα ύφους. Το πρόγραμμα τονίζει τη σημασία της παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων για διαφορετικούς σκοπούς, ακροατήρια και περιστάσεις, ενθαρρύνοντας τη διαφοροποίηση των κειμενικών ειδών. Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν περιορίζεται στην παραδοσιακή «έκθεση ιδεών», αλλά περιλαμβάνει: περιγραφές, αναφορές, άρθρα, επιχειρηματολογικά κείμενα, επιστολές και δημιουργικές μορφές λόγου.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την ανάγκη να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες οργάνωσης κειμένου, στρατηγικές συνοχής, αξιοποίηση λεξικογραμματικών επιλογών και επίγνωση της επικοινωνιακής περίπτωσης. Το πρόγραμμα προτείνει την παραγωγή λόγου ως διαδικασία, με φάσεις προσχεδιασμού, συγγραφής, ανατροφοδότησης και επανεπεξεργασίας (process writing), κάτι που εναρμονίζεται με τις σύγχρονες διεθνείς παιδαγωγικές πρακτικές (Derewianka, 1990), δεν την προτάσσει όμως ως κεντρική διδακτική αρχή, εν αντιθέσει με το ΠΣ 2011, αφού δεν υιοθετείται συστηματικά.

4.1.3. Ρόλος δασκάλου και μαθητή

Στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού, το πρόγραμμα επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως συντονιστής και εμπυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας, υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός γλωσσικά πλούσιου περιβάλλοντος και για τη διευκόλυνση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Δεν κατέχει πλέον τον ρόλο του αυθεντικού «φορέα γνώσης», αλλά υποστηρίζει την ανακαλυπτική μάθηση και τη συνεργατική παραγωγή λόγου.

Αντίστοιχα, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενεργός χρήστης της γλώσσας, ο οποίος συμμετέχει σε δραστηριότητες που απαιτούν επιλογή ύφους, κριτική ερμηνεία και διαπραγμάτευση νοημάτων. Η έμφαση στη χρήση της γλώσσας

οδηγεί σε δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, σχέδια εργασίας και παραγωγή κειμένων σε αυθεντικές περιστάσεις.

Ωστόσο, η εφαρμογή του ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ στην πράξη συχνά περιορίστηκε από το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρότι το πρόγραμμα προωθούσε την ποικιλία των ειδών και τις επικοινωνιακές δραστηριότητες, η σχολική πρακτική συνέχισε σε μεγάλο βαθμό να αναπαράγει πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, προσανατολισμένες στη «σωστή» γραφή και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις.

4.2. Το ΠΣ 2011

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τη Νεοελληνική Γλώσσα αποτέλεσε μια σημαντική τομή στη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς για πρώτη φορά ενσωματώθηκαν επίσημα οι αρχές του κριτικού γραμματισμού. Το ΠΣ 2011 συντάχθηκε στο πλαίσιο της γενικότερης μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου» και εξέφρασε μια πιο σύγχρονη, κοινωνιοκεντρική και πολυτροπική θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας (ΥΠΔΒΜΘ/ΙΕΠ, 2011). Σε αντίθεση με το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003, το οποίο είχε προσανατολιστεί κυρίως στον λειτουργικό γραμματισμό, το ΠΣ 2011 επιχειρεί να διευρύνει τον ρόλο της γλώσσας ως μέσου κοινωνικής ανάλυσης, συμμετοχής και δράσης.

4.2.1. Η εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού

Κεντρική καινοτομία του ΠΣ 2011 αποτελεί η μερική ενσωμάτωση αρχών του κριτικού γραμματισμού, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης στροφής προς την Κριτική Παιδαγωγική. Το πρόγραμμα αντλεί θεωρητικά στοιχεία από το έργο του Paulo Freire, ο οποίος θεωρείται θεμελιωτής της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς και από μεταγενέστερους θεωρητικούς του κριτικού γραμματισμού, όπως οι Bill

Core και Mary Kalantzis, αλλά και τους Luke και Janks. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, ο μαθητής δεν αρκεί να κατέχει τη δομή και τη λειτουργία των κειμένων· οφείλει να εξετάζει πώς τα κείμενα κατασκευάζουν νοήματα, ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, η διδασκαλία προσανατολίζεται στην ανάλυση των ιδεολογικών φορτίσεων της γλώσσας, στον εντοπισμό στερεοτύπων, στην κριτική ανάγνωση των μέσων και στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να εκφράζει αντιρρήσεις, να επιχειρηματολογεί και να παρεμβαίνει κοινωνικά (Luke, 2009· Janks, 2018).

Το ΠΣ 2011 υιοθετεί ρητά την ανάγκη να «διαβάζουν οι μαθητές όχι μόνο τα κείμενα, αλλά και τον κόσμο» (Freire, 1970). Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο άσκησης πολιτειότητας και δημοκρατικής συμμετοχής, καθώς ο μαθητής καλείται να συγκρίνει πηγές, να αξιολογεί την αξιοπιστία τους, να αναγνωρίζει την οπτική γωνία του συντάκτη και να διερευνά πώς τα κείμενα επηρεάζουν στάσεις και συμπεριφορές. Αυτή η διάσταση αποτελεί ουσιαστική διαφοροποίηση σε σχέση με το πρόγραμμα του 2003.

4.2.2. Αναμόρφωση στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας

Το ΠΣ 2011 μετατοπίζει σημαντικά το πλαίσιο στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας. Εκτός από την επικοινωνιακή επάρκεια και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, το πρόγραμμα προσθέτει νέες συνιστώσες:

α) Κριτική επίγνωση της γλώσσας, όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν πώς οι επιλογές στη γλώσσα - λεξικές, γραμματικές, υφολογικές - συνδέονται με σκοπούς και κοινωνικές θέσεις. Η γλωσσική διδασκαλία αποκτά μεταγλωσσικό χαρακτήρα.

β) Πολυτροπικός και ψηφιακός γραμματισμός, όπου σε αντίθεση με το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, το ΠΣ 2011 ενσωματώνει συστηματικά την πολυτροπικότητα. Οι μαθητές εργάζονται με εικόνες, βίντεο, ψηφιακές αναπαραστάσεις, διαφημιστικά κείμενα και υλικό από κοινωνικά δίκτυα (Cazden et al., 1996). Η ανάγνωση και παραγωγή λόγου δεν περιορίζεται στο γραπτό κείμενο.

γ) Έμφαση στην επιχειρηματολογία και στο κριτικό επιχείρημα, όπου η παραγωγή λόγου αποκτά πιο σύνθετο προφίλ. Ο μαθητής καλείται να τεκμηριώνει θέσεις, να ενσωματώνει πηγές, να διατυπώνει αντίλογο και να επιλέγει στρατηγικές πειθούς. Η επιχειρηματολογία συνδέεται άμεσα με κοινωνικά ζητήματα, όχι μόνο με σχολικά θέματα.

δ) Διαθεματική και διερευνητική προσέγγιση, όπου η παραγωγή λόγου εντάσσεται σε ευρύτερα σχέδια εργασίας, όπου οι μαθητές συγκεντρώνουν δεδομένα, επεξεργάζονται πηγές, αξιολογούν πληροφορίες και παράγουν σύνθετα κείμενα.

Οι στόχοι του ΠΣ 2011 αποτυπώνουν επομένως μια διεύρυνση της γλωσσικής διδασκαλίας από την «επικοινωνία» προς την «κριτική συμμετοχή».

4.2.3. Τι ζητά από τους εκπαιδευτικούς

Το ΠΣ 2011 διαμορφώνει έναν απαιτητικότερο ρόλο για τον εκπαιδευτικό της γλώσσας. Ο δάσκαλος δεν λειτουργεί μόνο ως διευκολυντής της επικοινωνίας, όπως στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού, αλλά ως ερευνητής της γλωσσικής πρακτικής και σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών που προάγουν την κριτική σκέψη (Comber, 2016). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα ζητά από τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν ποικιλία κειμένων, θεσμικών και μη θεσμικών, έντυπων και ψηφιακών· να σχεδιάζουν δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν ιδεολογικές κατασκευές· να ενθαρρύνουν τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση νοημάτων, όχι μόνο την ορθή απάντηση· να υποστηρίζουν τους μαθητές στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, που συνδυάζουν λόγο, εικόνα και τεχνολογία· να οργανώνουν διαδικασίες αναστοχασμού, όπου οι μαθητές ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο παράγουν και αναπαριστούν νοήματα (Comber, 2016).

Αυτή η διευρυμένη παιδαγωγική απαίτηση καθιστά τη διδασκαλία πιο ευέλικτη αλλά και πιο σύνθετη, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και στις απαιτήσεις των

εξετάσεων, οι οποίες συχνά παραμένουν προσανατολισμένες σε πιο παραδοσιακά κειμενικά πρότυπα.

4.3. Συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο προγραμμάτων

Τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και του 2011 αποτελούν δύο διαδοχικούς αλλά διαφορετικούς σταθμούς στη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική. Παρότι ακολουθούν μια κοινή λογική ανανέωσης της γλωσσικής διδασκαλίας και απομάκρυνσης από παραδοσιακές, φορμαλιστικές προσεγγίσεις, διαφέρουν σημαντικά ως προς τις θεωρητικές τους βάσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας που εισηγούνται. Η σύγκριση των δύο προγραμμάτων φωτίζει τόσο τις κοινές συνιστώσες όσο και τις ασυνέχειες που δημιουργούν συχνά αντιφάσεις στη σχολική πράξη.

4.3.1. Σημεία σύγκλισης

Και τα δύο προγράμματα συμβαδίζουν στον βασικό προσανατολισμό προς μια πιο επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003 υιοθετεί τον λειτουργικό γραμματισμό και δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Το ΠΣ 2011 διατηρεί αυτή τη θεμελιώδη αρχή, διευρύνοντας ωστόσο τη χρήση της γλώσσας και σε πολυτροπικά και ψηφιακά περιβάλλοντα (ΥΠΔΒΜΘ/ΙΕΠ, 2011). Έτσι, και τα δύο προγράμματα απομακρύνονται από τη διδασκαλία της γλώσσας ως συστήματος κανόνων και αναδεικνύουν τη σημασία της επικοινωνιακής λειτουργίας του λόγου.

Επιπλέον, και στα δύο προγράμματα καταγράφεται η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων παραγωγής λόγου μέσα από ποικίλα κειμενικά είδη και διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Η έννοια της διαδικασίας συγγραφής (drafting, ανατροφοδότηση, αναθεώρηση) εμφανίζεται και στα δύο κείμενα ως μορφή υποστήριξης των μαθητών. Σε αυτό το επίπεδο, τα δύο ΠΣ ενισχύουν μια

παιδαγωγική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ενεργό παραγωγό λόγου.

4.3.2. Σημεία απόκλισης

Οι βασικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στη θεωρητική θεμελίωση και στους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας. Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003 παραμένει προσανατολισμένο στο μοντέλο του λειτουργικού γραμματισμού, όπου το βάρος πέφτει στην πρακτική χρήση της γλώσσας και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Halliday, 1994). Αντίθετα, το ΠΣ 2011 εισάγει ρητά τον κριτικό γραμματισμό και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την επικοινωνία προς την ανάλυση της ιδεολογικής διάστασης των κειμένων (Luke, 2018· Janks, 2009).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, το ΠΣ 2011 απαιτεί πιο σύνθετες διδακτικές πρακτικές: κριτική ανάλυση λόγου, αξιολόγηση πηγών, διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων, παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003, αντίθετα, παραμένει πιο κοντά σε δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα όπως συζητήσεις, περιγραφές και καθημερινές μορφές κειμενικής παραγωγής.

Από την άλλη, οι στόχοι του ΠΣ 2011 επεκτείνονται από την επικοινωνιακή επάρκεια σε κατευθύνσεις που σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό, την επιχειρηματολογία, την κριτική σκέψη και την κατανόηση κοινωνικών νοημάτων. Πρόκειται για μια συνολική αναδιάρθρωση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία απαιτεί πιο σύνθετη μεταγλωσσική επίγνωση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

4.3.3. Αντιφάσεις στη σχολική πράξη

Παρά τις επιμέρους συγκλίσεις, η συνύπαρξη των δύο προγραμμάτων —και ιδιαίτερα οι διαδοχικές αλλαγές από το 2003 στο 2011— δημιούργησε

αντιφάσεις στη διδακτική πράξη. Πολλοί φιλόλογοι επιμορφώθηκαν στη λογική του λειτουργικού γραμματισμού και της επικοινωνιακής προσέγγισης, ενώ το ΠΣ 2011 απαιτεί δεξιότητες κριτικής ανάλυσης που δεν συνδέονται πάντα με την προηγούμενη επιμόρφωση ή με τις διαθέσιμες διδακτικές πρακτικές (Comber, 2016).

Περεταίρω, το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεχίζει να ανταμείβει τυποποιημένα κείμενα και προκαθορισμένες μορφές επιχειρηματολογίας. Αυτό δημιουργεί ένταση ανάμεσα στη θεωρητική απαίτηση για κριτική ανάγνωση και παραγωγή και στην πρακτική ανάγκη συμμόρφωσης στα αξιολογικά κριτήρια των Πανελληνίων.

Κοντά σε αυτά, η πολυτροπική και ψηφιακή διάσταση του ΠΣ 2011 συχνά υπονομεύεται από ελλείψεις σε υποδομές ή από την έλλειψη χρόνου και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με νέα μέσα. Έτσι, τα δύο προγράμματα άλλοτε συμπληρώνονται και άλλοτε συγκρούονται, αφήνοντας τους φιλόλογους να ισορροπούν ανάμεσα σε διαφορετικές απαιτήσεις και παιδαγωγικές λογικές.

4.4. Η θέση της έκθεσης / παραγωγής λόγου στα προγράμματα

Η παραγωγή λόγου καταλαμβάνει κεντρική θέση και στα δύο ελληνικά Προγράμματα Σπουδών, ωστόσο η επίσημη θεώρηση και η σχολική πραγματικότητα συχνά αποκλίνουν. Η «Έκθεση» - παραδοσιακός όρος που εμφανίζεται επανειλημμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - αντιμετωπίζεται από τα προγράμματα ως διαδικασία παραγωγής νοήματος και όχι ως στατική άσκηση γραφής. Ωστόσο, η καθημερινή σχολική πρακτική εξακολουθεί να διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τις απαιτήσεις των εξετάσεων υψηλού κύρους.

4.4.1. Η επίσημη θεώρηση της παραγωγής λόγου

Στο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003, η παραγωγή λόγου εντάσσεται στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού: οι μαθητές καλούνται να γράφουν κείμενα με βάση

πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, να αναγνωρίζουν ποικίλα κειμενικά είδη και να προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα με τον σκοπό και το κοινό (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Η Έκθεση δεν αντιμετωπίζεται ως «καλούπι», αλλά ως διαδικασία έκφρασης, διατύπωσης θέσεων και οργάνωσης επιχειρημάτων.

Το ΠΣ 2011 διευρύνει αυτό το πλαίσιο εντάσσοντας την παραγωγή λόγου στη λογική του κριτικού γραμματισμού. Η γραφή δεν περιορίζεται στην εφαρμογή δομών αλλά συνδέεται με τη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων, την κριτική ανάλυση πηγών και τη διατύπωση τεκμηριωμένων απόψεων (ΥΠΔΒΜΘ/ΙΕΠ, 2011). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πολυτροπικότητα: οι μαθητές παράγουν όχι μόνο γραπτά κείμενα αλλά και αφίσες, παρουσιάσεις, ψηφιακά δοκίμια ή συνδυαστικά κείμενα που αξιοποιούν λόγο, εικόνα και ήχο.

4.4.2. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας

Και τα δύο προγράμματα αναγνωρίζουν την επιχειρηματολογία ως βασικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003 ζητά από τους μαθητές να διατυπώνουν θέσεις και να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές υποστήριξής τους. Το ΠΣ 2011 προχωρά ένα βήμα παραπέρα: προβλέπει την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών, τη σύγκριση δεδομένων, την εκτίμηση της αξιοπιστίας τους και την ικανότητα σύνθεσης επιχειρημάτων μέσα από διαφορετικές οπτικές (Janks, 2009· Luke, 2018). Η επιχειρηματολογία συνδέεται επομένως όχι μόνο με τη δομή του κειμένου αλλά και με την κριτική σκέψη, τη χρήση πληροφοριών και τη διαπραγμάτευση νοημάτων, στοιχεία που εισάγονται πιο συστηματικά με το ΠΣ 2011.

4.4.3. Οι πραγματικές πρακτικές στο σχολείο

Παρά τις προοδευτικές κατευθύνσεις των ΠΣ, η καθημερινή διδακτική πράξη διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το εξεταστικό σύστημα. Οι Πανελλήνιες, με τα αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης, ενισχύουν την τυποποίηση της

επιχειρηματολογικής έκθεσης, προωθώντας πρότυπα κειμένων με προβλέψιμη δομή, καθιερωμένες φράσεις και περιορισμένη πρωτοτυπία (Κουτσογιάννης, 2017). Έτσι, οι μαθητές εκπαιδεύονται συχνά να αναπαράγουν «συνταγές» γραφής που έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές του επικοινωνιακού και του κριτικού γραμματισμού.

Επιπλέον, η έλλειψη χρόνου, η πίεση της ύλης και η ελλιπής επιμόρφωση στη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων δυσκολεύουν την εφαρμογή των προγραμμάτων, ιδίως του ΠΣ 2011 (Comber, 2016). Το αποτέλεσμα είναι μια διχοτόμηση: τα ΠΣ προτείνουν ανοιχτό, κριτικό και πολυτροπικό γραμματισμό, ενώ το σχολείο συχνά λειτουργεί με λογική προετοιμασίας για τις εξετάσεις.

Η ανάλυση των γλωσσικών προσεγγίσεων και των Προγραμμάτων Σπουδών ανέδειξε ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν διαμορφώνεται μόνο από παιδαγωγικές αρχές, αλλά κυρίως από τους μηχανισμούς αξιολόγησης που καθορίζουν τη σχολική πράξη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο ισχυρότερος από αυτούς είναι ο θεσμός των Πανελληνίων, μια εξέταση υψηλού διακυβεύματος που επηρεάζει βαθιά τόσο τις διδακτικές επιλογές όσο και τις πρακτικές παραγωγής λόγου. Ως εκ τούτου, πριν εξεταστούν τα μαθητικά κείμενα, είναι αναγκαίο να κατανοηθεί η φύση των Πανελληνίων και ο τρόπος με τον οποίο η πίεση και η ιδεολογία της εξέτασης μετασχηματίζουν τη διδασκαλία.

5. Η φύση των Πανελληνίων ως υψηλού διακυβεύματος εξέταση

Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις αποτελούν τον σημαντικότερο μηχανισμό επιλογής στην ελληνική εκπαίδευση και διαμορφώνουν σε καθοριστικό βαθμό τις συνθήκες μάθησης στο λύκειο. Πρόκειται για μια τυποποιημένη διαδικασία, καθώς από την επίδοση των μαθητών εξαρτάται άμεσα η πρόσβαση στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που προσδίδει στον θεσμό ισχυρό κοινωνικό και συμβολικό φορτίο. Όπως επισημαίνουν οι Au (2007) και Shohamy (2001), οι εξετάσεις αυτού του τύπου τείνουν να λειτουργούν ως μηχανισμοί ρύθμισης της εκπαιδευτικής πρακτικής, επηρεάζοντας την επιλογή περιεχομένου, μεθόδων και υλικού, πολύ πέρα από το τυπικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.

5.1. Το φαινόμενο της οπισθοδρόμησης (washback effect)

Το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι εξετάσεις επηρεάζουν τη διδασκαλία είναι το washback effect. Όπως επισημαίνουν οι Alderson & Wall (1993), οι εξετάσεις δημιουργούν μια μορφή «πίεσης ευθυγράμμισης», ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αξιολόγησης και να μεγιστοποιείται η επιτυχία των μαθητών. Το washback μπορεί να είναι θετικό - όταν η εξέταση ενθαρρύνει επιθυμητές πρακτικές - ή αρνητικό, όταν οδηγεί σε τυποποίηση, αποστήθιση και περιορισμό της μάθησης.

Στην περίπτωση των Πανελληνίων, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι το washback είναι κυρίως αρνητικό (Κουτσογιάννης, 2017). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνονται στις απαιτήσεις της εξέτασης, συχνά παραμερίζοντας τα στοιχεία των Προγραμμάτων Σπουδών που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη δημιουργική παραγωγή λόγου και την πολυτροπικότητα. Επιπλέον, οι μαθητές συνηθίζουν να γράφουν με βάση συγκεκριμένα «πρότυπα κειμένου» ή προκατασκευασμένες φράσεις, γεγονός που υποβαθμίζει την αυθεντικότητα της παραγωγής λόγου και περιορίζει την ανάπτυξη πραγματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Οι Shohamy (2001) και McNamara (2000) υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους εξετάσεις αποκτούν «κανονιστική» ισχύ, επιβάλλοντας έμμεσα τι θεωρείται έγκυρη γνώση και αποδεκτή γλωσσική πρακτική. Έτσι, ο λόγος των Πανελληνίων γίνεται πρότυπο σχολικού λόγου, λειτουργώντας ως μηχανισμός τυποποίησης και συμμόρφωσης. Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στη Νεοελληνική

Γλώσσα και Λογοτεχνία, όπου η παραγωγή λόγου μετατρέπεται σε διαδικασία αναπαραγωγής κειμενικών δομών και όχι δημιουργικής ή κριτικής γραφής.

5.2. Η ελληνική εξετασιοκεντρική κουλτούρα

Οι Πανελλήνιες δεν λειτουργούν αποκομμένα· εντάσσονται σε μια ευρύτερη εξετασιοκεντρική κουλτούρα που χαρακτηρίζει διαχρονικά το ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), η κουλτούρα αυτή συγκροτείται από τρεις βασικές παραμέτρους: το κοινωνικό κύρος της επιτυχίας στις εξετάσεις, την πίεση των οικογενειών και την κυρίαρχη ταύτιση της σχολικής μάθησης με τη βαθμολογία. Κατά τον Χατζησαββίδη (2003), η συγκεκριμένη κουλτούρα «διογκώνει τη σημασία της εξέτασης σε βάρος της μάθησης», με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν υπό καθεστώς συνεχούς άγχους και ανταγωνισμού.

Η εξετασιοκεντρική λογική εκδηλώνεται στη γλωσσική διδασκαλία με συγκεκριμένους τρόπους: υπερτίμηση της τυποποιημένης επιχειρηματολογίας, περιορισμένη ενασχόληση με πολυτροπικά κείμενα, προτεραιότητα στην απόδοση «ορθών απαντήσεων» εις βάρος της διερεύνησης και της κριτικής σκέψης. Το αποτέλεσμα είναι ένα σχολικό περιβάλλον όπου η παραγωγή λόγου καθορίζεται λιγότερο από τις παιδαγωγικές αρχές των ΠΣ και περισσότερο από τις δομικές απαιτήσεις της εξέτασης.

5.3. Τι αξιολογούν πραγματικά οι Πανελλήνιες

Παρότι οι Πανελλήνιες Εξετάσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία παρουσιάζονται ως διαδικασία αξιολόγησης της κριτικής ικανότητας, της επιχειρηματολογίας και της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής λόγου, η πραγματικότητα που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι πιο σύνθετη. Μελέτες των Tsiplakou (2007), Tsagarí (2011) και Μάνθου (2019) καταδεικνύουν ότι οι Πανελλήνιες αξιολογούν πολύ συγκεκριμένες, τυποποιημένες μορφές σχολικού

λόγου, οι οποίες δεν ταυτίζονται ούτε με τις σύγχρονες θεωρήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών ούτε με τις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών. Αντιθέτως, ενισχύουν τη συμμόρφωση σε στερεοτυπικές δομές και ενθαρρύνουν την αναπαραγωγή «ψευδο-ειδών» κειμένου, υποβαθμίζοντας την αυθεντική γλωσσική ανάπτυξη.

5.3.1. Έμφαση σε στερεότυπες μορφές λόγου

Η Tsiplakou (2007) επισημαίνει ότι οι Πανελλήνιες καλλιεργούν και επιβραβεύουν ένα ιδιαίτερο ύφος λόγου που χαρακτηρίζεται από επιτηδευμένη τυπικότητα, αποστασιοποιημένη θέση, χρήση κλισέ και προτυποποιημένων φράσεων. Πρόκειται για μια μορφή «εξετασιακού λόγου» η οποία δεν ανταποκρίνεται στα πραγματικά κειμενικά είδη που συναντά ο μαθητής στον κοινωνικό του βίο. Η ομοιομορφία στη δομή και στη γλωσσική επιλογή οδηγεί συχνά σε κείμενα που μοιάζουν το ένα με το άλλο, παράγοντας μια ψευδή εντύπωση αντικειμενικότητας και «ορθότητας».

Η έμφαση σε στερεότυπες μορφές λόγου εκδηλώνεται με συγκεκριμένους τρόπους, που αφορούν τη χρήση καθιερωμένων μεταβατικών φράσεων («αρχικά», «καταληκτικά», «σε αυτό το πλαίσιο»), οι οποίες συχνά λειτουργούν μηχανικά, τη σταθερή τριμερή δομή (θέση-επιχειρήματα-επίλογος), ανεξαρτήτως του πραγματικού επικοινωνιακού στόχου και με λεξιλόγιο υψηλού ύφους που δεν προκύπτει αυθεντικά από τη μαθητική φωνή αλλά από μοντέλα προετοιμασίας.

Η Μάνθου (2019) χαρακτηρίζει αυτή τη μορφή ως «σχολική ιδιόλεκτο υψηλής επιτήδευσης» που περιορίζει τη δημιουργικότητα και καθιστά τους μαθητές «εκτελεστές συνταγών» αντί για παραγωγούς αυθεντικού λόγου. Έτσι, η εξέταση δεν αξιολογεί την πραγματική ικανότητα επικοινωνίας αλλά την επιτυχία του μαθητή στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων συμβάσεων.

5.3.2. Τα «ψευδο-είδη» κειμένων

Ένα από τα κεντρικά ευρήματα της έρευνας της Tsagari (2011) αφορά τη δημιουργία «ψευδο-ειδών» (pseudo-genres). Πρόκειται για κειμενικές μορφές που εμφανίζονται στις Πανελλήνιες ως υποτιθέμενα αυθεντικά είδη (π.χ. άρθρο, ομιλία, επιστολή), αλλά στην πράξη δεν ανταποκρίνονται στα πραγματικά χαρακτηριστικά των αντίστοιχων ειδών. Αντίθετα, αποτελούν ιδιότυπες εξετασιακές κατασκευές, όπου το είδος λειτουργεί ως απλό «περιτύλιγμα» της τυποποιημένης επιχειρηματολογικής δομής.

Έτσι, οι μαθητές καλούνται να γράψουν «άρθρα» χωρίς πραγματικό κοινό, χωρίς επικοινωνιακό πλαίσιο και χωρίς δημοσιογραφικές συμβάσεις, «ομιλίες» που δεν εμπεριέχουν προφορική ρητορική στρατηγική ή στοιχεία προφορικού λόγου και «επιστολές» που στερούνται προσωπικού τόνου, κατάλληλου ύφους και γνήσιας επικοινωνιακής πρόθεσης.

Η Tsiplakou (2007) επισημαίνει ότι τα ψευδο-είδη ενισχύουν μια παιδαγωγικά προβληματική κατάσταση, όπου οι μαθητές δεν μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κειμενικά είδη με κοινωνική λειτουργικότητα, αλλά να μιμούνται ένα τυποποιημένο είδος που υπάρχει μόνο στο εξεταστικό πλαίσιο.

5.3.3. Γλωσσική επιτήδευση και επιφανειακά κριτήρια αξιολόγησης

Ένα ακόμη ζήτημα που αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία αφορά την υπερτίμηση της επιφανειακής γλωσσικής ακρίβειας. Οι Μάνθου (2019) και Tsagari (2011) δείχνουν ότι οι Πανελλήνιες αξιολογούν συχνά το υψηλό και αφηρημένο λεξιλόγιο, ακόμη κι όταν δεν εξυπηρετεί σαφήνεια, το τυπικό ύφος ανεξαρτήτως επικοινωνιακού πλαισίου, την αυστηρή συνοχή μέσω καθιερωμένων συνδετικών, συχνά εις βάρος της πραγματικής επιχειρηματολογικής συνοχής και την μορφοσυντακτική ακρίβεια περισσότερο από την ουσιαστική ανάπτυξη ιδεών. Αντί να αξιολογείται η αυθεντικότητα της φωνής του μαθητή, το κριτικό του σκεπτικό ή η ικανότητα οικοδόμησης πειστικού λόγου, δίνεται έμφαση σε εξωτερικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την «ορθότητα» της σχολικής ιδιολέκτου. Το αποτέλεσμα, όπως υπογραμμίζει

η Tsiplakou (2007), είναι ότι οι μαθητές εσωτερικεύουν μια αντίληψη συγγραφής όπου η μορφή προηγείται του νοήματος.

5.4. Οι ιδεολογίες που αναπαράγονται μέσω των θεμάτων παραγωγής λόγου

Η θεματολογία της παραγωγής λόγου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις δεν αποτελεί ουδέτερο παιδαγωγικό μέσο. Όπως δείχνει η Μάνθου (2019), οι θεματικοί άξονες που επαναλαμβάνονται διαχρονικά προωθούν συγκεκριμένα αξιακά σχήματα και ιδεολογικές θέσεις, κατασκευάζοντας έτσι ένα πλαίσιο «επιτρεπτών» νοημάτων και τρόπων σκέψης. Η επιλογή θεμάτων δρα ως μηχανισμός κανονικοποίησης, καθώς ορίζει ποιες ανησυχίες θεωρούνται σημαντικές για τον «υπεύθυνο μαθητή» και ποιες οπτικές καθίστανται θεσμικά νομιμοποιημένες. Από την οπτική της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η θεματολογία συνιστά μορφή λόγου που αναπαράγει συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και μορφές εξουσίας (Fairclough, 1995· Apple, 1996).

5.4.1. Επανάληψη βασικών θεματικών αξόνων

Σύμφωνα με τη Μάνθου (2019), τα θέματα παραγωγής λόγου στις Πανελλήνιες κινούνται γύρω από έναν περιορισμένο αριθμό θεματικών αξόνων οι οποίοι επανέρχονται σχεδόν κάθε χρόνο: ατομική ευθύνη, εθελοντισμός, περιβάλλον, τεχνολογία, κίνδυνοι των ΜΜΕ, οικογένεια, σχολείο, κοινωνικές αξίες, υγεία, δημοκρατία. Η επανάληψη αυτή δεν είναι τυχαία. Αντιθέτως, συγκροτεί ένα ηθικολογικό πλαίσιο όπου η κοινωνική πραγματικότητα παρουσιάζεται ως σύνολο προβλημάτων που λύνονται μέσω της προσωπικής βελτίωσης και της καλλιέργειας «ορθών στάσεων» από το άτομο.

Η Tsiplakou (2007) σημειώνει ότι η επιλογή θεμάτων με έντονο ηθικό φορτίο δημιουργεί ένα στενό πλαίσιο «επιτρεπτής» επιχειρηματολογίας. Ο μαθητής δεν καλείται να αναλύσει πολύπλοκα κοινωνικά ζητήματα με κριτικό τρόπο αλλά να

υιοθετήσει έναν αποστειρωμένο, θεσμικά αναμενόμενο λόγο που προβάλλει την κοινωνική ευθύνη ως ατομική υποχρέωση.

5.4.2. Ηθικολογία και ατομικιστικές αναγνώσεις

Η ηθικολογία αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους άξονες που αναδεικνύει η Μάνθου (2019). Τα θέματα συχνά καλούν τους μαθητές να καταδικάσουν «λανθασμένες» συμπεριφορές (αδιαφορία, τεχνολογική εξάρτηση, έλλειψη αξιών) και να υιοθετήσουν επιθυμητές πρακτικές (εθελοντισμός, υπευθυνότητα, αυτοπειθαρχία). Η κοινωνική αλλαγή παρουσιάζεται ως ζήτημα προσωπικής καλλιέργειας και όχι ως διαρθρωτικό ή πολιτικό ζήτημα. Αυτή η στροφή προς την ατομική ευθύνη εναρμονίζεται με ευρύτερες νεοφιλελεύθερες αφηγήσεις όπου ο πολίτης καλείται να αυτορυθμίζεται και να αυτοβελτιώνεται (Apple, 1996).

Η έμφαση στην προσωπική ηθική ευθύνη περιορίζει τη δυνατότητα μαθητών να υιοθετήσουν κριτικές θέσεις που αναδεικνύουν κοινωνικές ανισότητες, θεσμικές αποτυχίες ή συλλογικούς παράγοντες. Έτσι, η παραγωγή λόγου κατευθύνεται προς λόγους που επιβεβαιώνουν την «κανονικότητα», χωρίς χώρο για πολιτική ανάλυση.

5.4.3. Πατριαρχικές και εθνοκεντρικές αφηγήσεις

Η Μάνθου (2019) επισημαίνει ότι η επιλογή θεμάτων συχνά αναπαράγει πατριαρχικές και εθνοκεντρικές ιδεολογίες. Η οικογένεια εμφανίζεται ως αυτονόητα ετεροπατριαρχική δομή, μέσα από λόγους που προβάλλουν την «προστατευτική» φύση των γονιών ή τον ρόλο της μητέρας ως συναισθηματικού πυλώνα. Παράλληλα, η έμφαση στην «εθνική ταυτότητα», την παράδοση και την πολιτισμική συνέχεια λειτουργεί ως μορφή ιδεολογικής φυσικοποίησης της εθνικής αφήγησης, χωρίς περιθώριο για πολυπολιτισμικές ή μεταναστευτικές

οπτικές. Αυτές οι θεματικές κατασκευάζουν, σύμφωνα με την Tsiplakou (2007), έναν «απολιτικό» μαθητή που καλείται να αναπαράγει θεσμικές αφηγήσεις για το έθνος, την οικογένεια και την κοινωνία, χωρίς να εξετάζει τις ανισότητες που εγγράφονται σε αυτές τις δομές.

5.4.4. Τεχνοφοβία και πολιτισμικός συντηρητισμός

Ένας ακόμη άξονας που επανέρχεται συστηματικά είναι η τεχνοφοβία: η Μάνθου (2019) τονίζει ότι τα θέματα συχνά προβάλλουν την τεχνολογία, το διαδίκτυο και τα ΜΜΕ ως απειλές για την πνευματική καλλιέργεια, την ανθρώπινη επικοινωνία και τις «παραδοσιακές αξίες». Μια τέτοια οπτική αναπαράγει έναν συντηρητικό λόγο που αντιμετωπίζει την τεχνολογία όχι ως κοινωνικό φαινόμενο που απαιτεί κριτική ανάλυση, αλλά ως ηθικό κίνδυνο.

Αυτός ο λόγος ευθυγραμμίζεται με αυτό που ο Bourdieu (1991) ονομάζει «συμβολική εξουσία»: θεσμικές οπτικές που παρουσιάζονται ως φυσικές και αυτονόητες, οδηγώντας τους μαθητές στην αναπαραγωγή κυρίαρχων ερμηνειών του κόσμου. Η σύνδεση των παραπάνω ιδεολογικών πλαισίων με τη σχολική πράξη αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η πίεση της εξέτασης επηρεάζει άμεσα τη διδασκαλία. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να εξεταστεί πώς ο εξεταστικός προσανατολισμός αναστέλλει τον κριτικό γραμματισμό.

5.5. Πώς η πίεση των εξετάσεων αναστέλλει τον κριτικό γραμματισμό

Η εισαγωγή των αρχών του κριτικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών προϋποθέτει ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανοιχτή διερεύνηση, την παραγωγή πολλαπλών νοημάτων και τη διατύπωση τεκμηριωμένης και πρωτότυπης σκέψης. Ωστόσο, το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί συστηματικά ως μηχανισμός που περιορίζει –ή και ακυρώνει– τις προϋποθέσεις αυτές. Η πίεση των Πανελληνίων

εγκαθιστά ένα καθεστώς «σχολικού λόγου» που ευνοεί τη συμμόρφωση, την τυποποίηση και την αναπαραγωγή αποδεκτών οπτικών, σε αντίθεση με τις απαιτήσεις του κριτικού γραμματισμού για ανάλυση, αμφισβήτηση και κοινωνική δράση.

5.5.1 Τυποποίηση της κειμενικής δομής

Ένα από τα πιο εμφανή αποτελέσματα της πίεσης των εξετάσεων είναι η βαθιά τυποποίηση της επιχειρηματολογικής έκθεσης. Οι μαθητές εκπαιδεύονται να αναπτύσσουν προβλέψιμες εισαγωγές, συγκεκριμένο αριθμό επιχειρημάτων, οργανωμένες παραγράφους με προκαθορισμένη σύνδεση και τυπικά κλεισίματα. Όπως δείχνει η έρευνα των Tsiplakou & Tsagari (2023), η εξεταστική κουλτούρα δημιουργεί έναν στενό ορίζοντα προσδοκιών, όπου η πρωτοτυπία συχνά εκλαμβάνεται ως «απόκλιση». Η δομή μετατρέπεται σε αυτοσκοπό, ενώ ο μαθητής μαθαίνει να παράγει κείμενα που «διαβάζονται εύκολα από τον βαθμολογητή» αντί να επιχειρεί την αυθεντική διατύπωση σκέψης.

Μια τέτοια μορφή τυποποίησης έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές τόσο της κειμενοκεντρικής όσο και της κριτικής προσέγγισης, οι οποίες στηρίζονται στην ευελιξία ως προς την επιλογή δομών και στρατηγικών, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου (Christie & Derewianka, 2008). Αντί για προσαρμογή στην περίπτωση, το σχολείο καλλιεργεί μια στερεότυπη επιτελεστικότητα, όπου το «σωστό» κείμενο ταυτίζεται με την αναπαραγωγή συγκεκριμένων μορφών.

5.5.2 Διδασκαλία «συνταγών» γραφής

Υπό την πίεση των εξετάσεων, η διδασκαλία της παραγωγής λόγου συχνά μετατρέπεται σε μηχανιστική εφαρμογή «συνταγών»: έτοιμες φράσεις, αναμενόμενες μεταβάσεις, προκατασκευασμένες εισαγωγές, θεματικές περίοδοι και επιλόγους. Η Μάνθου (2019) μιλά για «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» το

οποίο υπαγορεύει μια συγκεκριμένη πορεία παραγωγής κειμένου, που συνδέεται όχι με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά με την ανάγκη επιτυχίας στις Πανελλήνιες.

Οι συνταγές γραφής λειτουργούν ως μορφή «παιδαγωγικής τεχνολογίας» (Bernstein, 1990), όπου ο μαθητής δεν καλείται να σκεφτεί, αλλά να εφαρμόσει ένα προκαθορισμένο πρότυπο. Η διαδικασία αυτή υπονομεύει την ουσιαστική γλωσσική ανάπτυξη, καθώς αφαιρεί από τον μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει κειμενικές στρατηγικές με βάση τις ανάγκες του επικοινωνιακού πλαισίου.

5.5.3 Ακύρωση της κριτικής σκέψης

Το σημαντικότερο ίσως αποτέλεσμα του εξετασιοκεντρικού συστήματος είναι ότι περιορίζει την κριτική επίγνωση –την ικανότητα δηλαδή των μαθητών να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τις ιδεολογικές λειτουργίες του λόγου. Τα θέματα παραγωγής λόγου των Πανελληνίων προωθούν συχνά μια μονόδρομη, ηθικολογική οπτική, όπου η «σωστή» στάση είναι ήδη ενσωματωμένη στο ίδιο το διατύπωμα (Tsiplakou, 2019). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπαράγουν θεσμικά αποδεκτές θέσεις: ατομική ευθύνη, κοινωνική ευπρέπεια, προσήλωση στην παράδοση, επιφυλακτικότητα απέναντι στην τεχνολογία. Η διατύπωση αντιλόγου - θεμελιώδης πρακτική του κριτικού γραμματισμού - σπανίως επιβραβεύεται.

Ο Luke (2018) υπογραμμίζει ότι ο κριτικός γραμματισμός προϋποθέτει τη δυνατότητα να «διαβάζουμε τον κόσμο», δηλαδή να αναγνωρίζουμε την ιδεολογία μέσα στη γλώσσα. Στις Πανελλήνιες, όμως, ο μαθητής μαθαίνει ότι η ασφάλεια βρίσκεται στην ευθυγράμμιση με το «ορθό» αξιακό πλαίσιο, όχι στην αμφισβήτηση. Έτσι, ο θεσμός των εξετάσεων δεν αξιολογεί την κριτική ικανότητα αλλά την προσαρμοστικότητα σε ένα τυποποιημένο ιδεολογικό πρότυπο.

6. Ο/Η Φιλολόγος ως Μεσολαβητής Θεσμικού και Διδακτικού Λόγου

Η επίδραση των Πανελληνίων στη διδασκαλία της γλώσσας δεν εξαντλείται στις μαθητικές πρακτικές· διαμορφώνει εξίσου τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, τις διδακτικές τους επιλογές και την έννοια της «καλής» γραφής. Έτσι, πριν αναλυθούν τα μαθητικά κείμενα, είναι αναγκαίο να εξεταστεί ο φιλόλογος ως μεσολαβητής ανάμεσα στον θεσμικό λόγο της εξέτασης και στις παιδαγωγικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.

6.1. Οι παιδαγωγικές ταυτότητες των φιλολόγων

Η επαγγελματική ταυτότητα του φιλόλογου διαμορφώνεται μέσα σε ένα σύνθετο πεδίο όπου συνυπάρχουν παιδαγωγικές πεποιθήσεις, προσωπικές ιδεολογίες και οι απαιτήσεις ενός εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η διδασκαλία της γλώσσας στο λύκειο δεν συνιστά μόνο εφαρμογή μεθοδολογικών επιλογών, αλλά διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε αυτό που ο εκπαιδευτικός θεωρεί παιδαγωγικά ουσιαστικό και σε αυτό που απαιτεί ο θεσμός των Πανελληνίων. Σύμφωνα με τον Ball (2003), οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό καθεστώς «performative pressure», μια πίεση που τους ωθεί να προσαρμόζουν την ταυτότητα και τη διδακτική τους πρακτική σε εξωτερικά μέτρα αξιολόγησης. Στο ελληνικό πλαίσιο, αυτή η πίεση εντείνεται λόγω της κεντρικότητας των εξετάσεων και του ισχυρού κοινωνικού φορτίου που τις συνοδεύει.

Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα σε αυτό το περιβάλλον συνεπάγεται συνεχή διαμεσολάβηση ανάμεσα σε δύο λόγους: τον θεσμικό λόγο της εξέτασης και τον διδακτικό λόγο που ο φιλόλογος επιδιώκει να υπηρετήσει. Ο Bernstein (1990) εξηγεί ότι τέτοιοι θεσμικοί λόγοι ασκούν ρυθμιστική δύναμη, διαμορφώνουν το τι θεωρείται «ορθή» παιδαγωγική πρακτική και περιορίζουν τον χώρο εναλλακτικών επιλογών. Έτσι, ο φιλόλογος δεν διδάσκει σε «ουδέτερο» πλαίσιο

αλλά λειτουργεί ως μεσολαβητής ανάμεσα στις παιδαγωγικές αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών και στις επιταγές της υψηλού διακυβεύματος εξέτασης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι προσωπικές ιδεολογίες των φιλόλογων αποκτούν καθοριστικό ρόλο. Όπως τονίζει ο Gee (2000), οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν είναι στατικές αλλά αναπτύσσονται μέσα από πρακτικές και λόγους που τους περιβάλλουν. Έτσι, ένας φιλόλογος που πιστεύει στη σημασία της κριτικής σκέψης ή της δημιουργικής έκφρασης μπορεί να βιώνει έντονη αντίφαση όταν το εξεταστικό πλαίσιο ευνοεί τη συμμόρφωση και την τυποποίηση της γραφής. Αντίστοιχα, άλλοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια πιο εργαλειακή αντίληψη για τη διδασκαλία της Έκθεσης, υιοθετώντας ένα προσανατολισμένο στην επιτυχία των εξετάσεων διδακτικό ύφος, ακόμη κι αν αυτό συγκρούεται με τις παιδαγωγικές τους αρχές.

Οι φιλόλογοι επομένως καλούνται να διαχειριστούν μια διττή ταυτότητα: από τη μία, να λειτουργούν ως διδάσκοντες που υπηρετούν την ανάπτυξη κριτικού και αυτόνομου γραμματισμού, και από την άλλη ως προπονητές εξετάσεων («exam coaches»), όπως το περιγράφει η Shohamy (2001), που πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές για ένα απόλυτα τυποποιημένο πλαίσιο παραγωγής λόγου. Αυτή η διπλή απαίτηση δημιουργεί αισθήματα επαγγελματικής αστάθειας και συχνά οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε πρακτικές που δεν αντανακλούν τις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις.

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο συνεχούς διαπραγμάτευσης (Beijaard et al., 2004). Στην ελληνική περίπτωση, αυτή η διαπραγμάτευση είναι ακόμη εντονότερη, καθώς η γλωσσική διδασκαλία φορτίζεται όχι μόνο με παιδαγωγικούς στόχους αλλά και με το βάρος της κοινωνικής επιτυχίας. Το αποτέλεσμα είναι μια ταυτότητα ρευστή, συχνά αντιφατική, στην οποία ο φιλόλογος προσπαθεί να εξισορροπήσει τον θεσμικό ρόλο με την προσωπική διδακτική του φιλοσοφία.

6.2. Οι διδακτικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία της Έκθεσης

Οι διδακτικές πεποιθήσεις των φιλολόγων σχετικά με τη διδασκαλία της Έκθεσης συνιστούν κρίσιμο παράγοντα για την κατανόηση των πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη. Οι πεποιθήσεις αυτές διαμορφώνονται μέσα από προσωπικές εμπειρίες, θεσμικές απαιτήσεις και τις ιδεολογίες που διατρέχουν το εξεταστικό σύστημα (Borg, 2003). Στην περίπτωση της Νεοελληνικής Γλώσσας, το τι θεωρείται «καλό κείμενο» και ποιες διδακτικές επιλογές υιοθετούνται επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο της γραπτής παραγωγής στο λύκειο.

6.2.1. Τι θεωρούν ως «καλό κείμενο» οι φιλόλογοι

Η διεθνής βιβλιογραφία, αλλά και οι ελληνικές έρευνες (Tsiplakou, 2007• Μάνθου, 2019), δείχνουν ότι πολλοί φιλόλογοι συνδέουν το «καλό κείμενο» με χαρακτηριστικά που ευθυγραμμίζονται με το εξεταστικό πρότυπο: σαφή δομή, τυπικό ύφος, χρήση αφηρημένου λεξιλογίου και αναμενόμενων επιχειρηματολογικών κινήσεων. Αυτή η αντίληψη αντανακλά αυτό που ο Bernstein (1990) ονομάζει «ρυθμισμένο σχολικό λόγο» - ένα σύνολο συμβάσεων που έχουν θεσμική ισχύ και καθορίζουν τι θεωρείται έγκυρη κειμενική παραγωγή.

Παράλληλα, πολλοί φιλόλογοι δηλώνουν ότι εκτιμούν την πρωτοτυπία, την κριτική ματιά και τη νοηματική συνοχή· ωστόσο, οι ίδιες έρευνες δείχνουν ότι σπάνια ενθαρρύνουν ενεργά τέτοιες μορφές γραφής, ακριβώς επειδή δεν «ταιριάζουν» στο πλαίσιο της εξέτασης. Η Tsagarí (2011) υπογραμμίζει ότι σε καταστάσεις υψηλού διακυβεύματος οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν πιο συντηρητικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση, επιβραβεύοντας ασφαλείς και προβλέψιμες κειμενικές επιλογές.

6.2.2. Γιατί επιλέγουν τις συγκεκριμένες πρακτικές

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι στη διδασκαλία της Έκθεσης εδράζονται κυρίως σε δύο παράγοντες, την πίεση της εξέτασης, και τις προσωπικές τους παιδαγωγικές ιδεολογίες.

Πράγματι, το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο ωθεί πολλούς εκπαιδευτικούς σε αυτό που ο Au (2007) ονομάζει «test-driven instruction». Έτσι, επιλέγουν πρακτικές όπως διδασκαλία προκαθορισμένων δομών, παροχή έτοιμων λεξιλογικών «εργαλείων» και εξάσκηση σε προβλέψιμα θέματα, επειδή θεωρούν ότι αυτές αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών. Η Shohamy (2001) σημειώνει ότι σε τέτοια περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συχνά ως «μεταφραστές» των απαιτήσεων της εξέτασης, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στους τρόπους με τους οποίους βαθμολογείται το κείμενο.

Αναμφισβήτητα, οι προσωπικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν καθοριστικά το εύρος των διδακτικών τους επιλογών. Ένας φιλόλογος που πιστεύει ότι η Έκθεση είναι κυρίως εργαλείο καλλιέργειας λογικής σκέψης θα επιμένει στη δομή και στην αυστηρή οργάνωση· αντίθετα, κάποιος που αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως κοινωνική πράξη ίσως ενσωματώνει συζητήσεις, πολυτροπικά κείμενα ή κριτικές προσεγγίσεις, στο βαθμό όμως που το επιτρέπει το εξεταστικό πλαίσιο. Η αντίφαση ανάμεσα σε προσωπικές παιδαγωγικές αρχές και θεσμικές απαιτήσεις είναι συχνή, οδηγώντας σε αυτό που ο Ball (2003) περιγράφει ως «διχασμένη επαγγελματική ταυτότητα».

Τελικά, οι διδακτικές πεποιθήσεις των φιλολόγων δεν αποτελούν σταθερές στάσεις, αλλά αποτέλεσμα συνεχούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην παιδαγωγική επιθυμία και στην εξεταστική αναγκαιότητα. Αυτές οι πεποιθήσεις διαμορφώνουν άμεσα το είδος της γραφής που παράγουν οι μαθητές.

6.3. Οι αντιφάσεις που αντιμετωπίζουν στην πράξη

Το δίπολο Θέλω / Πρέπει

Πολλοί φιλόλογοι δηλώνουν την επιθυμία να καλλιεργήσουν αυθεντικές γραπτές πρακτικές, να δώσουν χώρο στη φωνή των μαθητών και να ενθαρρύνουν την κριτική τους σκέψη. Ωστόσο, το «πρέπει» των Πανελληνίων υπερισχύει συχνά του «θέλω». Η Tsagari (2011) και ο Κουτσογιάννης (2017) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως έχουν ηθική υποχρέωση να προετοιμάσουν τους μαθητές για μια εξέταση υψηλού διακυβεύματος· έτσι εγκαταλείπουν πρακτικές πιο δημιουργικές ή διερευνητικές, ακόμη κι αν τις θεωρούν παιδαγωγικά ορθές. Η αντίφαση αυτή δημιουργεί έντονη επαγγελματική πίεση και συχνά οδηγεί σε διδασκαλία «με τον φόβο της εξέτασης».

Το δίπολο Ελευθερία / Πρόγραμμα

Η ελευθερία του εκπαιδευτικού στην επιλογή κειμένων, δραστηριοτήτων και μεθόδων περιορίζεται σημαντικά από το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο. Παρότι τα Προγράμματα Σπουδών ενθαρρύνουν ποικιλία κειμενικών ειδών και ανοικτές εργασίες, στην πράξη πολλοί φιλόλογοι νιώθουν ότι πρέπει να «τρέξουν» συγκεκριμένη ύλη, να προχωρήσουν με προβλέψιμο ρυθμό και να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές έχουν εμπεδώσει την τυποποιημένη δομή της επιχειρηματολογικής έκθεσης (Tsiplakou, 2007). Έτσι, η ελευθερία στην επιλογή υλικού συχνά εκφυλίζεται σε μια *de facto* υποχρεωτική ευθυγράμμιση με το ανεπίσημο «πρόγραμμα» των Πανελληνίων, δημιουργώντας την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο ως μηχανισμός προετοιμασίας παρά ως παιδαγωγός.

Το δίπολο Κριτική σκέψη / Βαθμός

Η πιο βαθιά αντίφαση είναι ίσως αυτή ανάμεσα στην επιθυμία ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και στην ανάγκη «απόδοσης» στο βαθμολογικό σύστημα. Οι Tsiplakou & Tsagari (2023) δείχνουν ότι πολλοί φιλόλογοι γνωρίζουν πως ο κριτικός γραμματισμός απαιτεί ανοικτές ερωτήσεις, πολλαπλές αναγνώσεις και δυνατότητα αμφισβήτησης· ωστόσο, το εξεταστικό πλαίσιο ευνοεί τον ασφαλή, τετράγωνο λόγο που συμμορφώνεται με το αναμενόμενο αξιακό πλαίσιο. Η «διαφορετική άποψη» μπορεί να αξιολογηθεί ως εκτός θέματος ή ανεπαρκώς τεκμηριωμένη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αποθαρρύνουν - έστω άτυπα

- τον πραγματικό κριτικό στοχασμό. Όπως σχολιάζει η Μάνθου (2019), ο βαθμός λειτουργεί ως μηχανισμός πειθάρχησης: καθορίζει τι θεωρείται «επιτρεπτή» σκέψη και τι όχι.

6.4. Επιπτώσεις των αντιφάσεων στην ποιότητα της μαθητικής γραφής

Οι αντιφάσεις που βιώνουν οι φιλόλογοι στην τάξη δεν είναι απλώς επαγγελματικά ή ηθικά διλήμματα· μεταφράζονται άμεσα στην ποιότητα της μαθητικής γραφής. Η σύγκρουση ανάμεσα στις παιδαγωγικές επιδιώξεις και στις απαιτήσεις των Πανελληνίων διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η παραγωγή λόγου γίνεται πράξη συμμόρφωσης και όχι δημιουργικής νοηματοδότησης.

6.4.1 Απουσία κριτικής σκέψης

Η έρευνα δείχνει ότι ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός περιορίζει δραστικά την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού (Luke, 2018· Tsiplakou, 2020). Οι μαθητές μαθαίνουν να παράγουν κείμενα που κινούνται εντός ενός στενού, θεσμικά καθορισμένου αξιακού πλαισίου, αποφεύγοντας την αντιπαράθεση με τις κυρίαρχες ιδεολογίες ή την ανάδειξη πιο σύνθετων κοινωνικών αναγνώσεων. Η «ασφάλεια» γίνεται πιο σημαντική από την πρωτότυπη σκέψη, με αποτέλεσμα η επιχειρηματολογία να παραμένει επιφανειακή και προβλέψιμη.

6.4.2 Αποστήθιση επιχειρημάτων

Όπως επισημαίνουν οι Tsiplakou & Tsagarí (2023), η πίεση της εξέτασης οδηγεί σε μια «κουλτούρα έτοιμων επιχειρημάτων». Οι μαθητές αποστηθίζουν λίστες επιχειρημάτων, παραδειγμάτων και διατυπώσεων που υποτίθεται ότι «ταιριάζουν παντού». Αυτό έχει δύο συνέπειες: πρώτον, οι μαθητές γράφουν

συχνά άσχετα ή γενικόλογα επιχειρήματα επειδή δεν σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα· δεύτερον, η γραφή χάνει τη λειτουργική της διάσταση και γίνεται μηχανική αναπαραγωγή. Η Μάνθου (2019) το περιγράφει ως «λογοτεχνία της φόρμουλας», όπου η επιτυχία αξιολογείται με βάση την πιστότητα στη συνταγή και όχι την ποιότητα της σκέψης.

6.4.3 Περιορισμένη αυτενέργεια και δημιουργικότητα

Η αυτενέργεια υποχωρεί όταν ο μαθητής μαθαίνει ότι υπάρχει μόνο «ένας σωστός τρόπος» να γράψει. Η τυποποίηση της δομής, η χρήση κλισέ και η προσκόλληση σε επιτηδευμένο ύφος μειώνουν τις ευκαιρίες για προσωπική έκφραση, επιλογή οπτικής ή δημιουργική γλωσσική διερεύνηση. Όπως παρατηρεί ο Κουτσογιάννης (2017), η μαθητική γραφή στις εξετάσεις συχνά παρουσιάζει εντυπωσιακή ομοιομορφία, ένδειξη ότι το σύστημα δεν καλλιεργεί διαφορετικότητα φωνών αλλά συμμόρφωση σε ένα ενιαίο εξεταστικό ύφος.

7. Σύνθεση – Το θεωρητικό κενό που καλύπτει η έρευνα

Η προηγούμενη ανασκόπηση του θεωρητικού και παιδαγωγικού πλαισίου ανέδειξε ότι η διδασκαλία της παραγωγής λόγου στο Λύκειο διαμορφώνεται από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων: τη θεσμική πίεση των Πανελληνίων, τις ιδεολογίες που διατρέχουν τον σχολικό λόγο και τις διδακτικές ταυτότητες των φιλολόγων. Ωστόσο, αν και η βιβλιογραφία γύρω από τον εξεταστικό λόγο και τα μαθητικά κείμενα είναι πλούσια, πολύ λιγότερο έχει διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη διδασκαλία της Έκθεσης και πώς οι προσωπικές τους πεποιθήσεις συνδιαμορφώνουν - ή συγκρούονται με -

τις απαιτήσεις του θεσμού. Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί μια σύνθεση των τριών βασικών μελετών που αξιοποιεί η παρούσα εργασία (Παπαλάμπρου (2016)· Μάνθου (2019)· Tsiplakou & Tsagari (2023)), αναδεικνύοντας τόσο τα κοινά τους ευρήματα όσο και τα κενά που αφήνουν ανοικτά, τα οποία και καλύπτει η παρούσα έρευνα.

7.1. Συστηματική ανασκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας σχετικά με τις Πανελλήνιες και τον σχολικό λόγο

A) Η μελέτη της Παπαλάμπρου για τις μαθητικές γραπτές παραγωγές και τον εξεταστικό λόγο

Η μελέτη της Παπαλάμπρου (2016) επικεντρώνεται κυρίως στα κείμενα των μαθητών και στις διαδικασίες αξιολόγησης της γραπτής παραγωγής. Με αναλυτική προσέγγιση, εξετάζει πώς οι μαθητές επιχειρούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εξεταστικού λόγου, ποιες στρατηγικές υιοθετούν και πώς υλοποιούν την επιχειρηματολογία. Η Παπαλάμπρου (2016) δεν περιορίζεται σε περιγραφική ανάλυση· φωτίζει τα χαρακτηριστικά της «σχολικής ιδιολέκτου» και αναδεικνύει ότι η εξεταστική πρακτική παράγει λόγο προβλέψιμο, τυποποιημένο και στενά συνδεδεμένο με τα κριτήρια βαθμολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, καταδεικνύει την απόσταση ανάμεσα στις παιδαγωγικές απαιτήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών και στη γραφή που τελικά αναγνωρίζεται ως «επιτυχής».

Η συμβολή της εστιάζει κυρίως στο τι παράγουν οι μαθητές και πώς αποτυπώνονται οι εξεταστικές πρακτικές στο κείμενο. Ωστόσο, στο έργο της παραμένει λιγότερο εξετασμένο το τι συμβαίνει στο επίπεδο της διδασκαλίας: τι οδηγεί τους μαθητές να γράφουν έτσι, πώς οι φιλόλογοι κατανοούν την εξέταση και με ποιον τρόπο οι διδακτικές τους επιλογές διαμορφώνουν αυτό το αποτέλεσμα.

B) Η προσέγγιση της Μάνθου στην ιδεολογική διάσταση των θεμάτων

Η έρευνα της Μάνθου (2019) στρέφει το ενδιαφέρον στη θεματική των Πανελληνίων και στη βαθιά ιδεολογική της λειτουργία. Αναλύει τις διαχρονικές θεματικές των εκφωνήσεων και δείχνει πώς αναπαράγονται σταθερά πρότυπα λόγου: ηθικολογία, ατομική ευθύνη, πολιτισμικός συντηρητισμός, τεχνοφοβία, εθνοκεντρικές αναγνώσεις. Η Μάνθου (2019) επισημαίνει ότι οι μαθητές καλούνται να ευθυγραμμιστούν με μια συγκεκριμένη αξιακή οπτική, καθώς οι εκφωνήσεις ενσωματώνουν ήδη «επιτρεπτούς» τρόπους θέασης του κόσμου.

Η έρευνά της συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση του ιδεολογικού φορτίου του εξεταστικού λόγου. Δείχνει ότι οι Πανελλήνιες δεν αξιολογούν απλώς γλωσσικές δεξιότητες αλλά διαμορφώνουν και θεσμοθετούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, η Μάνθου (2019) δεν ερευνά συστηματικά πώς οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται αυτές τις ιδεολογικές πιέσεις ούτε πώς αυτές μεταφράζονται σε διδακτικές πρακτικές.

Γ) Η προσέγγιση των Tsiplakou & Tsagari στον εξεταστικό λόγο

Το έργο των Tsiplakou & Tsagari (2023) εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στο εξεταστικό σύστημα και τις πραγματικές γλωσσικές πρακτικές των μαθητών. Αναδεικνύουν ότι οι Πανελλήνιες καλλιεργούν μια στερεότυπη, υπερτυποποιημένη μορφή λόγου που ελάχιστη σχέση έχει με τα αυθεντικά κειμενικά είδη. Εισάγουν την έννοια των «ψευδο-ειδών» και δείχνουν ότι το εξεταστικό πλαίσιο παράγει ένα *sui generis* είδος γραφής, το οποίο μοιάζει με άρθρο, ομιλία ή επιστολή, αλλά λειτουργεί αποκλειστικά ως εξεταστική κατασκευή.

Η συμβολή τους είναι καθοριστική για την κατανόηση της εξεταστικής τυποποίησης και της γλωσσικής επιτήδευσης. Παρότι αναφέρονται στη στάση των εκπαιδευτικών, η ανάλυσή τους παραμένει εστιασμένη στο επίπεδο των κειμένων και του θεσμικού λόγου. Δεν διερευνούν σε βάθος τις διδακτικές ταυτότητες, τις πεποιθήσεις και τις καθημερινές στρατηγικές με τις οποίες οι φιλόλογοι διαμεσολαβούν τις εξεταστικές απαιτήσεις.

7.2. Εντοπισμός ερευνητικών ελλείψεων στη μελέτη των διδακτικών πρακτικών και των πεποιθήσεων των φιλολόγων

Παρά τη σημαντική συμβολή των τριών έργων, διαφαίνεται ένα σαφές ερευνητικό κενό: η οπτική του φιλόλογου απουσιάζει ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης. Οι έρευνες περιγράφουν τι ζητούν οι εξετάσεις, τι γράφουν οι μαθητές, τι ιδεολογίες αναπαράγονται, πώς λειτουργεί ο εξεταστικός λόγος. Όμως δεν εξετάζουν συστηματικά πώς οι φιλόλογοι κατανοούν τις απαιτήσεις της παραγωγής λόγου, πώς διαμορφώνουν εσωτερικά την επαγγελματική τους ταυτότητα, πώς βιώνουν το δίπολο παιδαγωγικής ευθύνης / εξεταστικής απόδοσης, πώς μεταφράζουν τις προσωπικές τους ιδεολογίες σε πρακτικές μέσα στην τάξη, πώς οι αντιφάσεις αυτές επηρεάζουν την ποιότητα της μαθητικής γραφής.

Με άλλα λόγια, απουσιάζει μια μελέτη που να φωτίζει το ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ θεσμού και μαθητή: τον/τη φιλόλογο ως μεσολαβητή θεσμικού και διδακτικού λόγου.

Αν και οι Tsiplakou & Tsagarí (2023) αναγνωρίζουν ότι η εξεταστική πίεση διαμορφώνει τη διδασκαλία, δεν αναλύουν ποιο είναι το προσωπικό, γνωστικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο φιλόλογος λαμβάνει αποφάσεις. Αντίστοιχα, η Μάνθου (2019) αναδεικνύει την ηγεμονία συγκεκριμένων θεματικών αξόνων, αλλά δεν εξετάζει πώς οι εκπαιδευτικοί τους προσλαμβάνουν και αν τους αναπαράγουν συνειδητά ή ασυνείδητα. Η Παπαλάμπρου (2016), τέλος, αναλύει τα μαθητικά κείμενα, αλλά αφήνει ανοιχτό το ερώτημα: τι είδους διδασκαλία οδηγεί στις συγκεκριμένες μορφές λόγου;

Αυτό το κενό - η διερεύνηση των πεποιθήσεων, των λόγων και των επιλογών των φιλολόγων - αποτελεί το σημείο εισόδου της παρούσας μελέτης.

7.3. Η συμβολή της παρούσας μελέτης: Προσέγγιση των πεποιθήσεων των φιλόλογων ως κρίσιμου παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού λόγου

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον/στη φιλόλογο όχι ως «τεχνικό» της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά ως φορέα και παραγωγό παιδαγωγικού λόγου. Η ανάλυση των μαθητικών κειμένων και των εξεταστικών απαιτήσεων αποκτά νέο νόημα όταν συνδεθεί με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παραγωγή λόγου και πώς διαπραγματεύονται την εξεταστική πίεση.

7.3.1. Από τις εκφωνήσεις και τα κείμενα στον/στην φιλόλογο

Σε αντίθεση με τις υπάρχουσες μελέτες, η έρευνα αυτή μετατοπίζει το επίκεντρο από το τι ζητά η εξέταση και το τι γράφει ο μαθητής, και κατ'επέκταση στο πώς ο/η φιλόλογος κατασκευάζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφει ο μαθητής. Αυτό επιτρέπει να κατανοήσουμε την παραγωγή λόγου ως προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ θεσμικών απαιτήσεων και διδακτικών πρακτικών, με τον/την εκπαιδευτικό στον ρόλο του διαμεσολαβητή.

7.3.2. Σύνδεση πεποιθήσεων - θεσμικής πίεσης - διδακτικής ταυτότητας

Η μελέτη διερευνά ποιες αντιλήψεις έχουν οι φιλόλογοι για τη «σωστή» επιχειρηματολογία, πώς κατανοούν την έννοια του «καλού κειμένου», πώς αξιολογούν τις ιδεολογικές φορτίσεις των θεμάτων, πώς διαχειρίζονται τις αντιφάσεις ανάμεσα σε παιδαγωγικές αρχές και εξεταστική αναγκαιότητα, πώς οι αντιφάσεις αυτές τελικά μεταφέρονται στα κείμενα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η παρούσα εργασία δεν εξετάζει τον φιλόλογο μόνο ως «εκτελεστή» της εξεταστικής πολιτικής, αλλά ως υποκείμενο που διαπραγματεύεται ταυτότητες, ιδεολογίες και διδακτικές επιλογές.

7.3.3. Γιατί αυτή η προσέγγιση είναι απαραίτητη

Τα τρία έργα που χρησιμοποιεί η εργασία σκιαγραφούν το εξεταστικό σύστημα και τον λόγο των μαθητών, αλλά δεν αναλύουν το κρίσιμο ενδιάμεσο επίπεδο: πώς ο θεσμός ενσωματώνεται μέσα στη διδακτική πράξη. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί ακριβώς αυτό, να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους ο θεσμικός λόγος μετασχηματίζεται σε διδακτικό, να φωτίσει τις εσωτερικές συγκρούσεις των φιλολόγων, να κατανοήσει πώς η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζεται από το εξεταστικό πλαίσιο, να δείξει πώς όλα αυτά αντανακλώνται στην ποιότητα της μαθητικής γραφής. Με άλλα λόγια, η έρευνα εντοπίζει τον φιλόλογο ως κομβικό κρίκο στην αλυσίδα που συνδέει την ιδεολογία των εξετάσεων με τις πραγματικές σχολικές πρακτικές.

Αυτό αποτελεί το θεωρητικό και ερευνητικό κενό που καλύπτει. Το κενό αυτό δηλαδή αναδεικνύει την ανάγκη διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι φιλόλογοι νοηματοδοτούν τη διδασκαλία της έκθεσης υπό την πίεση των εξετάσεων και πώς οι αντιλήψεις τους μετασχηματίζονται σε διδακτικές πρακτικές. Για τον λόγο αυτό, η μεθοδολογία που ακολουθεί εστιάζει σε ποιοτικά δεδομένα και σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς μόνο μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις και τις ερμηνείες των ίδιων των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν, αναπαράγουν ή αντιστέκονται σε αυτές τις αντιφάσεις.

8. Μεθοδολογία της έρευνας

8.1. Ερευνητικό σχέδιο και προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής, ερμηνευτικής προσέγγισης, η οποία θεωρείται κατάλληλη όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στα φαινόμενα που βιώνουν. Η ποιοτική ερμηνευτική οπτική δίνει

έμφαση στην εμπειρία, στις αντιλήψεις και στις αφηγήσεις των υποκειμένων (Merriam & Tisdell, 2016), επιτρέποντας την εις βάθος διερεύνηση της λογικής που διέπει τις διδακτικές επιλογές των φιλολόγων, αλλά και των αντιφάσεων που προκύπτουν ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο και την καθημερινή διδακτική πράξη.

Η επιλογή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης ευθυγραμμίζεται με τον στόχο της μελέτης, που είναι να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν νόημα στη διδασκαλία της Έκθεσης μέσα σε ένα πλαίσιο έντονα προσανατολισμένο στις εξετάσεις. Οι πρακτικές τους δεν αποτελούν αποκομμένες ενέργειες, αλλά διαμορφώνονται στο σημείο συνάντησης θεσμικών απαιτήσεων, παιδαγωγικών αντιλήψεων και εμπειριών από το σχολικό περιβάλλον. Η ερμηνευτική προσέγγιση επιτρέπει την αναγνώριση αυτής της πολυπλοκότητας, δίνοντας χώρο στη φωνή των εκπαιδευτικών και στις προσωπικές τους αναγνώσεις της διδακτικής πραγματικότητας.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επελέγη είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες προσφέρουν ισορροπία ανάμεσα στη συστηματικότητα (μέσω προκαθορισμένων θεματικών) και την ευελιξία (μέσω ανοικτών ερωτήσεων και follow-up διερευνήσεων). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ενδείκνυνται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να εξερευνήσει στάσεις, εμπειρίες και αντιλήψεις με τρόπο που αναδεικνύει τόσο τις κοινές όσο και τις διαφοροποιημένες όψεις των αφηγήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ερμηνευτική λογική επεκτείνεται και στη διαδικασία ανάλυσης, η οποία υλοποιείται με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση, όπως περιγράφεται από τους Braun και Clarke (2006), επιτρέπει τον εντοπισμό νοηματικών μοτίβων που αναδύονται από τα δεδομένα, χωρίς να επιβάλλει εκ των προτέρων θεωρητικές κατηγορίες. Με αυτό τον τρόπο, οι φωνές των συμμετεχόντων προσεγγίζονται ως πρωτογενής πηγή νοήματος, ενώ τα θέματα που προκύπτουν αναπτύσσονται σε διάλογο με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Συνολικά, το ερευνητικό σχέδιο διαμορφώνεται με τρόπο που επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των διδακτικών αντιλήψεων των φιλολόγων και των

συνθηκών που τις διαμορφώνουν. Ο συνδυασμός των ποιοτικών δεδομένων και της θεματικής ανάλυσης υποστηρίζει την ανάδειξη τόσο των σταθερών όσο και των αντιφατικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου στο ελληνικό Λύκειο.

8.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η μεθοδολογική οργάνωση της έρευνας καθοδηγήθηκε από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην πρόταση της διατριβής:

1. Ποιες είναι οι κυρίαρχες πεποιθήσεις των φιλολόγων σχετικά με τον σκοπό και τον τρόπο διδασκαλίας της Έκθεσης;
2. Πώς η πίεση των Πανελληνίων εξετάσεων και των προγραμμάτων σπουδών διαμορφώνει ή περιορίζει τη διδακτική τους ελευθερία;
3. Ποιες μορφές αντίφασης προκύπτουν ανάμεσα στις θεωρητικές στοχεύσεις του κριτικού γραμματισμού και στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη;
4. Ποια είναι η επίδραση αυτών των αντιφάσεων στην ανάπτυξη του μαθητικού λόγου, της κριτικής ικανότητας και της συγγραφικής αυτονομίας;

Τα ερωτήματα αυτά οργανώνουν τόσο τον οδηγό των συνεντεύξεων όσο και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

8.3. Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από επτά φιλολόγους που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της Λάρισας. Η επιλογή τους έγινε με σκοπούμενη δειγματοληψία (purposive sampling), μέθοδος που κρίνεται κατάλληλη στην ποιοτική έρευνα όταν ο ερευνητής επιδιώκει τη συμμετοχή

ατόμων με σχετική εμπειρία και γνώση του υπό εξέταση φαινομένου (Patton, 2015). Στην προκειμένη περίπτωση, βασικό κριτήριο αποτέλεσε η συστηματική ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία της Έκθεσης στο Λύκειο και η εμπλοκή τους στην προετοιμασία μαθητών για τις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Οι συμμετέχοντες εργάζονται σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα της Λάρισας, γεγονός που προσφέρει ποικιλία εμπειριών σε σχέση με τις διδακτικές συνθήκες και τις απαιτήσεις του εξεταστικού πλαισίου. Για την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών τους χρησιμοποιήθηκε σύντομο δημογραφικό ερωτηματολόγιο, το οποίο καταγράφει φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη υπηρεσίας και εμπειρία στις εξετάσεις. Το έντυπο αυτό αξιοποιήθηκε αποκλειστικά περιγραφικά, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του πλαισίου εργασίας των συμμετεχόντων.

Συμπληρωματικά προς τις συνεντεύξεις, συγκεντρώθηκαν πέντε μαθητικά γραπτά παραγωγής λόγου. Τα γραπτά δεν αποτέλεσαν ανεξάρτητο πεδίο ανάλυσης, αλλά χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης, ως ερμηνευτική πηγή που βοηθά στη συσχέτιση των αντιλήψεων των φιλολόγων με χαρακτηριστικά της μαθητικής γραφής.

8.4. Ερευνητικά εργαλεία

A) Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η επιλογή τους βασίστηκε στο γεγονός ότι προσφέρουν ένα συνεκτικό θεματικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα επιτρέπουν την αναγκαία ευελιξία για διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009). Ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε σε επτά ενότητες, οι οποίες καλύπτουν: τις διδακτικές αντιλήψεις για την παραγωγή γραπτού λόγου, τη σχέση θεωρίας και πράξης, την επίδραση των Πανελληνίων, τις διδακτικές πρακτικές, τα χαρακτηριστικά της μαθητικής γραφής και τις αντιφάσεις που αναδύονται στη διδακτική καθημερινότητα.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, με δυνατότητα χρήσης follow-up ερωτήσεων όταν απαιτούνταν διευκρίνιση ή περαιτέρω διερεύνηση. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, και όλες έλαβαν χώρα στην περιοχή της Λάρισας. Κατόπιν συγκατάθεσης, ηχογραφήθηκαν και αργότερα απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη.

B) Μαθητικά γραπτά

Τα μαθητικά κείμενα αποτέλεσαν δευτερεύουσα, συμπληρωματική πηγή δεδομένων. Επιλέχθηκαν με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητά τους σε σχέση με τον «σχολικό λόγο» που συζητείται στη βιβλιογραφία και αναφέρουν οι φιλόλογοι. Η ανάλυσή τους είχε ερμηνευτικό χαρακτήρα: δεν αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις, αλλά εξετάστηκαν χαρακτηριστικά όπως η τυποποίηση της δομής, η χρήση στερεότυπων εκφράσεων και ο βαθμός ανάπτυξης κριτικής σκέψης, ώστε να ενισχυθεί η τριγωνοποίηση των ευρημάτων (Denzin, 2012).

8.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τρόπο που εξασφάλιζε την ομαλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τον σεβασμό των δεοντολογικών αρχών. Αρχικά, οι υποψήφιοι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το πλαίσιο της έρευνας και όσοι/όσες αποδέχθηκαν την πρόσκληση υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης (BERA, 2018). Στη συνέχεια συμπλήρωσαν σύντομο δημογραφικό ερωτηματολόγιο.

Οι συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν με ευέλικτο τρόπο, είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή όσων είχαν αυξημένο φόρτο εργασίας. Πραγματοποιήθηκαν σε ήσυχο περιβάλλον, σε χρόνο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες. Η μέση διάρκεια ήταν περίπου 30 λεπτά και όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με συναίνεση. Η απομαγνητοφώνηση έγινε

από την ερευνήτρια, με ελαφρά επεξεργασία για την αφαίρεση άσχετων επαναλήψεων, χωρίς αλλοίωση περιεχομένου.

Παράλληλα, τα πέντε μαθητικά γραπτά συλλέχθηκαν και αρχειοθετήθηκαν με κωδικούς, χωρίς αναγνωριστικά στοιχεία. Χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για την τριγωνοποίηση των ευρημάτων και όχι για συγκριτική ανάλυση επιδόσεων.

8.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης όπως περιγράφονται από τους Braun και Clarke (2006), μία από τις πιο διαδεδομένες και ευέλικτες μεθοδολογίες στην ποιοτική έρευνα. Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος, τη συστηματική οργάνωση του υλικού και την ερμηνεία των δεδομένων σε άμεση σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

8.6.1 Προετοιμασία του υλικού

Αρχικά, οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη. Η απομαγνητοφώνηση έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, γεγονός που διευκόλυνε την εξοικείωση με το υλικό και την αρχική εντόπιση νοηματικών στοιχείων. Κατά τη μεταγραφή, έγιναν μόνο μικρές παρεμβάσεις για την αφαίρεση επαναλήψεων ή ασήμαντων διακοπών, χωρίς όμως να τροποποιηθεί το περιεχόμενο ή η φυσική ροή του λόγου των συμμετεχόντων.

8.6.2 Πρώτη φάση ανάγνωσης και αρχική κωδικοποίηση

Σε επόμενο στάδιο, οι μεταγραφές διαβάστηκαν επανειλημμένα, με σκοπό τον αρχικό εντοπισμό ενδείξεων, ιδεών και πιθανών θεματικών. Ακολουθήθηκε μια συνδυαστική διαδικασία επαγωγικής και εν μέρει θεωρητικά καθοδηγούμενης κωδικοποίησης. Η επαγωγική διάσταση επέτρεψε στην ερευνήτρια να παραμείνει ανοιχτή σε νέα νοηματικά μοτίβα, ενώ η θεωρητική διάσταση συνδέθηκε με το πλαίσιο της έρευνας (κριτικός γραμματισμός, θεσμικές προσδοκίες, πίεση εξετάσεων).

Η αρχική κωδικοποίηση έγινε με ευρεία κριτήρια: κάθε απόσπασμα που φαινόταν σχετικό με τα ερευνητικά ερωτήματα σημειώθηκε και εντάχθηκε σε προσωρινούς κώδικες. Στο στάδιο αυτό δημιουργήθηκε μεγάλος αριθμός κωδίκων, όπως συμβαίνει συχνά στη θεματική ανάλυση, χωρίς προσπάθεια πρόωρης ομαδοποίησης.

8.6.3 Διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών

Στη συνέχεια, οι κώδικες συγκρίθηκαν μεταξύ τους και ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Αυτό το στάδιο περιλάμβανε συνεχή αναστοχασμό και επανεξέταση του υλικού, σύμφωνα με τη λογική που περιγράφουν οι Nowell et al. (2017) για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της αναλυτικής συνέπειας στη θεματική ανάλυση.

Από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν οι βασικές θεματικές που στηρίζουν την παρουσίαση των ευρημάτων, όπως:

- οι διδακτικές αντιλήψεις των φιλολόγων,
- η επίδραση των Προγραμμάτων Σπουδών,
- η πίεση των Πανελληνίων,
- οι πρακτικές διδασκαλίας και η τυποποίηση,
- οι αντιφάσεις και τα διλήμματα,
- τα χαρακτηριστικά της μαθητικής γραφής.

Οι θεματικές αυτές δεν αποτελούν απλές αναπαραθέσεις των ερωτήσεων του οδηγού, αλλά προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων και τον εντοπισμό συστηματικών μοτίβων στον λόγο των συμμετεχόντων.

8.6.4. Χρήση του NVivo

Η διαδικασία κωδικοποίησης και ομαδοποίησης υποστηρίχθηκε από τη χρήση του λογισμικού NVivo. Το λογισμικό αξιοποιήθηκε ως εργαλείο οργάνωσης και επισκόπησης των κωδίκων και όχι ως αυτοματοποιημένο μέσο ανάλυσης. Η χρήση του διευκόλυνε την αποθήκευση των αποσπασμάτων, τη διασύνδεση κωδίκων και θεματικών, τη σύγκριση απαντήσεων μεταξύ συμμετεχόντων και τον έλεγχο της συνέπειας της κωδικοποίησης.

8.6.5 Ανάλυση μαθητικών γραπτών

Τα μαθητικά γραπτά αναλύθηκαν με εστιασμένο και συμπληρωματικό τρόπο, χωρίς πλήρη θεματική ανάλυση. Εξετάστηκαν κυρίως η δομή, η χρήση έτοιμου λεξιλογίου, τα μοτίβα επιχειρηματολογίας και η παρουσία (ή απουσία) κριτικής σκέψης. Τα ευρήματα συγκρίθηκαν με τα μοτίβα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να στηριχθεί η τριγωνοποίηση της ερμηνείας.

8.6.6. Διασφάλιση εγκυρότητας και αναστοχασμός

Καθ' όλη τη διαδικασία, η ερευνήτρια κράτησε σύντομες σημειώσεις αναστοχασμού, ώστε να εντοπίζονται πιθανές προκαταλήψεις ή ερμηνευτικές παρεμβολές. Η εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω της πολλαπλότητας των πηγών (συνεντεύξεις και μαθητικά κείμενα), της σύγκρισης μοτίβων μεταξύ συμμετεχόντων και της επιστροφής στο αρχικό υλικό όταν προέκυπταν αμφιβολίες.

8.7. Ηθικά ζητήματα και δεοντολογία

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως αυτές ορίζονται από διεθνείς οργανισμούς και σχετικές κατευθυντήριες οδηγίες (BERA, 2018). Από την αρχή της διαδικασίας δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην ενημέρωση των συμμετεχόντων, στην εξασφάλιση εθελοντικής συμμετοχής και στη διαφύλαξη της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων.

Πριν από κάθε συνέντευξη, οι φιλόλογοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, τη διάρκεια της συμμετοχής τους και τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων. Η ενημέρωση έγινε είτε δια ζώσης είτε ηλεκτρονικά, σε απλή και κατανοητή γλώσσα, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες κατανοούν πλήρως τον ρόλο τους και τις συνέπειες της συμμετοχής τους. Όσοι/όσες συμφώνησαν να λάβουν μέρος υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης, στο οποίο διευκρινιζόταν ότι η συμμετοχή είναι απολύτως εθελοντική και ότι μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ζητήθηκε επίσης η άδεια για ηχογράφηση, η οποία χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για σκοπούς απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης. Οι ηχογραφήσεις και οι μεταγραφές φυλάχθηκαν με ασφαλή τρόπο, σε ψηφιακό αρχείο προστατευμένο με κωδικό πρόσβασης, ώστε να αποτραπεί οποιαδήποτε μη εξουσιοδοτημένη πρόσβαση. Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων δεν συνδέθηκαν σε κανένα σημείο με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων ή με τα δεδομένα της ανάλυσης.

Για την παρουσίαση των ευρημάτων, οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν με ουδέτερα αναγνωριστικά (π.χ. E1, E2), τα οποία δεν αποκαλύπτουν ούτε το φύλο ούτε το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Αντίστοιχα, τα μαθητικά γραπτά κωδικοποιήθηκαν χωρίς καμία αναφορά σε ονόματα ή σε σχολικές μονάδες, με στόχο την πλήρη προστασία της ταυτότητας των μαθητών.

Τέλος, κατά την ανάλυση και την παρουσίαση των δεδομένων, δόθηκε προσοχή ώστε να αποφεύγονται οποιεσδήποτε αναφορές που θα μπορούσαν έμμεσα να οδηγήσουν σε αναγνώριση προσώπων ή σχολείων. Η ερευνήτρια υιοθέτησε αναστοχαστική στάση καθ' όλη τη διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση της ως μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας και φροντίζοντας να περιορίσει την επίδραση πιθανών προκαταλήψεων στην ερμηνεία των δεδομένων.

Κεφάλαιο 2

Αποτελέσματα

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.1 Στόχος της διδασκαλίας της παραγωγής λόγου

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου ως μια συνεχή διαπραγμάτευση ανάμεσα στην ουσιαστική καλλιέργεια της γραφής και στις απαιτήσεις των Πανελληνίων εξετάσεων. Η καθημερινή πρακτική τους οργανώνεται γύρω από το δίλημμα αν θα καλλιεργήσουν δημιουργική, κριτική και αυθεντική γραφή ή αν θα ανταποκριθούν κατά προτεραιότητα στις ανάγκες ενός εξεταστικοκεντρικού συστήματος που επιβάλλει τυποποίηση και «σωστή» δομή.

Η κεντρικότητα αυτού του διλήμματος αναδεικνύεται επανειλημμένα στις αφηγήσεις όλων των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας/μία εκπαιδευτικός: «Το μεγαλύτερο δίλημμα είναι: εξετάσεις ή ουσιαστική γραφή; Αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες, θα έκανα πολύ πιο δημιουργικές δραστηριότητες – εργαστήρια γραφής, project, πραγματικούς αποδέκτες.» (E1). Αντίστοιχα, άλλος/η συμμετέχων/ουσα μιλά για το ίδιο πλαίσιο σύγκρουσης: «Το αιώνιο δίλημμα: να τους μάθω πώς να γράφουν πραγματικά ή πώς να γράφουν για να πάρουν μόρια; Η ζυγαριά συχνά γέρνει προς τις εξετάσεις.» (E2).

Το μοτίβο επανέρχεται σχεδόν αυτούσιο σε όλες τις συνεντεύξεις, ως σύγκρουση ελευθερίας - καθοδήγησης και δημιουργικότητας - τυποποίησης: «Το δίλημμα ανάμεσα στην ελευθερία και την καθοδήγηση... Και βέβαια, το δίλημμα δημιουργικότητα - εξετάσεις.» (E4). Η συναισθηματική φόρτιση είναι εμφανής, με μεταφορές όπως «ζυγαριά», «ανάσα», «να χαθούν», «να γράφουν όπως ανασαίνουν» (E7), που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το δίλημμα αυτό έντονα στην καθημερινή πράξη.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες περιγράφουν ως επιθυμητό στόχο τη στήριξη μιας ουσιαστικής, δημιουργικής και κοινωνικά προσανατολισμένης γραφής. Ωστόσο,

το θεσμικό πλαίσιο των εξετάσεων οδηγεί τη διδασκαλία στην προτεραιοποίηση της εξεταστικής αποτελεσματικότητας έναντι της δημιουργικότητας.

1.2 Θέση και ρόλος του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον κριτικό γραμματισμό ως ιδιαίτερα σημαντικό και αναγκαίο στοιχείο της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας. Τον συνδέουν με την ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιούν μηνύματα, να αναγνωρίζουν προθέσεις, ιδεολογίες και χειριστικό λόγο, να φιλτράρουν την πληροφορία και να λειτουργούν ως κριτικοί αναγνώστες και παραγωγοί λόγου.

Παρότι η αξία του θεωρείται αυτονόητη, η εφαρμογή του περιγράφεται ως δύσκολη μέσα στο εξεταστικό πλαίσιο, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου και της τάσης των μαθητών να ζητούν «έτοιμες λύσεις». Όπως δηλώνει ένας/μία εκπαιδευτικός: «Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη θέση. Προσπαθώ να εντάσσω συζητήσεις... αλλά η πίεση του χρόνου μάς τραβάει προς την ύλη και τις εξετάσεις. Οι μαθητές συχνά περιμένουν “συνταγή”. Ο κριτικός γραμματισμός δεν ταιριάζει σε συνταγές.» (E1).

Αντίστοιχα, το φροντιστηριακό περιβάλλον περιγράφεται ως ιδιαίτερα απαιτητικό: «Στο φροντιστήριο... δύσκολα. Οι ρυθμοί είναι γρήγοροι. Προσπαθώ να τον “τρυπώσω” μέσα από συζητήσεις, άρθρα, μικρά κείμενα από social media... Οι μαθητές ανταποκρίνονται, αλλά θέλουν συνέχεια “τι να γράψω, κυρία;”.» (E2). Γίνεται αναφορά, επίσης, ειδικά στο ψηφιακό περιβάλλον: «Τα παιδιά σήμερα ζουν στα social... Πρέπει να ξέρουν να φιλτράρουν. Στην τάξη χρησιμοποιώ κείμενα από TikTok, posts, άρθρα. Αυτό τα κεντρίζει, αλλά δεν έχουν υπομονή για μεγάλα κείμενα.» (E3).

Ο κριτικός γραμματισμός περιγράφεται και ως διαμόρφωση στάσεων: «Δεν αρκεί να μάθουν να γράφουν· πρέπει να μάθουν να διαβάζουν τον κόσμο... Η δυσκολία δεν είναι στα παιδιά. Είναι ότι ο απαιτούμενος χρόνος είναι πάντα περιορισμένος.» (E4). Δύο εκπαιδευτικοί μιλούν για «ψηφιακή άμυνα» (E6) και για «μυστική παιδεία της εποχής μας... να διαβάζουν όχι μόνο λέξεις, αλλά

προθέσεις, υπαινιγμούς, σιωπές» (E7), δείχνοντας τη σημασία που του αποδίδουν.

Παρά τη σαφή αναγνώριση της αναγκαιότητάς του, ο κριτικός γραμματισμός παρουσιάζεται κυρίως ως στόχος που επιδιώκεται αποσπασματικά, όταν το επιτρέπουν ο χρόνος και το εξεταστικό πλαίσιο.

1.3 Κειμενικά Είδη και Διδακτικές Προσεγγίσεις

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα κειμενικά είδη που αξιοποιούνται πιο συστηματικά στη διδασκαλία της παραγωγής λόγου είναι κυρίως το άρθρο και η ομιλία, καθώς συνδέονται στενά με τις απαιτήσεις των Πανελληνίων και θεωρούνται οικεία στους μαθητές. Όπως αναφέρει ο/η E1, «κυρίως άρθρο και ομιλία – αυτά ζητούνται πιο συχνά. Είναι αποτελεσματικά γιατί είναι οικεία». Αντίθετα, η επιστολή αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους ως λιγότερο σχετική με την εμπειρία των μαθητών και συχνά χαρακτηρίζεται ως τεχνητή ή ξεπερασμένη: «Οι επιστολές... όχι, δεν “δουλεύουν”. Τους φαίνονται ξεπερασμένες» (E3).

Παράλληλα, επιχειρούν να εντάξουν πιο σύγχρονες και βιωματικές μορφές λόγου, όπως αναρτήσεις τύπου social media, μικρά προσωπικά κείμενα, ημερολόγια ή μονολόγους. Αυτές οι μορφές φαίνεται να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και να τους επιτρέπουν να εκφράσουν αυθεντικότερη φωνή: «Τα παιδιά ανοίγουν πραγματικά όταν γράφουν για κάτι που τους καίει» (E7). Σε ορισμένα πλαίσια, ιδίως σε ιδιωτικά σχολεία, υπάρχει δυνατότητα αξιοποίησης και πολυτροπικών projects, όπως μικρά ερευνητικά σημειώματα ή εργασίες που συνδυάζουν εικόνα και λόγο (E4).

Τονίζουν, ωστόσο, ότι οι επιλογές τους επηρεάζονται άμεσα από τις εξεταστικές απαιτήσεις. Η τυποποιημένη παράγραφος, παρότι αναγνωρίζεται ως χρήσιμο εργαλείο για γρήγορη προετοιμασία, αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη καθώς περιορίζει την ανάπτυξη προσωπικού ύφους και δημιουργικότητας: «Η

υπερτυποποιημένη παράγραφος έχει χρησιμότητα, αλλά δεν βοηθά να αναπτυχθεί προσωπικό ύφος» (Ε4).

Έτσι, τα κειμενικά είδη που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς αντανακλούν μια προσπάθεια ισορρόπησης ανάμεσα στις εξεταστικές αναγκαιότητες και στην επιθυμία για πιο αυθεντικές, σύγχρονες και βιωματικές πρακτικές γραφής. Παρά τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα περιβάλλοντα διδασκαλίας, η κυριαρχία των παραδοσιακών ειδών παραμένει εμφανής, με τους εκπαιδευτικούς να επιχειρούν στο μέτρο του δυνατού να δημιουργήσουν χώρους για ευελιξία και προσωπική έκφραση.

1.4 Τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα των κειμενικών ειδών δεν εξαρτάται μόνο από τη φόρμα τους, αλλά κυρίως από τον βαθμό συνάφειας με την καθημερινότητα των μαθητών και από το κατά πόσο αντανακλούν αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο όταν το υλικό είναι σύγχρονο, οικείο και προέρχεται από πραγματικές περιστάσεις λόγου· όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο/η Ε2: «Οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο όταν τα παραδείγματα προέρχονται από το δικό τους περιβάλλον».

Αντίθετα, κειμενικά είδη που δεν έχουν πρακτική ή βιωματική αναφορά περιγράφονται ως λιγότερο αποτελεσματικά. Η επιστολή, ενδεικτικά, θεωρείται είδος που δυσκολεύει τους μαθητές, όπως αναφέρει ο/η Ε3: «Οι επιστολές... όχι, δεν “δουλεύουν”. Τους φαίνονται ξεπερασμένες». Η δυσκολία αυτή δεν αποδίδεται στο ίδιο το είδος, αλλά στη χαμηλή του συνάφεια με τις επικοινωνιακές πρακτικές της ηλικιακής ομάδας.

Οι πιο τυποποιημένες διδακτικές στρατηγικές, όπως η υπερδομημένη παράγραφος, αντιμετωπίζονται ως χρήσιμες κυρίως για γρήγορη εξάσκηση και για την παροχή ενός αισθήματος ασφάλειας στους μαθητές. Ωστόσο, οι

εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους περιορισμούς τους. Όπως επισημαίνει ο/η Ε4: «Η υπερτυποποιημένη παράγραφος έχει χρησιμότητα, αλλά δεν βοηθά να αναπτυχθεί προσωπικό ύφος». Γι' αυτό, αρκετοί δηλώνουν ότι επιδιώκουν δραστηριότητες που ενεργοποιούν την προσωπική εμπλοκή των μαθητών, όπως μικρά βιωματικά κείμενα ή σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Ο/Η Ε7 περιγράφει χαρακτηριστικά: «Τα παιδιά ανοίγουν πραγματικά όταν γράφουν για κάτι που τους καίει».

Έτσι, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ό,τι «λειτουργεί» στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών είναι αυτό που προσφέρει νόημα, αυθεντικότητα και σαφή επικοινωνιακό σκοπό. Αντίθετα, ό,τι «δεν λειτουργεί» συνδέεται με χαμηλή συνάφεια με τη μαθητική εμπειρία, υπερβολική τυποποίηση και απομάκρυνση από τις πραγματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών.

1.5 Τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί «καλό γραπτό λόγο»

Οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι ο «καλός γραπτός λόγος» συνδυάζει σαφή δομή, καθαρή συλλογιστική και προσωπική φωνή. Παρότι αναγνωρίζουν την αξία της αυθεντικότητας, επισημαίνουν ότι η σχολική και εξεταστική πραγματικότητα μετατοπίζει συχνά το βάρος στη δομή και στην επιχειρηματολογία. Όπως σημειώνει ένας/μία εκπαιδευτικός: «Ο καλός λόγος δεν είναι μόνο ο οργανωμένος λόγος. Είναι ο λόγος που αποτυπώνει μια προσωπική φωνή... Βέβαια, στην πράξη δίνουμε πολύ βάρος στη δομή.» (Ε1).

Η σαφήνεια προβάλλει ως βασικό κριτήριο: «Ένας καλός γραπτός λόγος για μένα έχει καθαρή λογική, καθαρή γλώσσα και καθαρή στάση.» (Ε2). Αντίστοιχα, αναφέρονται στοιχεία όπως «ξεκάθαρη ιδέα, προσωπική ματιά και καθόλου φλυαρία» (Ε3) ή «καθαρή συλλογιστική, εσωτερική συνοχή και ειλικρινής στάση» (Ε4). Σε πιο μεταφορική διατύπωση, ο/η Ε6 μιλά για «καλό καφέ» που απαιτεί ισορροπία, χωρίς υπερβολές.

Έτσι, ο καλός γραπτός λόγος περιγράφεται ως σαφής, συνεκτικός και προσωπικά επεξεργασμένος. Παράλληλα, καταγράφεται η επίγνωση ότι οι εξεταστικές

απαιτήσεις συχνά ενισχύουν τις πιο τεχνικές και τυποποιημένες πλευρές της γραφής.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

2.1 Αντίληψη των κατευθύνσεων των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ)

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών για την παραγωγή λόγου είναι παιδαγωγικά εύστοχες, καθώς προωθούν τη δημιουργικότητα, την πολυτροπικότητα και την κριτική σκέψη. Ωστόσο, η εφαρμογή τους περιγράφεται ως δύσκολη στις πραγματικές σχολικές και φροντιστηριακές συνθήκες, κυρίως λόγω της πίεσης των Πανελλήνιων: «Θεωρητικά σωστές... όμως στην πράξη, οι Πανελλήνιες τις περιορίζουν. Υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα στο τι “θα έπρεπε” και στο τι κάνουμε.» (E1).

Πολλοί εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι οι οδηγίες των ΠΣ σκιαγραφούν ένα «ιδανικό» πλαίσιο μάθησης που δεν συμβαδίζει με τον διαθέσιμο χρόνο ή τις ανάγκες των μαθητών: «Λένε ωραία πράγματα... αλλά στη φροντιστηριακή πραγματικότητα δεν εφαρμόζονται. Οι μαθητές ζητούν προετοιμασία για την εξέταση.» (E2). Ο/Η Ε3 αναφέρει ότι ορισμένα σημεία φαίνονται απομακρυσμένα από τη σημερινή σχολική πραγματικότητα: «Έχουν καλές ιδέες, αλλά δεν μιλάνε πάντα στη σημερινή πραγματικότητα. Είναι σαν να έχουν γραφτεί για άλλη σχολική εποχή.»

Παρά τις επιφυλάξεις, τα ΠΣ περιγράφονται ως «πυξίδα» και όχι ως δεσμευτικό πλαίσιο: «Δεν είναι κάτι που μπορείς να εφαρμόσεις στο σύνολό του, αλλά σου θυμίζει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό.» (E4). Χαρακτηριστικές είναι και οι μεταφορικές εικόνες: «Σαν να σου λένε “κάνε υψηλή κουζίνα”, αλλά σου δίνουν

σχολικό κυλικείο.» (E6), «Σαν χάρτης όμορφος, αλλά χωρίς να υπολογίζει τον καιρό και τα ρεύματα.» (E7).

Έτσι, οι κατευθύνσεις των ΠΣ αξιολογούνται θετικά ως προς το όραμά τους, αλλά εφαρμόζονται επιλεκτικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες της εξεταστικής πραγματικότητας.

2.2 Αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη

Οι συμμετέχοντες περιγράφουν έντονες και σταθερές αντιφάσεις ανάμεσα στις παιδαγωγικές αρχές των ΠΣ και στις συνθήκες της διδακτικής πράξης. Κεντρικό σημείο είναι το χάσμα ανάμεσα στην επιδίωξη καλλιέργειας κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας και στην απαίτηση για τυποποιημένη, προβλέψιμη γραφή στις εξετάσεις: «Μιλάμε για κριτική σκέψη, αλλά εξετάζουμε τυποποιημένη δομή. Ο βαθμός καθορίζει τις επιλογές μου.» (E1).

Η πραγματικότητα της λυκειακής τάξης και του φροντιστηρίου περιγράφεται ως ιδιαίτερα απαιτητική: «Η θεωρία περιγράφει έναν μαθητή που έχει χρόνο... Η πράξη περιγράφει έναν μαθητή που έχει τέσσερα μαθήματα και γράφει έκθεση στις 10 το βράδυ. Εκεί μπαίνεις στον πειρασμό να δώσεις “πακέτα” γνώσης.» (E2). Η αντίθεση αυτή διατυπώνεται συχνά ως σύγκρουση ανάμεσα σε δύο «κόσμους»: «Η θεωρία λέει “δώσε χώρο στον μαθητή να εκφραστεί”. Η πράξη λέει “πρέπει να γράψει με έναν συγκεκριμένο τρόπο για να βαθμολογηθεί”.» (E3).

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η γραφή παρουσιάζεται θεωρητικά ως διαδικασία, ενώ στις εξετάσεις αξιολογείται ως προϊόν: «Η μεγαλύτερη αντίφαση είναι ότι η γραφή παρουσιάζεται ως διαδικασία, αλλά στις εξετάσεις αξιολογείται σαν προϊόν.» (E5). Ο περιορισμένος χρόνος εντείνει αυτή τη διάσταση: «Η θεωρία λέει “δώστε χώρο στη δημιουργικότητα”. Η πράξη λέει “σε 80 λεπτά να γράψουν έκθεση και να προλάβουμε ανατροφοδότηση”.» (E6).

Τέλος, γίνεται αναφορά και στην απόσταση ανάμεσα στο παιδαγωγικό ιδεώδες και την καθημερινή πραγματικότητα: «Η θεωρία μιλά για ελευθερία και

προσωπική έκφραση. Η πράξη μάς ζητά να χωρέσουμε κόσμους σε λέξεις μετρημένες. Αυτή η αντίφαση δεν λύνεται· την αγκαλιάζουμε και συνεχίζουμε.» (E7).

2.3 Όρια ελευθερίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία

Η ελευθερία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της παραγωγής λόγου περιγράφεται ως υπαρκτή, αλλά σημαντικά περιορισμένη από τις εξετάσεις και τις προσδοκίες γονέων, μαθητών και σχολικών δομών. Πολλοί σημειώνουν ότι όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις, η ελευθερία αυτή μειώνεται: «Όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις, λιγότερο. Το σχολείο, οι γονείς, οι μαθητές περιμένουν προετοιμασία με συγκεκριμένο τρόπο.» (E1).

Η φροντιστηριακή κουλτούρα ενισχύει τους περιορισμούς: «Έχω ελευθερία, αλλά οι γονείς περιμένουν γρήγορα αποτελέσματα... Η ελευθερία υπάρχει, αλλά με “μέτρο”.» (E2). Πολλοί θεωρούν ότι ο κύριος περιοριστικός παράγοντας είναι το ίδιο το εξεταστικό πλαίσιο: «Η μεγαλύτερη πίεση δεν έρχεται από το φροντιστήριο – έρχεται από τις ίδιες τις εξετάσεις.» (E3).

Ακόμη και σε πιο ευέλικτα πλαίσια, όπως τα ιδιωτικά σχολεία ή τα ιδιαίτερα μαθήματα, ο «αόρατος» περιορισμός των αναμενόμενων αποτελεσμάτων παραμένει: «Στο ιδιωτικό σχολείο υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία, αλλά ο περιορισμός παραμένει: οι γονείς και οι μαθητές θέλουν αποτελέσματα.» (E4). Ο προσανατολισμός στην επίδοση περιορίζει τους πειραματισμούς: «Ελευθερία υπάρχει, αλλά μέσα σε στενό πλαίσιο... Δεν έχω “πολυτέλειες” για πειραματισμούς.» (E5). Σε πιο μεταφορική διατύπωση, η ελευθερία περιγράφεται ως «στενό παντελόνι που αγαπάς αλλά δεν κουμπώνει εύκολα.» (E6).

Παρά τους περιορισμούς, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν «χώρους ανάσας» για πιο δημιουργικές δραστηριότητες: «Υπάρχουν κανόνες, αλλά και χώροι ανάσας... Κάποιες μέρες τους αφήνω να γράψουν χωρίς όρια.» (E7).

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Η ΠΙΕΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

3.1 «Διδασκαλία για τις εξετάσεις»

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι Πανελλήνιες επηρεάζουν καθοριστικά την οργάνωση της διδασκαλίας. Για αρκετούς, οι εξετάσεις αποτελούν τον βασικό άξονα γύρω από τον οποίο χτίζεται το πρόγραμμα: «Οι Πανελλήνιες είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο χτίζεται όλο το πρόγραμμα. Δουλεύουμε στη δομή, στη σαφήνεια, στην ταχύτητα, στη σταθερή απόδοση.» (E2).

Η ανάγκη να ανταποκριθούν οι μαθητές σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος, χρόνο και ύφος οδηγεί σε διδασκαλία περισσότερο στοχευμένη και λειτουργική: «Όταν ξέρεις ότι ο μαθητής πρέπει να γράψει συγκεκριμένο τύπο κειμένου, σε συγκεκριμένο χρόνο, το μάθημα γίνεται πιο “στοχευμένο”.» (E3).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να αποφύγουν την πλήρη μηχανιστικοποίηση του μαθήματος, εντάσσοντας συζητήσεις, παραδείγματα και στοιχεία προσωπικής εμπλοκής: «Προσπαθώ να μην το κάνω στεγνό... ρίχνω μέσα παραδείγματα, συζητήσεις, χιούμορ.» (E3). Άλλοι υιοθετούν μια πιο ισορροπημένη στάση, αναγνωρίζοντας ότι οι εξετάσεις καθορίζουν το «τέλος της διαδρομής» αλλά όχι απαραίτητα κάθε βήμα της: «Καθορίζουν το τέλος της διαδρομής, αλλά όχι και όλη τη διαδρομή... Δίνω έμφαση στην ακρίβεια της σκέψης, όχι στην αποστήθιση δομών.» (E4).

Γενικότερα, αποτυπώνεται ένα σαφές μοτίβο προσαρμογής στις εξετάσεις, με προσπάθειες όμως να διατηρηθεί, όσο γίνεται, η μαθησιακή διάσταση της διδασκαλίας.

3.2 Θεσμική και άτυπη πίεση για συγκεκριμένο «πρότυπο κειμένου»

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει έντονη, κυρίως άτυπη, πίεση να προετοιμάζουν τους μαθητές σύμφωνα με ένα ομογενοποιημένο πρότυπο κειμένου. Η πίεση αυτή αποδίδεται σε φροντιστήρια, συναδέλφους, διορθωτές, αλλά και στις προσδοκίες μαθητών και γονέων: «Συναδέλφοι, φροντιστήρια, διορθωτές – όλοι πιέζουν προς μια ομογενοποίηση.» (E1).

Οι μαθητές και οι οικογένειές τους συχνά αναζητούν «σίγουρες» λύσεις, κάτι που καλλιεργεί την προσδοκία μιας «ασφαλούς φόρμας»: «Οι μαθητές και οι γονείς θέλουν το “σίγουρο”. Δίνω την ασφαλή φόρμα, αλλά επιμένω να βάζουν δικά τους παραδείγματα.» (E2). Τα θέματα προηγούμενων ετών ενισχύουν την εντύπωση ότι υπάρχει «τέλεια φόρμα»: «Οι μαθητές περιμένουν μια “τέλεια φόρμα”. Τους λέω ότι δεν υπάρχει τέλεια φόρμα - υπάρχει καθαρή σκέψη.» (E3).

Ορισμένοι θεωρούν την πίεση αυτή αναμενόμενη, δεδομένου του εξεταστικού πλαισίου, αλλά επιδιώκουν να αποφευχθεί η πλήρης στερεοτυπία: «Η πίεση είναι δικαιολογημένη... λειτουργεί με κανόνες. Αλλά προσπαθώ το “πρότυπο” να μη γίνει στερεότυπο.» (E5). Άλλοι αναφέρονται σε τυποποιημένες εισαγωγές που κυκλοφορούν ως «εγγυήσεις» βαθμολογίας και επισημαίνουν την ανάγκη νοήματος, όχι μόνο φόρμας: «Όλοι έχουν μια “τέλεια εισαγωγή”. Εγώ τους δείχνω ότι η καλύτερη εισαγωγή είναι αυτή που έχει νόημα.» (E6).

Εν γένει, η πίεση προς έναν συγκεκριμένο τύπο κειμένου περιγράφεται ως διάχυτη, διαμορφωμένη περισσότερο από την κουλτούρα του εξεταστικού πλαισίου παρά από ρητές οδηγίες.

3.3 Επίδραση των Πανελληνίων στη διδασκαλία

Οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι Πανελλήνιες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου. Η δομή, η ταχύτητα, η σαφήνεια και η τυποποίηση αναφέρονται ως βασικές προτεραιότητες: «Δίνω προτεραιότητα στη δομή, στην ταχύτητα και στην τυποποίηση... Πρέπει να μάθουν να γράφουν σε συγκεκριμένο χρόνο και format.» (E1).

Σε αρκετές περιπτώσεις, η διδασκαλία οργανώνεται - όπως ήδη έχει αναφερθεί - σχεδόν εξ ολοκλήρου γύρω από την προετοιμασία για την εξέταση: «Οι Πανελλήνιες είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο χτίζεται όλο το πρόγραμμα.» (E2). Παράλληλα, πολλοί προσπαθούν να ενσωματώσουν στοιχεία που κρατούν το μάθημα «ζωντανό», όπως συζητήσεις και παραδείγματα (E3).

Υπάρχουν αναφορές που τονίζουν τον κίνδυνο να χαθεί η ουσιαστική διάσταση της καλλιέργειας λόγου αν η διδασκαλία περιοριστεί μόνο στο εξεταστικό σκέλος: «Αν επικεντρωθούμε μόνο στο εξεταστικό κομμάτι, χάνεται το ουσιώδες: η καλλιέργεια λόγου.» (E4). Μεταφορές όπως «όσο ο καιρός τα Ιωάννινα: συνέχεια» (E6) και «σαν τον καιρό του νησιού· δεν μπορείς να τον αγνοήσεις» (E7) αποτυπώνουν τη σταθερή επιρροή των Πανελληνίων.

3.4 Κόστος στη μάθηση από την πίεση των Πανελληνίων

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η έντονη εστίαση στις Πανελλήνιες έχει κόστος για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μετατοπίζει τη διδασκαλία προς πιο μηχανικές μορφές μάθησης: «Αναγκαστικά υπάρχει διδασκαλία προσανατολισμένη στην εξέταση. Το κόστος είναι ότι η μάθηση γίνεται πιο μηχανική.» (E1).

Η βαθμολογία προβάλλει ως βασικό κριτήριο για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς: «Είναι το μέτρο με το οποίο κρίνονται όλα... προσπαθώ να μην αφήνω αυτό να “καταπιεί” τη διαδικασία της μάθησης.» (E2). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι ο βαθμός συνδέεται με το μέλλον των μαθητών, γεγονός που καθιστά αναπόφευκτη την προσοχή που του αποδίδεται: «Δεν μπορώ να παριστάνω ότι “ο βαθμός δεν με αφορά”. Με αφορά· είναι το μέλλον των παιδιών. Απλώς προσπαθώ να μην κάνω όλο το μάθημα “exam mode”.» (E3).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από γονείς και φροντιστήρια συχνά συνδέεται έμμεσα με την επίδοση των μαθητών: «Η αξιολόγησή μου συνδέεται σε κάποιο βαθμό με την προετοιμασία που προσφέρω.» (E5). Παρ' όλα αυτά, αρκετοί προσπαθούν να διατηρήσουν τον προσανατολισμό στη μάθηση: «Ο βαθμός είναι σημαντικός... αλλά τους μαθαίνω ότι ο στόχος είναι να μάθουν να γράφουν, όχι να “περάσουν την πίστα”.» (E6). Άλλοι δίνουν μια πιο ευρύτερη διάσταση: «Ο βαθμός επηρεάζει, αλλά δεν κατευθύνει την ψυχή της δουλειάς μου... Θέλω να καταλάβουν τον κόσμο λίγο καλύτερα.» (E7).

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1 Πώς δουλεύεται η παραγωγή γραπτού λόγου στην πράξη

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχετικά κοινό μοντέλο διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, το οποίο στηρίζεται στη συζήτηση, στην οργάνωση της σκέψης και στη σταδιακή γραφή μικρών τμημάτων. Το μοντέλο αυτό συνδυάζει επεξεργασία περιεχομένου, οργάνωση επιχειρημάτων και περιορισμένης έκτασης γραπτή παραγωγή.

Συνήθως η διαδικασία ξεκινά με σύντομη, στοχευμένη συζήτηση πάνω στο θέμα: «Ξεκινάμε με μια μικρή συζήτηση για το θέμα...» (E1), «Πρώτα κάνουμε μια mini

συζήτηση...» (E3). Ακολουθεί οργάνωση ιδεών με εννοιολογικούς χάρτες, πίνακες ή άξονες επιχειρηματολογίας: «Τα παιδιά προτείνουν επιχειρήματα και παραδείγματα, τα οργανώνουμε...» (E1), «Γράφουμε πίνακα με ιδέες, επιχειρήματα, παραδείγματα.» (E3). Η θέση ότι «η γραφή δεν μπορεί να προηγείται της σκέψης» (E4) επανέρχεται σε περισσότερες από μία συνεντεύξεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να ζητούν ολοκληρωμένα κείμενα σε κάθε μάθημα, προτιμώντας μικρά τμήματα (παράγραφος, εισαγωγή, επιχείρημα) για να μειωθεί η επιβάρυνση και να δοθεί έμφαση στην ποιότητα: «Τους βάζω να γράψουν μικρά κομμάτια – όχι ολόκληρο κείμενο.» (E3). Η άμεση ανατροφοδότηση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική: «Στο τέλος γράφουν μια παράγραφο ή μικρό κομμάτι και το διορθώνουμε επιτόπου. Η ανατροφοδότηση είναι το πιο ουσιαστικό μέρος.» (E5).

Σε ορισμένες περιπτώσεις η αρχική διερεύνηση του θέματος γίνεται με πιο βιωματικό τρόπο: «Ανοίγουμε το θέμα σαν να ανοίγουμε παράθυρο... σημειώνουμε φράσεις, εικόνες, λέξεις.» (E7).

4.2 Υποδειγματικά κείμενα και «καλούπια» στη διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα υποδειγματικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια, αλλά επισημαίνουν τον κίνδυνο υπερβολικής εξάρτησης. Η συχνή χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε μίμηση και ομογενοποίηση: «Βοηθούν στην αρχή, αλλά αν τα χρησιμοποιήσεις πολύ, γίνονται δεκανίκι... γράφουν με “καλούπια”.» (E1).

Πολλοί επιλέγουν να δείχνουν λίγα, επιλεγμένα παραδείγματα και αποφεύγουν συστηματικά τις έτοιμες εισαγωγές: «Ποτέ δεν τους δίνω έτοιμες εισαγωγές... τα καλούπια σκοτώνουν τη σκέψη.» (E2). Άλλοι προτιμούν σύγχρονα, «ζωντανά» κείμενα που θεωρούν ότι μιλούν περισσότερο στους μαθητές και αποφεύγουν τα «κλασικά» υποδείγματα: «Επιλέγω πιο σύγχρονα... αποφεύγω τα έτοιμα καλούπια — κάνουν όλους να μοιάζουν.» (E3).

Μερίδα των ερωτηθέντων επιλέγει να συντάσσει μέσα στην τάξη κείμενα μαζί με τους μαθητές, ώστε να γίνει ορατή η διαδικασιακή φύση της γραφής: «Προτιμώ να φτιάχνουμε μαζί ένα κείμενο... να δουν ότι η γραφή χτίζεται βήμα-βήμα.» (E4). Ο/Η E5 θεωρεί τα υποδείγματα απαραίτητα, αλλά δίνει έμφαση στην ποικιλία: «Τα θεωρώ απαραίτητα... αλλά δείχνω διαφορετικά στυλ, ώστε να μην παγιωθούν σε μία μόνο μορφή.».

Τέλος, αναφέρονται περιπτώσεις όπου τα υποδειγματικά κείμενα χρησιμοποιούνται ως αφορμή για κριτική αποτίμηση και όχι για μίμηση: «Χρησιμοποιώ μερικά, ναι. Αλλά όχι για να τα μιμηθούν - για να τα αντιπαρατεθούν.» (E7).

4.3 Διδασκαλία της επιχειρηματολογίας

Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας περιγράφεται ως διαδικασία που ξεκινά από τον προφορικό λόγο και σταδιακά μεταφέρεται στο γραπτό. Η επιχειρηματολογία αντιμετωπίζεται κυρίως ως «τρόπος σκέψης» και όχι ως στενή τεχνική.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με ανοιχτή συζήτηση, καταιγισμό ιδεών και διατύπωση θέσεων: «Ξεκινώ με συζήτηση, καταιγισμό ιδεών... μετά βάζουμε δομή, επιχειρήματα, παραδείγματα.» (E1). Δίνεται έμφαση στην καθαρή θέση που στηρίζεται σε δεδομένα: «Τους μαθαίνω να ξεκινούν από μια καθαρή θέση και να τη στηρίζουν με πραγματικά δεδομένα.» (E2).

Σημαντικό εργαλείο αποτελούν τα debates και οι προφορικές αντιπαραθέσεις: «Χρησιμοποιώ συζητήσεις τύπου debate... να αντικρούουν ο ένας τον άλλον.» (E2), «Τους βάζω να διαφωνούν μεταξύ τους - όταν επιχειρηματολογούν προφορικά, μετά γράφουν καλύτερα.» (E3).

Στη συνέχεια, η έμφαση μετατοπίζεται στη λογική συνοχή, μέσω συνεχών ερωτήσεων: «Τους μαθαίνω να ψάχνουν τον συλλογισμό πίσω από κάθε πρόταση... “Τι εννοείς;”, “Γιατί το πιστεύεις;”, “Ποιο είναι το αντίθετο

επιχείρημα;» (E4). Για την ανάλυση χρησιμοποιούνται συχνά σύντομα κείμενα ή μία μόνο παράγραφος: «Μία παράγραφος αρκεί για να δείξεις τι είναι καλό και τι όχι.» (E5).

Τέλος, η επιχειρηματολογία παρουσιάζεται και ως διαδικασία αυτοελέγχου της σκέψης, με ερωτήσεις όπως «Πείστε με ότι αυτό που λέτε στέκει» (E6) ή «Τι θα έλεγε κάποιος που διαφωνεί;» (E7).

ΕΝΟΤΗΤΑ 5: ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

5.1 Αδυναμίες στη μαθητική γραφή

Γλωσσικές αδυναμίες

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν επαναλαμβανόμενες γλωσσικές δυσκολίες στα μαθητικά κείμενα, όπως στερεοτυπικές διατυπώσεις, αδύναμη τεκμηρίωση και έλλειψη επεξεργασμένης σκέψης: «Συχνά είναι γλωσσικά επίπεδα, κάπως στερεοτυπικά, με αδύναμη τεκμηρίωση. Υπάρχει έλλειμμα κριτικής σκέψης.» (E1).

Αναφέρεται επίσης φτωχό λεξιλόγιο ή, αντίθετα, χρήση «μεγάλων» λέξεων που δεν κατέχονται πλήρως, καθώς και εξάρτηση από έτοιμες φράσεις: «Έλλειψη βάθους στα επιχειρήματα, φτωχό λεξιλόγιο και πολλές φορές... έτοιμες φράσεις που έχουν ακούσει κάπου.» (E2), «Χρησιμοποιούν “μεγάλες” λέξεις χωρίς να τις κατέχουν — το κάνουν για εντυπωσιασμό.» (E3).

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν αυτές τις αδυναμίες με την κούραση και την πίεση που βιώνουν οι μαθητές, καθώς και με την τάση για τυποποιημένες λύσεις, καθώς οι μαθητές αναζητούν «ασφαλή» σχήματα γραφής στο πλαίσιο των εξετάσεων.

Δομικές αδυναμίες

Σε δομικό επίπεδο, εντοπίζονται γενικόλογες διατυπώσεις, απουσία παραδειγμάτων και ασθενείς συνδέσεις ανάμεσα στις ιδέες. Η βιασύνη αναφέρεται ως βασικός παράγοντας: «Γενικότητες, απουσία παραδειγμάτων, αδύναμες συνδέσεις μεταξύ των ιδεών. Και βιασύνη — πολλή βιασύνη. Τα παιδιά γράφουν χωρίς να προετοιμάσουν πλάνο.» (E5). Αναδεικνύεται η ανάγκη για συστηματικότερη καλλιέργεια δεξιοτήτων οργάνωσης πριν από τη γραφή.

Αδυναμίες στην επιχειρηματολογία

Η μαθητική επιχειρηματολογία χαρακτηρίζεται συχνά από έλλειψη βάθους, γενικόλογη σκέψη, περιορισμένα παραδείγματα και ασύνδετες ιδέες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εκτεταμένη χρήση έτοιμων φράσεων και φόβο διαφοροποίησης: «Φτωχό λεξιλόγιο... έτοιμες φράσεις... φοβούνται να εκφραστούν αυθεντικά μήπως “δεν είναι εξεταστικά σωστό”...» (E2).

Επισημαίνονται επίσης «άλματα» στη συλλογιστική: «Θέλουν να γράψουν χωρίς να έχουν σκεφτεί. Βλέπω μεγάλα άλματα στη συλλογιστική - πηδούν από τη μία ιδέα στην άλλη χωρίς συνδέσεις.» (E4). Η απουσία σχεδίου και η γενικότητα συνοδεύονται μερικές φορές από υπερβολικά δραματικό ύφος: «Πολύ γενικόλογη σκέψη, λίγα παραδείγματα, και κάποιες φορές... υπερβολική δραματοποίηση! Γράφουν σαν να σώζουν τον κόσμο κάθε φορά.» (E6).

5.2 Κριτική σκέψη στη μαθητική γραφή

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μαθητές συχνά γράφουν χωρίς να έχει προηγηθεί επαρκής επεξεργασία της σκέψης τους. Αυτό οδηγεί σε επιφανειακές ιδέες και χρήση εντυπωσιακών, αλλά όχι πάντα κατάλληλων λέξεων: «Το κυριότερο είναι ότι γράφουν χωρίς να έχουν δουλέψει τη σκέψη τους... Προσπαθώ να τους μάθω ότι η απλότητα είναι δύναμη.» (E3).

Παράλληλα, ο φόβος του «να μην γράψουν όπως πρέπει» λειτουργεί ανασταλτικά για την κριτική σκέψη και την αυθεντικότητα: «Φοβούνται. Αυτό βλέπω πρώτα.

Φοβούνται μήπως δεν γράψουν “όπως πρέπει”. Και αυτός ο φόβος τους στερεί την τόλμη.» (E7).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών και παροχής περισσότερου χώρου για σκέψη πριν από τη γραφή.

5.3 Τυποποίηση και «σχολικό είδος» στη μαθητική γραφή

Το σχολικό είδος λειτουργεί ως μηχανισμός ευθυγράμμισης με τις εξεταστικές προσδοκίες, κάτι που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως αναπόφευκτο αλλά παιδαγωγικά περιοριστικό. Επιβεβαιώνουν ότι η γραφή των μαθητών στις Πανελλήνιες ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό ένα τυποποιημένο «σχολικό είδος», το οποίο θεωρείται σχεδόν αυτονόητο: «Σχολικό είδος, ξεκάθαρα. Αυτό απαιτείται.» (E1), «Σχολικό είδος, 100%. Το βλέπεις ξεκάθαρα... είναι σαν να αλλάζουν προσωπικότητα στο χαρτί.» (E2).

Ο εξεταστικός λόγος περιγράφεται ως τυπικός, προβλέψιμος και υπερδομημένος, σε αντίθεση με τη ζωντάνια του προφορικού λόγου ή της πιο ελεύθερης γραφής: «Ο εξεταστικός λόγος είναι πολύ συγκεκριμένος. Το ωραίο όμως είναι ότι όταν κάνουμε δημιουργικές δραστηριότητες, βλέπω πως έχουν φωνή.» (E3).

Παρά την αναγνώριση του συγκεκριμένου πλαισίου, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δείξουν στους μαθητές ότι ο λόγος έχει ισχύ και έξω από το σχολείο: «Γράφουν ένα σχολικό είδος. Αλλά, αν καταφέρεις να τους δείξεις ότι ο λόγος έχει δύναμη και εκτός σχολείου, κάτι αλλάζει στον τρόπο που γράφουν.» (E4). Ο/Η E5 επισημαίνει ότι η τυποποίηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο: «Κατά 90% σχολικό είδος. Δεν τους κατηγορώ. Το πλαίσιο οδηγεί σε αυτό.»

Επαναλαμβάνεται, ακόμα, ο φόβος της απόκλισης: «Στις εξετάσεις — σχολικό είδος. Στην τάξη, όταν νιώσουν ασφαλείς — γράφουν ποίηση χωρίς να το καταλαβαίνουν.» (E7).

ΕΝΟΤΗΤΑ 6: ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ, ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ

6.1 Αντιφάσεις και διλήμματα

Τα διλήμματα που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μεμονωμένα αλλά διατρέχουν οριζόντια όλη την πρακτική της διδασκαλίας της γραφής, όπως έχει ήδη αναδειχθεί από τις προηγούμενες ενότητες.

Κριτική σκέψη vs εξεταστική επιτυχία

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα το δίλημμα ανάμεσα στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στην ανάγκη για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις. Από τη μία, επιθυμούν οι μαθητές να γράφουν «πραγματικά», από την άλλη γνωρίζουν ότι αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια: «Το αιώνιο δίλημμα: να τους μάθω πώς να γράφουν πραγματικά ή πώς να γράφουν για να πάρουν μόρια;» (E2).

Η πίεση αυτή συχνά οδηγεί σε πιο ασφαλείς πρακτικές, περιορίζοντας τον χώρο για διερεύνηση. Όπως σημειώνει ο/η E4: «Το δίλημμα δημιουργικότητα - εξετάσεις... Αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες, η διδασκαλία της έκθεσης θα μπορούσε να γίνει πολύ πιο πλούσια και βιωματική.»

Ελευθερία vs τυποποίηση

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και το δίλημμα ανάμεσα στην επιθυμία για ελευθερία στη διδασκαλία της γραφής και στην τυποποίηση που επιβάλλουν οι εξετάσεις. Η σύγκρουση αυτή περιγράφεται συχνά με έντονες εικόνες: «Το μεγαλύτερο είναι: εξετάσεις ή ουσιαστική γραφή; Αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες, θα έκανα πολύ πιο δημιουργικές δραστηριότητες...» (E1), «Να διδάξω πλήρη

διαδικασία γραφής ή να εστιάσω στο αποτέλεσμα; Η πραγματικότητα συνήθως επιβάλλει το δεύτερο.» (E5), «Να τους μάθω να γράφουν με την καρδιά ή με το ρολόι;» (E6).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα ήθελαν να δίνουν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για projects, ιστορίες, εναλλακτικές μορφές γραφής και πραγματικούς αποδέκτες, αλλά ο διαθέσιμος χρόνος και το εξεταστικό πλαίσιο περιορίζουν το εύρος των επιλογών τους.

6.2 Προσωπικές στάσεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών

Οι προσωπικές στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τα παραπάνω διλήμματα. Σε πολλές αφηγήσεις αναδύεται αίσθηση ματαίωσης και περιορισμού: «Εξετάσεις ή ουσιαστική γραφή;» (E1). Η επαναλαμβανόμενη φράση «αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες...» λειτουργεί ως δείκτης της αίσθησης ότι η διδασκαλία θα μπορούσε να είναι διαφορετική υπό άλλες συνθήκες.

Ταυτόχρονα, προβάλλει και μια έντονη διάθεση αντίστασης στον στενό εξεταστικό ορισμό της γραφής. Ο/Η E3 μιλά για το δίλημμα «να το κάνω ευχάριστο ή να το κάνω αποτελεσματικό;», ενώ ο/η E5 σημειώνει: «Η πραγματικότητα συνήθως επιβάλλει το αποτέλεσμα, αλλά δεν εγκαταλείπω τη διαδικασία.»

Η διδασκαλία της γραφής παρουσιάζεται ως σχέση φροντίδας και εμπιστοσύνης, όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν χώρο για σκέψη, παρά τους περιορισμούς. Ο/Η E7 διατυπώνει χαρακτηριστικά: «Το δίλημμα ανάμεσα στη ζωή και στους βαθμούς... Αν δεν υπήρχαν εξετάσεις, θα τους άφηνα να γράφουν όπως ανασαίνουν.»

Ως εκ τούτων, αναδεικνύεται μια σταθερή δέσμευση προς τους μαθητές και την ουσιαστική διδασκαλία, ακόμη και μέσα σε συνθήκες έντονης πίεσης. Η έντονη συναισθηματική εμπλοκή, όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις τους, δεν αποτελεί

απλώς προσωπικό βίωμα αλλά δομικό στοιχείο της ταυτότητας των φιλολόγων που καλούνται να λειτουργούν μέσα σε ένα εξεταστικοκεντρικό πλαίσιο.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7: ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι καταληκτικές σκέψεις των εκπαιδευτικών φωτίζουν με ιδιαίτερη σαφήνεια τα νοήματα που διατρέχουν όλες τις προηγούμενες ενότητες και αποτυπώνουν πώς τα διλήμματα, οι περιορισμοί και οι παιδαγωγικές τους επιδιώξεις συνυπάρχουν στην καθημερινή πράξη. Λειτουργούν ως συμπύκνωση του παιδαγωγικού τους οράματος για την παραγωγή λόγου. Παρά τις διαφορετικές επαγγελματικές συνθήκες, όλοι συγκλίνουν στην ιδέα ότι η γραφή δεν είναι απλώς εξεταστικό αντικείμενο, αλλά ευκαιρία καλλιέργειας σκέψης, ταυτότητας και προσωπικής έκφρασης. «Η παραγωγή λόγου είναι ευκαιρία για καλλιέργεια σκέψης, όχι μόνο βαθμού.» (E1).

Τονίζεται η ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας γύρω από την έκθεση: «Δεν είναι “μάθημα παπαγαλίας”. Είναι εργαλείο σκέψης. Αν το δούμε έτσι, και οι μαθητές θα γράφουν καλύτερα και οι καθηγητές θα διδάσκουμε με μεγαλύτερη χαρά.» (E2).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ο φόβος των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο σχετίζεται με την εξεταστική πίεση. «Η παραγωγή λόγου δεν πρέπει να τρομάζει τα παιδιά... τότε η έκθεση γίνεται πιο ανθρώπινη... και πιο ουσιαστική.» (E3). Ο φόβος αυτός δηλαδή δεν αποδίδεται στην ίδια τη γραπτή έκφραση, αλλά στο εξεταστικό περιβάλλον που την περιβάλλει.

Ιδιαίτερα έντονη είναι η αναφορά στη «φωνή» των μαθητών: «Η παραγωγή λόγου είναι από τις λίγες ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές να αποκτήσουν φωνή. Αν τους το στερήσουμε λόγω εξετάσεων, χάνουμε κάτι βαθύτερο από έναν βαθμό: χάνουμε την ουσία της παιδείας.» (E4).

Επιπλέον, η παραγωγή λόγου συνδέεται με τη διαμόρφωση τρόπων σκέψης: «Το μάθημα της παραγωγής λόγου μπορεί να βελτιώσει τρόπο σκέψης, όχι μόνο τρόπο γραφής. Αν το καταφέρουμε, ο βαθμός ακολουθεί.» (Ε5).

Τέλος, αναδεικνύεται μια βαθιά θετική στάση απέναντι στη γραφή, όταν αυτή δεν ασφυκτιά από την τυποποίηση: «Η παραγωγή λόγου είναι μια υπέροχη διαδικασία — αν δεν τη στραγγαλίσουμε με άγχος και τυποποίηση.» (Ε6). Ο/Η Ε7 συνοψίζει τη σημασία της γλώσσας για τους μαθητές: «Η γλώσσα είναι καταφύγιο, εργαλείο, όπλο, γιατρεία... Αν καταφέρουμε να δείξουμε στα παιδιά όχι μόνο πώς να γράφουν, αλλά γιατί αξίζει να γράφουν, τότε ίσως τους έχουμε προσφέρει κάτι που θα κρατήσουν για μια ζωή.»

Καταληκτικά, οι τοποθετήσεις τους συγκροτούν ένα συνεκτικό παιδαγωγικό αφήγημα, όπου η γραφή αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ενδυνάμωσης και προσωπικής νοηματοδότησης, παρά τις εξωτερικές πιέσεις.

Κεφάλαιο 3

Συζήτηση

1. Εισαγωγή: Από την περιγραφή στην ερμηνεία

Η παρούσα ενότητα επιχειρεί μια ερμηνευτική και συνθετική ανάγνωση των ευρημάτων της έρευνας, υπερβαίνοντας το περιγραφικό επίπεδο του προηγούμενου κεφαλαίου. Η μελέτη εστίασε στις αντιλήψεις και πρακτικές φιλολόγων σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο των Πανελληνίων εξετάσεων, καθώς και στην ποιότητα των μαθητικών γραπτών, αξιοποιώντας δύο συμπληρωματικές πηγές δεδομένων: επτά ημιδομημένες συνεντεύξεις (E1–E7) και την ανάλυση πέντε αντιπροσωπευτικών μαθητικών κειμένων (M1–M5).

Η παράλληλη εξέταση των δύο αυτών πηγών, σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο, επιτρέπει την εφαρμογή μιας πολυεπίπεδης τριγωνοποίησης. Μέσω αυτής αναδεικνύονται επαναλαμβανόμενα μοτίβα, που εντοπίζονται τόσο στον λόγο των εκπαιδευτικών όσο και στα προϊόντα της μαθητικής γραφής, περιοχές σύγκλισης, όπου οι αναφορές των συμμετεχόντων επιβεβαιώνονται στα κείμενα των μαθητών, σημεία απόκλισης, τα οποία φωτίζουν ανάγκες, περιορισμούς ή ασυνέχειες ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, βαθύτερες παιδαγωγικές αντιφάσεις, όπως η ένταση ανάμεσα στη δημιουργική διάσταση της γραφής και στις απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος και η συστημική επίδραση του θεσμικού πλαισίου, που φαίνεται να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές επιλογές και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η συζήτηση που ακολουθεί δεν στοχεύει στην απλή ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων, αλλά στη σύνδεσή τους με το θεωρητικό υπόβαθρο της διδασκαλίας γραπτού λόγου, τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, τις θεωρίες διαδικασιακής γραφής και τη βιβλιογραφία για τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να διερευνηθεί όχι μόνο τι κάνουν ή πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και πώς οι πρακτικές τους διαμορφώνονται από το εξεταστικό πλαίσιο, τα Προγράμματα Σπουδών και την ελληνική σχολική κουλτούρα.

Με αυτό τον τρόπο, η ενότητα λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στα εμπειρικά ευρήματα και τη θεωρητική συζήτηση, καθιστώντας ορατές τις δυναμικές που

επιηρεάζουν την παραγωγή λόγου στο Λύκειο και προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου.

2. Η κατεύθυνση της διδασκαλίας: Ουσιαστική γραφή vs εξεταστική γραφή

Ένα από τα πιο έντονα και σταθερά μοτίβα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις είναι η σύγκρουση ανάμεσα στην ουσιαστική, δημιουργική καλλιέργεια της γραφής και στην απαιτούμενη από τις Πανελλήνιες «εξεταστική» γραφή. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα περιβάλλον όπου η παιδαγωγική τους πρόθεση - καλλιέργεια σκέψης, φωνής, αναστοχασμού και προσωπικής έκφρασης- έρχεται αντιμέτωπη με την ανάγκη οι μαθητές να ανταποκριθούν σε μια εξέταση υψηλού διακυβεύματος. Το δίλημμα συμπυκνώνεται εύγλωττα στη φράση του Ε2: «Το αιώνιο δίλημμα: να τους μάθω πώς να γράφουν πραγματικά ή πώς να γράφουν για να πάρουν μόρια;».

Η διεθνής βιβλιογραφία προσφέρει ισχυρή ερμηνευτική βάση για το φαινόμενο. Ο Au (2007) τεκμηριώνει ότι οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος μετατοπίζουν συστηματικά τη διδασκαλία προς «teaching for the test», περιορίζοντας την κριτική σκέψη και την αυθεντική έκφραση. Όπως διαπιστώνει η Μάνθου (2019) στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο λόγος που παράγεται στο πλαίσιο των Πανελληνίων εξετάσεων χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό τυποποίησης και μονοφωνίας, γεγονός που συχνά τον φέρνει σε αντίθεση με τις επικοινωνιακές και κριτικές αρχές των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών.

Η τριγωνοποίηση με τα μαθητικά κείμενα ενισχύει αυτή τη διαπίστωση: τα γραπτά αντανακλούν με εντυπωσιακή συνέπεια την κατεύθυνση που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί. Στο M1 συναντώνται τυποποιημένες εισαγωγές και σταθερές φόρμες δημοσίου λόγου, ενώ στο M3 εμφανίζονται κοινοτοπικές θέσεις για την τεχνολογία χωρίς προσωπική επεξεργασία ή πρωτοτυπία. Συνολικά, τα κείμενα χαρακτηρίζονται από προβλέψιμη οργάνωση, περιορισμένη φωνή και γενικόλογη επιχειρηματολογία, στοιχεία που αντανακλούν τις

«ασφαλείς» στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχία στην εξέταση.

Σε θεωρητικό επίπεδο, πολλοί από αυτούς τους περιορισμούς έχουν ερμηνευτεί ως απόρροια της απουσίας αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας. Ο Hyland (2003) επισημαίνει ότι η γραφή ως κοινωνική πρακτική απαιτεί χρόνο, ουσιαστική ανατροφοδότηση και πραγματικούς αποδέκτες - προϋποθέσεις που σπάνια μπορούν να ικανοποιηθούν σε περιβάλλον υψηλής πίεσης. Έτσι, η μετατόπιση προς τυποποιημένη, εξεταστική γραφή δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών, αλλά συστημικό αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο οι Πανελλήνιες διαμορφώνουν τη διδακτική πράξη και τα μαθησιακά προϊόντα.

3. Κριτικός Γραμματισμός: Υψηλή αξιακή θέση – περιορισμένη εφαρμογή

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον κριτικό γραμματισμό σαφή και υψηλή αξιακή θέση, αναγνωρίζοντάς τον ως αναγκαίο πυρήνα της σύγχρονης διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Όπως δείχνουν οι συνεντεύξεις, όλοι επιθυμούν να εντάξουν στη διδασκαλία τους σύγχρονα και πολυτροπικά κείμενα, ανάλυση ρητορικών στρατηγικών, αξιολόγηση πηγών και εμβάθυνση στη λογική των επιχειρημάτων. Ωστόσο, παρά αυτή τη συνεπή αξιακή αναφορά, οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού παραμένει αποσπασματική και περιορισμένη. Οι λόγοι που προβάλλουν είναι σταθεροί: η έντονη πίεση χρόνου - ιδίως στα φροντιστήρια, οι εξεταστικές απαιτήσεις που επιβάλλουν τυποποιημένες απαντήσεις, ο φόβος των μαθητών να αποκλίνουν από το «ασφαλές» και η καλλιεργημένη κουλτούρα των «συνταγών» στη σχολική γραφή.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται πλήρως από τη σχετική βιβλιογραφία. Ο Luke (2014) υποστηρίζει ότι ο κριτικός γραμματισμός προϋποθέτει χρόνο, διάλογο, αναστοχασμό και πολυφωνικές πρακτικές - προϋποθέσεις που δύσκολα ευδοκιμούν σε περιβάλλοντα υψηλής εξεταστικής πίεσης. Στην ελληνική πραγματικότητα, οι Τσιπλάκου & Τσαγκαρή (2004) επισημαίνουν ότι η σχολική κουλτούρα ενισχύει την τυποποίηση και τη μονοτροπικότητα, περιορίζοντας τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν κριτικές αναγνωστικές και παραγωγικές δεξιότητες.

Η τριγωνοποίηση με τα μαθητικά κείμενα ενισχύει αυτή τη διάσταση, καθώς η απουσία κριτικού γραμματισμού αποτυπώνεται εμφανώς στο τελικό προϊόν γραφής: τα κείμενα δεν αναπτύσσουν αντεπιχειρήματα, δεν αξιολογούν θέσεις, δεν περιλαμβάνουν διαφορετικές ή αντιπαραθετικές προσεγγίσεις, ούτε ενσωματώνουν μεταγνωστικού χαρακτήρα ερωτήματα. Το M5, για παράδειγμα, καταφεύγει σε δραματοποιημένες γενικεύσεις («η φιλία είναι είδος προς εξαφάνιση») χωρίς καμία τεκμηρίωση, επιβεβαιώνοντας την έλλειψη κριτικής επεξεργασίας που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί.

Ερμηνευτικά προκύπτει ότι ο περιορισμός του κριτικού γραμματισμού δεν οφείλεται σε αδυναμία των εκπαιδευτικών, αλλά σε συστημικές συνθήκες. Το εξεταστικό πλαίσιο επιβραβεύει την ομοιομορφία, αποθαρρύνει τον πειραματισμό και μετατοπίζει την προσοχή από την κριτική σκέψη στη δομική συμμόρφωση. Ως αποτέλεσμα, ο κριτικός γραμματισμός, παρότι αναγνωρίζεται ως παιδαγωγική αξία, υλοποιείται αποσπασματικά και περιορίζεται από το ίδιο το σύστημα που προσδιορίζει τη σχολική γραφή.

4. Η γραφή ως διαδικασία ή προϊόν; Μια θεμελιώδης παιδαγωγική αντίφαση

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι επιχειρούν να διδάξουν την παραγωγή λόγου ακολουθώντας τα βασικά στάδια της γραφής: αρχική συζήτηση για το θέμα, καταγιισμό ιδεών, οργάνωση επιχειρημάτων σε άξονες, σύνθεση μικρών

τμημάτων γραπτού (παράγραφος, εισαγωγή, επιχείρημα) και άμεση, κυρίως προφορική ανατροφοδότηση. Το μοντέλο αυτό ευθυγραμμίζεται θεωρητικά με τις αρχές της γραφής ως διαδικασίας, οι οποίες δίνουν έμφαση στην προγραφική φάση, στη σταδιακή ανάπτυξη των ιδεών και στη συνεχή αναθεώρηση.

Ωστόσο, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι η πλήρης υλοποίηση αυτής της διαδικασίας είναι συχνά ανέφικτη. Η πίεση χρόνου, η ανάγκη κάλυψης της ύλης και κυρίως η επιτακτική προτεραιότητα της προετοιμασίας για τις Πανελλήνιες οδηγούν σε συρρίκνωση της διαδικασίας. Έτσι, στάδια όπως η παραγωγή πολλαπλών προσχεδίων, η συστηματική αναθεώρηση, η εμβάθυνση στο ύφος ή η ωρίμανση των επιχειρημάτων παραλείπονται σχεδόν σταθερά. Αντί για ολοκληρωμένο κύκλο γραφής, η διδασκαλία καταλήγει σε μια γραμμική πορεία που επικεντρώνεται στο τελικό προϊόν.

Η αντίθεση αυτή είναι πλήρως ερμηνεύσιμη μέσα από τα θεωρητικά μοντέλα της γραφής. Σύμφωνα με τους Flower & Hayes (1981), η διαδικασία της γραφής δεν εξελίσσεται με γραμμικό τρόπο· αντίθετα, είναι αναδρομική, καθώς ο συγγραφέας εναλλάσσεται διαρκώς ανάμεσα στον προγραμματισμό, τη συγγραφή και την επανεξέταση του κειμένου. Αντίστοιχα, ο Hyland (2003) υπογραμμίζει ότι η γραφή αναπτύσσεται κοινωνικά μέσα από διαδοχικούς κύκλους ανατροφοδότησης. Το ελληνικό εξεταστικό πλαίσιο, όμως, όπως φαίνεται από τα δεδομένα, δυσχεραίνει ακριβώς αυτά τα στάδια, οδηγώντας σε περιορισμένη εφαρμογή των διαδικασιακών αρχών.

Η τριγωνοποίηση με τα μαθητικά κείμενα ενισχύει τη διάγνωση αυτή: τα γραπτά εμφανίζουν βιασύνη, απουσία συνεκτικού σχεδίου, γενικόλογες διατυπώσεις και λεξιλογικά ή συντακτικά σφάλματα που συνήθως θα διορθώνονταν σε μια διαδικασία αναθεώρησης. Στο M2 συναντώνται ασύμβατες φράσεις, ενώ το M4 παρουσιάζει φλύαρες περιόδους με αδύναμη συνοχή - στοιχεία που αποκαλύπτουν έλλειψη πολλαπλών προσχεδίων και αναθεώρησης.

Αβίαστα αναδεικνύεται μια θεμελιώδης παιδαγωγική αντίφαση: οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και επιθυμούν να εφαρμόσουν τη γραφή ως διαδικασία, αλλά το σύστημα τους ωθεί στη διδασκαλία της γραφής ως προϊόν. Πρόκειται για εύρημα

που επιβεβαιώνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία για τα υψηλού διακυβεύματος εξεταστικά περιβάλλοντα, όπου η διαδικασία συστηματικά υποχωρεί μπροστά στις απαιτήσεις του τελικού αποτελέσματος.

5. Η τυποποίηση ως συστημικός παράγοντας

Η τυποποίηση της μαθητικής γραφής προκύπτει ως ένα από τα πιο συνεκτικά και ισχυρά ευρήματα της έρευνας, όχι ως μεμονωμένη πρακτική εκπαιδευτικών αλλά ως δομικό χαρακτηριστικό του εξεταστικού συστήματος. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν με εντυπωσιακή ομοφωνία την ύπαρξη ενός «σχολικού είδους» κειμένου, ενός προβλέψιμου και ομογενοποιημένου προτύπου γραφής που θεωρείται αναγκαίο για την επιτυχία στις Πανελλήνιες. Όροι όπως «ασφαλής φόρμα», «κανόνας επιβίωσης», «ομογενοποίηση» και «πίεση από γονείς, μαθητές και διορθωτές» δείχνουν ότι η τυποποίηση βιώνεται ως επιβαλλόμενη ανάγκη, όχι ως διδακτική επιλογή.

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει πλήρως αυτή την εικόνα. Η Μάνθου (2018) τεκμηριώνει ότι ο εξεταστικός λόγος παράγει στερεοτυπικές δομές και μονοφωνικό ύφος, ενώ η Παπαλάμπρου (2020) υποστηρίζει ότι η τυποποίηση υπονομεύει την ανάπτυξη προσωπικής φωνής και περιορίζει τη δυνατότητα κριτικής νοηματοδότησης του κειμένου. Στο διεθνές πλαίσιο, ο Hillocks (2002) επισημαίνει ότι τα συστήματα υψηλού διακυβεύματος αξιολόγησης «ρυθμίζουν» τη γραφή, καθορίζοντας τι θεωρείται επιτυχές και άρα τι διδάσκεται.

Η τριγωνοποίηση με τα μαθητικά κείμενα ενισχύει αποφασιστικά το εύρημα. Στα M1–M5 καταγράφεται σταθερό μοτίβο: πανομοιότυπες εισαγωγές, προβλέψιμη δομή, χρήση στερεότυπων φράσεων («η τεχνολογία έχει θετικές και αρνητικές συνέπειες»), περιορισμένο λεξιλόγιο και πλήρης απουσία προσωπικής φωνής. Ακόμη και το M1, που παρουσιάζει μεγαλύτερη συνοχή, κινείται στο πλαίσιο ενός ιδιαίτερα «σχολικού» δημόσιου λόγου, επιβεβαιώνοντας ότι ακόμα και οι ισχυρότεροι μαθητές αναπαράγουν την εξεταστική φόρμα.

Το στοιχείο του φόβου είναι κρίσιμο: οι μαθητές, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, «φοβούνται να αποκλίνουν», «ζητούν το σίγουρο» και «αλλάζουν προσωπικότητα όταν γράφουν». Η συμμόρφωση δεν αφορά λοιπόν μόνο την τεχνική διάσταση της γραφής, αλλά και τις συνθήκες ταυτότητας και ασφάλειας μέσα στις οποίες αναπτύσσεται.

Γενικότερα, η τυποποίηση αναδεικνύεται ως θεσμικός και πολιτισμικός μηχανισμός, άμεσα συνδεδεμένος με το εξεταστικό σύστημα. Δεν αποτελεί ατομική επιλογή εκπαιδευτικών ή μαθητών, αλλά αποτέλεσμα ενός πλαισίου που επιβραβεύει την προβλεψιμότητα και τιμωρεί το ρίσκο. Αυτή η διαπίστωση εξηγεί τη μονιμότητα και τη δύναμη του φαινομένου, αλλά και τη δυσκολία ανατροπής του.

6. Συναισθήματα, επαγγελματική ταυτότητα και ηθικά διλήμματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων αποκαλύπτει ότι η διδασκαλία της παραγωγής λόγου στο πλαίσιο των Πανελληνίων διαμορφώνει ένα έντονα φορτισμένο συναισθηματικό τοπίο για τους εκπαιδευτικούς. Συναισθήματα όπως ματαίωση, πίεση, εσωτερικός διχασμός και αίσθηση περιορισμού εμφανίζονται επαναλαμβανόμενα. Η συχνή αναφορά «αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες...» λειτουργεί ως δείκτης ενός βιωμένου επαγγελματικού περιορισμού: οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποια θα ήταν μια πλούσια, δημιουργική, διαδικασιακή διδασκαλία της γραφής, όμως νιώθουν ότι το εξεταστικό πλαίσιο δεν τους επιτρέπει να την υλοποιήσουν.

Η διεθνής βιβλιογραφία ερμηνεύει αυτές τις εμπειρίες ως κομμάτι της «εργασίας ταυτότητας» των εκπαιδευτικών. Η Sachs (2001) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα σε αντιφατικές πολιτικές εξωτερικές απαιτήσεις, οι οποίες συχνά συγκρούονται με

τις παιδαγωγικές τους αξίες. Αντίστοιχα, ο Day (2011) επισημαίνει ότι τα συναισθήματα δεν αποτελούν περιφερειακό στοιχείο της διδασκαλίας αλλά κεντρικό συστατικό της επαγγελματικής δέσμευσης και της παιδαγωγικής πράξης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν αυτές τις θέσεις: οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονη συναισθηματική ένταση επειδή το εξεταστικό σύστημα τους ωθεί να λειτουργούν σε δύο αντιθετικές κατευθύνσεις. Από τη μία, η παιδαγωγική τους ταυτότητα τους οδηγεί προς τη δημιουργικότητα, τη φωνή των μαθητών, την κριτική σκέψη και τη γραφή ως εργαλείο νοηματοδότησης. Από την άλλη, ο εξεταστικός ρόλος απαιτεί προετοιμασία με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τυποποιημένη φόρμα και ασφαλείς πρακτικές που μεγιστοποιούν την επίδοση. Αυτό δημιουργεί καθημερινά ηθικά διλήμματα: να δώσουν «συνταγή» ή να ενισχύσουν την αυθεντικότητα; να προτάξουν τον βαθμό ή την ανάπτυξη σκέψης; να ακολουθήσουν τα Προγράμματα Σπουδών ή τις εξεταστικές νόρμες που τελικά καθορίζουν την επιτυχία;

Η τριγωνοποίηση επιβεβαιώνει ότι αυτά τα διλήμματα έχουν πραγματικές συνέπειες στα μαθητικά κείμενα. Η έμφαση στην ασφάλεια και στη φόρμα αντανakλάται στην ομοιομορφία των M1-M5, ενώ η απουσία χώρου για δημιουργικότητα καταγράφεται στην έλλειψη προσωπικής φωνής. Έτσι, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς προσωπικές εμπειρίες, αλλά άμεση αντανάκλαση ενός συστήματος που τους ζητά να ισορροπήσουν ανάμεσα σε παιδαγωγικό ανθρωπισμό και εξεταστικό ρεαλισμό.

7. Συνολική τριγωνοποίηση και θεωρητική συμβολή

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων - συνεντεύξεων, μαθητικών κειμένων και θεωρητικού πλαισίου - αναδεικνύει μια εντυπωσιακά συνεκτική εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι Πανελλήνιες διαμορφώνουν τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου. Πρώτον, προκύπτει ισχυρή σύγκλιση ανάμεσα στις αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών και στα χαρακτηριστικά των μαθητικών κειμένων. Τα στοιχεία που αναδεικνύουν οι συμμετέχοντες -τυποποιημένες εισαγωγές, γενικόλογα επιχειρήματα, έλλειψη προσωπικής φωνής, περιορισμένη τεκμηρίωση - εμφανίζονται καθαρά στα M1-M5, επιβεβαιώνοντας ότι οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται για να ανταποκριθούν στις εξετάσεις μεταφέρονται άμεσα στο μαθητικό προϊόν.

Δεύτερον, διαπιστώνεται σύγκλιση ανάμεσα στις παιδαγωγικές προθέσεις των εκπαιδευτικών και στις θεωρητικές αρχές των ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία προτάσσουν κριτικό γραμματισμό, πολυτροπικότητα και διαδικασιακή γραφή. Ωστόσο, όπως δείχνει και η βιβλιογραφία (Luke, 2014· Τσιπλάκου & Τσαγκαρή, 2004), οι συνθήκες υψηλής πίεσης δυσχεραίνουν την υλοποίηση αυτών των στόχων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα ήθελαν να εφαρμόσουν αυτές τις αρχές· όμως το εξεταστικό σύστημα περιορίζει τον χώρο για διερεύνηση, αναθεώρηση και κριτική σκέψη.

Τρίτον, η τριγωνοποίηση αναδεικνύει ισχυρή απόκλιση ανάμεσα στις θεωρητικές κατευθύνσεις και στην πράξη. Η διεθνής έρευνα σχετικά με τα εξεταστικά περιβάλλοντα (Christie, 2012· Knapp & Watkins, 2005· Hillocks, 2002) καταδεικνύει ότι τα συστήματα υψηλού διακυβεύματος τείνουν να οδηγούν σε λόγο μονοτροπικό και εύκολα προβλέψιμο. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν αυτή τη θέση: ο «εξεταστικός λόγος» λειτουργεί ως κυρίαρχο πρότυπο, συρρικνώνοντας τη φωνή των μαθητών και περιορίζοντας τη γραφή σε μια στενή, υπερδομημένη φόρμα.

Η συμβολή της έρευνας έγκειται στο ότι φωτίζει τη γραφή ως πεδίο όπου διασταυρώνονται παιδαγωγικές αξίες, θεσμικές πιέσεις και ιδεολογικές νόρμες. Αναδεικνύει ότι η τυποποίηση δεν είναι ατομική επιλογή αλλά συστημική συνέπεια· ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε καθεστώς διδακτικής «παραδοξότητας» και ότι η «φωνή» των μαθητών αποτελεί κρίσιμο παιδαγωγικό διακύβευμα. Έτσι, η μελέτη συνεισφέρει στη διεθνή και ελληνική συζήτηση για το πώς οι εξετάσεις υψηλής πίεσης αναδιαμορφώνουν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 4

Επίλογος

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε με συστηματικό τρόπο πώς η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο ελληνικό Λύκειο διαμορφώνεται από την ισχυρή επιρροή των Πανελληνίων εξετάσεων, δημιουργώντας ένα πλαίσιο όπου οι

παιδαγωγικές αξίες των εκπαιδευτικών συγκρούονται με τις εξεταστικές απαιτήσεις. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων - συνεντεύξεων, μαθητικών γραπτών και θεωρητικού πλαισίου - αποκάλυψε ότι η τυποποίηση της σχολικής γραφής δεν αποτελεί τυχαία ή μεμονωμένη πρακτική, αλλά συστημική συνέπεια ενός περιβάλλοντος υψηλής πίεσης.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να κατέχουν βαθιά γνώση των αρχών της διαδικασιακής γραφής, του κριτικού γραμματισμού και της επικοινωνιακής διδασκαλίας. Ωστόσο, αναγκάζονται να υιοθετήσουν στρατηγικές προσανατολισμένες στο «εξεταστικά ασφαλές», παρά στη δημιουργικότητα, την προσωπική φωνή και τη διερεύνηση. Αυτή η παιδαγωγική αντίφαση αποτυπώνεται στα μαθητικά γραπτά, τα οποία παρουσιάζουν προβλέψιμη οργάνωση, γενικόλογη επιχειρηματολογία, περιορισμένη τεκμηρίωση και έλλειψη αυθεντικότητας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι το εξεταστικό πλαίσιο μετασχηματίζει τη γραφή σε σχολικό «είδος», με σταθερούς ρητορικούς κανόνες και μονοφωνικό ύφος.

Παράλληλα, η μελέτη φωτίζει τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα διλήμματα σχετικά με το τι θεωρείται παιδαγωγικά ορθό και τι επιβάλλει η πραγματικότητα των εξετάσεων. Η επιθυμία τους να καλλιεργήσουν τη σκέψη, τη φωνή και την κριτική ικανότητα των μαθητών συχνά σκοντάφτει στους χρονικούς και θεσμικούς περιορισμούς. Ωστόσο, ακόμη και μέσα σε αυτό το περιβάλλον, προσπαθούν να δημιουργούν «χώρους ανάσας» μέσα στο μάθημα - στιγμές συζήτησης, προβληματισμού και έκφρασης που τροφοδοτούν μια διαφορετική σχέση με τη γραφή.

Εν γένει, η έρευνα δείχνει ότι η παραγωγή λόγου δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το θεσμικό οικοσύστημα μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Η αλλαγή στη μαθητική γραφή και στη διδακτική πρακτική δεν αρκεί να προέλθει μόνο από τους εκπαιδευτικούς· απαιτείται ευρύτερη αναδιαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης, ώστε η γραφή να γίνει πραγματικό εργαλείο σκέψης, δημιουργίας και συμμετοχής. Μόνο τότε μπορεί να καλλιεργηθεί ένας σχολικός λόγος που θα ενισχύει όχι την ομοιομορφία, αλλά την πολυφωνία, τη νοηματοδότηση και την αυθεντική έκφραση των μαθητών. Σε διαφορετική

περίπτωση, η γραφή θα συνεχίσει να λειτουργεί περισσότερο ως εργαλείο επιλογής παρά ως μέσο παιδείας.

Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ποιοτική μελέτη με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να αναγνωριστούν κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος. Η συμμετοχή εφτά φιλόλογων επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και των εμπειριών τους, ωστόσο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Τα ευρήματα πρέπει να θεωρηθούν ενδεικτικά συγκεκριμένων περιπτώσεων και συμφραζομένων.

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά τη γεωγραφική συγκέντρωση των συμμετεχόντων. Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στην περιοχή της Λάρισας, και παρότι αυτό προσφέρει ομοιογένεια στο πλαίσιο, περιορίζει την ποικιλία εμπειριών που θα μπορούσε να προκύψει από φιλόλογους άλλων περιοχών ή διαφορετικών τύπων σχολείων. Οι θεσμικές πιέσεις και οι διδακτικές συνθήκες μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με το σχολικό περιβάλλον, και αυτό αποτελεί παράγοντα που δεν εξετάζεται στην παρούσα μελέτη.

Επιπλέον, η αξιοποίηση ενός μικρού αριθμού μαθητικών γραπτών αποτελεί επίσης περιορισμό. Τα γραπτά δεν χρησιμοποιήθηκαν ως πρωτεύον υλικό ανάλυσης, αλλά ως συμπληρωματική πηγή για την τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Παρά το ότι προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις σχετικά με την τυποποίηση του μαθητικού λόγου και την επίδραση των εξεταστικών συνθηκών, δεν αρκούν για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη μαθητική επίδοση γενικότερα.

Τέλος, αναγνωρίζεται ο ενδεχόμενος ρόλος της ερευνήτριας στη διαμόρφωση της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η προσωπική εμπλοκή στον

χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάζει —σε κάποιο βαθμό— τις προσδοκίες, τις ερμηνευτικές επιλογές και τον τρόπο ανάγνωσης του υλικού. Για τον λόγο αυτό, εφαρμόστηκε αναστοχασμός καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και εσωτερικός έλεγχος συνέπειας στη διαδικασία κωδικοποίησης.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα προσφέρει χρήσιμες ερμηνείες για το πώς οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της Έκθεσης και το πώς η εξεταστική κουλτούρα επηρεάζει τις πρακτικές τους, συμβάλλοντας στην κατανόηση ενός πεδίου που παραμένει ελλιπώς διερευνημένο.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα ευρήματα και τις παιδαγωγικές αντιφάσεις που αναδείχθηκαν, προτείνεται η ανάπτυξη περαιτέρω ερευνών που θα φωτίσουν σε μεγαλύτερο βάθος το φαινόμενο της τυποποιημένης σχολικής γραφής και τον ρόλο των Πανελληνίων στη διαμόρφωσή της. Πρώτον, θα ήταν χρήσιμη μια διευρυμένη εθνογραφική μελέτη σε πραγματικές τάξεις, ώστε να παρατηρηθεί άμεσα πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τη διδασκαλία της γραφής, πώς αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και πώς λαμβάνονται οι διδακτικές αποφάσεις σε συνθήκες πίεσης χρόνου. Μια τέτοια προσέγγιση θα συμπληρώσει τις δηλωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με πραγματικές διδακτικές πρακτικές.

Επιπλέον, θα είχε ιδιαίτερη αξία μια συγκριτική μελέτη μαθητικών κειμένων πριν και μετά την εφαρμογή παρεμβάσεων διαδικασιακής γραφής ή κριτικού γραμματισμού, ώστε να εξεταστεί εμπειρικά εάν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πιο αυθεντική και τεκμηριωμένη γραφή, ακόμη και στο πλαίσιο των Πανελληνίων.

Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών σχετικά με τη γραφή, την τυποποίηση και το άγχος επίδοσης. Η οπτική των μαθητών παραμένει συχνά αθέατη, παρότι αποτελεί κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης της γραφής. Η συνδυαστική εξέταση εκπαιδευτικών-μαθητών-θεσμικού πλαισίου μπορεί να προσφέρει ένα πιο ολιστικό μοντέλο κατανόησης της παραγωγής λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παράρτημα Α

Κώδικες Nvivo

Αντιφάσεις στη διδασκαλία της έκθεσης

Codes

Name	Description	Files	References
ΑΝΟΙΧΤΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ		7	7
ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ – ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ		0	0

Name	Description	Files	References
Ελευθερία vs τυποποίηση		3	3
Κριτική σκέψη vs εξεταστική επιτυχία		2	2
Προσωπικές στάσεις ή συναισθήματα		7	7
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		0	0
Κειμενικά είδη και προσεγγίσεις		7	7
Κριτικός γραμματισμός (αντιλήψεις – εφαρμογή – δυσκολίες)		7	7
Στόχος διδασκαλίας της Έκθεσης		7	7
Τι δουλεύει, τι δεν δουλεύει		5	6
Τι θεωρούν “καλό κείμενο”		5	5
ΠΙΕΣΗ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ		0	0
Διδασκαλία για τις εξετάσεις (washback)		3	3
Επίδραση στη διδασκαλία		7	9
Θεσμική πίεση για συγκεκριμένο πρότυπο		7	7
Κόστος στη μάθηση		6	6
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ		0	0
Γλωσσικές αδυναμίες		3	3

Name	Description	Files	References
Δομικές αδυναμίες		1	1
Επιχειρηματολογία		4	4
Κριτική σκέψη		2	2
Τυποποίηση – σχολικό είδος		7	8
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		0	0
Διδασκαλία επιχειρηματολογίας		7	8
Κριτική σκέψη vs δομή		1	1
Πώς δουλεύεται η παραγωγή λόγου		6	6
Υποδειγματικά κείμενα – καλούπια		7	7
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΘΕΩΡΙΑ – ΠΡΑΞΗ		0	0
Αντίληψη των κατευθύνσεων Π.Σ.		7	7
Αντιφάσεις θεωρίας – πράξης		7	7
Όρια ελευθερίας εκπαιδευτικού		7	7

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία συμμετέχοντα στη συνέντευξη

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία.

Δεν συλλέγονται ονόματα ή προσωπικά δεδομένα ταυτοποίησης.

Φύλο:

- Άνδρας Γυναίκα Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω

Ηλικιακό εύρος:

- 20-30
 31-40
 41-50
 51-60
 60+

Έτη διδακτικής υπηρεσίας:

- 0-5
 6-10
 11-15
 16-20
 20+

Τύπος σχολείου όπου εργάζεστε:

- Δημόσιο
 Ιδιωτικό
 Φροντιστήριο
 Συνδυασμός των παραπάνω

Περιοχή σχολείου:

Εμπειρία σχετική με τις Πανελλήνιες:

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)

- Προετοιμασία μαθητών
 Διορθωτής γραπτών
 Επιτηρητής
 Καμία εμπειρία
 Άλλο: _____

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

Ενημερωτικό σημείωμα για συμμετοχή σε ερευνητική συνέντευξη

Αγαπητή/έ συμμετέχουσα/ον,

Σας ευχαριστώ θερμά που εξετάζετε τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διατριβής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα εξετάζει:

- τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις των φιλολόγων
- τη θεσμική και εξεταστική πίεση που δέχονται
- και τον τρόπο που αυτές οι συνθήκες επηρεάζουν την ποιότητα της μαθητικής γραφής.

Τι θα σας ζητηθεί

- να συμμετάσχετε σε μια ημιδομημένη συνέντευξη διάρκειας 30 λεπτών
- η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί αποκλειστικά για σκοπούς απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης
- δεν θα σας ζητηθούν προσωπικά δεδομένα ταυτοποίησης

Εμπιστευτικότητα και ασφάλεια δεδομένων

- Τα δεδομένα θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα.
- Κάθε συμμετέχων θα λάβει κωδικό (π.χ. E1, E2).
- Τα αρχεία ήχου θα διαγραφούν μετά την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης.

- Κανένα πραγματικό όνομα, σχολείο ή πληροφορία ταυτοποίησης δεν θα συμπεριληφθεί στη διατριβή.

Δικαίωμα αποχώρησης

Μπορείτε να αποχωρήσετε ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία αιτιολόγηση και χωρίς καμία συνέπεια.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο: **anthilaz@hotmail.com**

Ενημερωμένη Συγκατάθεση για Συμμετοχή σε Ερευνητική Συνέντευξη

Δηλώνω ότι:

1. Έχω ενημερωθεί πλήρως για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας.
2. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και μπορώ να αποχωρήσω οποτεδήποτε.
3. Συμφωνώ να συμμετάσχω σε ημιδομημένη συνέντευξη διάρκειας 30 λεπτών.
4. Επιτρέπω την ηχογράφηση της συνέντευξης για σκοπούς ακριβούς απομαγνητοφώνησης.
5. Κατανοώ ότι όλα τα δεδομένα θα παραμείνουν ανώνυμα και δεν θα δημοσιοποιηθούν προσωπικά στοιχεία.
6. Γνωρίζω ότι τα αρχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διατριβής.
7. Έχω τη δυνατότητα να ζητήσω διευκρινίσεις ανά πάσα στιγμή.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντα (προαιρετικό): _____

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: __ / __ / _____

Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας: _____

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: __ / __ / _____

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 — ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της διδασκαλίας της παραγωγής λόγου στο Λύκειο;

Follow-ups:

- Τι είναι για εσάς «καλός γραπτός λόγος»;
- Ποια στοιχεία θεωρείτε πιο σημαντικά (δομή, επιχειρηματολογία, ύφος κ.λπ.);

1.2. Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία σας;

Follow-ups:

- Τον εφαρμόζετε; Με ποιους τρόπους;

- Τι δυσκολίες προκύπτουν;

1.3. Ποια κειμενικά είδη ή προσεγγίσεις χρησιμοποιείτε συστηματικά;

Follow-ups:

- Ποια δουλεύουν καλύτερα;
- Ποια θεωρείτε λιγότερο αποτελεσματικά και γιατί;

ΕΝΟΤΗΤΑ 2 — ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

2.1. Πώς αντιλαμβάνεστε τις κατευθύνσεις που δίνουν τα Προγράμματα Σπουδών (2003/2011) για τη διδασκαλία της έκθεσης;

Follow-ups:

- Είναι εφαρμόσιμες στην πράξη;
- Κάτι λείπει ή κάτι περισσεύει;

2.2. Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στο τι «πρέπει» να γίνεται θεωρητικά και τι κάνετε τελικά στην τάξη;

Follow-ups:

- Πού εντοπίζονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις;
- Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

2.3. Πόσο ελεύθερο νιώθετε να σχεδιάσετε το μάθημα όπως θα θέλατε;

(Αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού–σχολείου–εξετάσεων)

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 — Η ΠΙΕΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

3.1. Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες τον τρόπο που διδάσκετε παραγωγή λόγου;

Follow-ups:

- Δίνετε προτεραιότητα στη δομή;
- Στην ταχύτητα;
- Στην τυποποίηση;

3.2. Νιώθετε ότι υπάρχει θεσμική πίεση για συγκεκριμένο “πρότυπο κειμένου”;

Follow-ups:

- Προέρχεται από τη διοίκηση, τους συναδέλφους, το φροντιστήριο, τους γονείς;
- Πώς την αντιμετωπίζετε;

3.3. Πόσο επηρεάζει ο βαθμός των Πανελληνίων τις επιλογές σας;

Follow-ups:

- Αλλάζετε πρακτικές λόγω των εξετάσεων;
- Υπάρχει «διδασκαλία για τις εξετάσεις» (teaching to the test);
- Με ποιο κόστος για τη μάθηση;

ΕΝΟΤΗΤΑ 4 — ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1. Πώς δουλεύετε συνήθως ένα θέμα παραγωγής λόγου στην τάξη;

(Περιγραφή τυπικής διδακτικής ώρας)

4.2. Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα ή «καλούπια»;

Follow-ups:

- Πότε βοηθούν;
- Πότε περιορίζουν;

4.3. Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

Follow-ups:

- Εστιάζετε στη δομή ή στην κριτική σκέψη;
- Χρησιμοποιείτε διαλόγους, αντιπαραθέσεις, πραγματικά κείμενα;

ΕΝΟΤΗΤΑ 5 — ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

5.1. Ποιες αδυναμίες παρατηρείτε συχνότερα στα μαθητικά κείμενα;

Follow-ups:

- Γλωσσικές;
- Δομικές;
- Θεματικές;
- Επιχειρηματολογικές;
- Κριτική σκέψη;

5.2. Πιστεύετε ότι οι μαθητές γράφουν πραγματικό κείμενο ή ένα «σχολικό είδος» ειδικού τύπου;

5.3. Πώς επηρεάζει η εξεταστική λογική την ποιότητα των γραπτών;

Follow-ups:

- Τυποποίηση;
- Ετοιμολογίες;
- Μειωμένη αυθεντικότητα;

ΕΝΟΤΗΤΑ 6 — ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ, ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ

6.1. Ποια είναι τα μεγαλύτερα διλήμματα που αντιμετωπίζετε στη διδασκαλία της έκθεσης;

Follow-ups:

- Θεωρία vs πρακτικότητα
- Κριτική σκέψη vs εξεταστική επιτυχία
- Ελευθερία vs τυποποίηση

6.2. Τι θα αλλάζατε αν οι Πανελλήνιες δεν υπήρχαν;

6.3. Πώς νιώθετε προσωπικά για τον τρόπο που αξιολογείται ο μαθητικός λόγος σήμερα;

ΕΝΟΤΗΤΑ 7 — ΚΛΕΙΣΙΜΟ

7.1. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε και δεν ρωτήθηκε;

Σας ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή σας!!!

Παράρτημα Γ

Πλήρεις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

Εισαγωγή Παραρτήματος

Στο παρόν παράρτημα παρουσιάζονται οι επτά (7) πλήρεις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας. Για λόγους δεοντολογίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν κωδικοποιηθεί (E1–E7) και έχουν αφαιρεθεί στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίησή τους (όνομα, σχολείο/φορέας, τοποθεσία, κ.λπ.). Οι συνεντεύξεις παρατίθενται αυτούσιες, χωρίς γλωσσικές επεμβάσεις, εκτός από περιπτώσεις όπου αφαιρέθηκαν προσωπικά στοιχεία.

Συνέντευξη E1

Ημερομηνία: 03/11/2025

Διάρκεια: 32'

Τρόπος διεξαγωγής: δια ζώσης

Ρόλος συμμετέχοντα:

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 41–50 ετών

Έτη υπηρεσίας: 16–20

Τύπος σχολείου: Δημόσιο

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Προετοιμασία μαθητών & Διορθωτής

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Λοιπόν, να ξεκινήσουμε. Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της διδασκαλίας της παραγωγής λόγου στο Λύκειο;

E1: Για μένα, ο στόχος είναι διπλός: από τη μία να μάθουν τα παιδιά να δομούν σωστά έναν συνεκτικό λόγο, και από την άλλη να μπορούν να εκφράσουν πραγματικά τις σκέψεις τους. Ο «καλός γραπτός λόγος», θα έλεγα, δεν είναι μόνο ο οργανωμένος λόγος. Είναι ο λόγος που αποτυπώνει μια προσωπική φωνή, μια

άποψη που έχει επεξεργαστεί ο μαθητής. Βέβαια, στην πράξη, δίνουμε πολύ βάρος στη δομή και την επιχειρηματολογία, γιατί αυτές αξιολογούνται.

Ερευνήτρια: Και ο κριτικός γραμματισμός; Ποια είναι η θέση του στη διδασκαλία σας;

E1: Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη. Προσπαθώ να εντάσσω συζητήσεις, να φέρνω άρθρα, να κάνουμε αποδόμηση επιχειρημάτων... αλλά η πίεση του χρόνου μάς τραβάει προς την ύλη και τις εξετάσεις. Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ότι οι μαθητές συχνά περιμένουν «συνταγή». Ο κριτικός γραμματισμός δεν ταιριάζει σε συνταγές.

Ερευνήτρια: Τι κειμενικά είδη χρησιμοποιείτε συστηματικά;

E1: Κυρίως άρθρο και ομιλία – αυτά ζητούνται πιο συχνά. Είναι αποτελεσματικά γιατί είναι οικεία. Λιγότερο αποδοτικές βρίσκω τις επιστολές· τα παιδιά τις αντιμετωπίζουν σαν τεχνητές.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τις κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών για την έκθεση;

E1: Θεωρητικά σωστές, προωθούν δημιουργικότητα και πολυτροπικότητα. Όμως στην πράξη, οι Πανελλήνιες τις περιορίζουν. Υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα στο τι «θα έπρεπε» και στο τι κάνουμε τελικά. Για παράδειγμα, ενώ θα ήθελα να δουλεύω πιο διερευνητικά, τελικά μένω σε πιο τυπικές ασκήσεις.

Ερευνήτρια: Αυτή είναι και η απορία μου: υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη;

E1: Πολλές. Η μεγαλύτερη είναι ότι μιλάμε για κριτική σκέψη, αλλά εξετάζουμε τυποποιημένη δομή. Ο βαθμός καθορίζει τις επιλογές μου. Δεν μπορώ να «ρισκάρω» πολύ.

Ερευνήτρια : Πόσο ελεύθερος νιώθετε να σχεδιάσετε το μάθημά σας;

E1: Όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις, λιγότερο. Το σχολείο, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές περιμένουν προετοιμασία με συγκεκριμένο τρόπο.

Ερευνήτρια: Πάμε στις Πανελλήνιες. Πώς επηρεάζουν τον τρόπο που διδάσκετε;

E1: Καθοριστικά. Δίνω προτεραιότητα στη δομή, στην ταχύτητα και στην τυποποίηση. Πρέπει να μάθουν να γράφουν σε συγκεκριμένο χρόνο και με συγκεκριμένο format. Δεν μ' αρέσει, αλλά έτσι είναι.

Ερευνήτρια: Νιώθετε ότι υπάρχει θεσμική πίεση για ένα "πρότυπο κείμενο";

E1: Ναι, περισσότερο άτυπη παρά επίσημη. Συναδέλφοι, φροντιστήρια, διορθωτές – όλοι πιέζουν προς μια ομογενοποίηση. Προσπαθώ να την εξισορροπήσω δίνοντας κάποια περιθώρια προσωπικής έκφρασης.

Ερευνήτρια: Πόσο επηρεάζει ο βαθμός των Πανελληνίων τις πρακτικές σας;

E1: Πολύ. Αναγκαστικά υπάρχει "teaching to the test". Το κόστος είναι ότι η μάθηση γίνεται πιο μηχανική.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου στην τάξη;

E1: Συνήθως ξεκινώ με συζήτηση, καταιγισμό ιδεών, μετά βάζουμε δομή, επιχειρήματα, παραδείγματα. Στο τέλος γράφουν εισαγωγή ή κύριο μέρος. Σπάνια προλαβαίνουμε ολόκληρο κείμενο.

Ερευνήτρια: Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E1: Ναι, βοηθούν στην αρχή, αλλά αν τα χρησιμοποιήσεις πολύ, γίνονται δεκανίκι. Τα παιδιά μετά γράφουν με «καλούπια».

Ερευνήτρια: Και την επιχειρηματολογία πώς τη δουλεύετε;

E1: Προσπαθώ να συνδυάζω δομή και κριτική σκέψη. Χρησιμοποιώ συχνά μικρούς διαλόγους ή αντιπαραθέσεις.

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες παρατηρείτε στα μαθητικά κείμενα;

E1: Συχνά είναι γλωσσικά επίπεδα, κάπως στερεοτυπικά, με αδύναμη τεκμηρίωση. Υπάρχει έλλειμμα κριτικής σκέψης – όχι δική τους ευθύνη· το σύστημα δεν την καλλιεργεί.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι γράφουν πραγματικό κείμενο ή ένα ειδικό «σχολικό είδος»;

E1: Σχολικό είδος, ξεκάθαρα. Αυτό απαιτείται.

Ερευνήτρια: Τι διλήμματα αντιμετωπίζετε στη διδασκαλία της έκθεσης;

E1: Το μεγαλύτερο είναι: εξετάσεις ή ουσιαστική γραφή; Αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες, θα έκανα πολύ πιο δημιουργικές δραστηριότητες – εργαστήρια γραφής, project, πραγματικούς αποδέκτες.

Ερευνήτρια: Και μια τελευταία: υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

E1: Ναι· ότι η παραγωγή λόγου είναι ευκαιρία για καλλιέργεια σκέψης, όχι μόνο βαθμού. Ελπίζω κάποτε το σύστημα να το επιτρέψει περισσότερο.

Συνέντευξη E2

Ημερομηνία: 04/11/2025

Διάρκεια: 34'

Τρόπος διεξαγωγής: δια ζώσης

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 31–40 ετών

Έτη υπηρεσίας: 6–10

Τύπος σχολείου: Φροντιστήριο

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Προετοιμασία μαθητών

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της παραγωγής λόγου στο Λύκειο;

E2: Εγώ το βλέπω λίγο... πιο «πρακτικά». Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να γράφουν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση. Να ξέρουν πώς να οργανώνουν τις ιδέες τους. Αλλά ταυτόχρονα, θέλω να καταλάβουν ότι η έκθεση είναι τρόπος να πουν αυτό που πραγματικά πιστεύουν — όχι απλώς «τι πρέπει να γράψω για να πάρω μόρια». Ένας καλός γραπτός λόγος για μένα έχει καθαρή λογική, καθαρή γλώσσα και καθαρή στάση.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η θέση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία σας;

E2: Στο φροντιστήριο... δύσκολα. Οι ρυθμοί είναι γρήγοροι και η πίεση μεγάλη. Παρόλα αυτά, προσπαθώ να τον «τρυπώσω» μέσα από συζητήσεις για επίκαιρα θέματα, διαφημίσεις, μικρά κείμενα από social media, άρθρα. Οι μαθητές ανταποκρίνονται, αλλά θέλουν συνέχεια «τι να γράψω, κυρία;». Αυτό είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο.

Ερευνήτρια: Ποια κειμενικά είδη χρησιμοποιείτε πιο συστηματικά;

E2: Εμείς δουλεύουμε πολύ με άρθρο, ομιλία και σύντομο δοκίμιο. Τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί και αποδίδουν πιο εύκολα. Ελάχιστα δουλεύω επιστολές — τις θεωρούν ξεπερασμένες. Αντίθετα, όταν φέρνω σύγχρονα κείμενα, βλέπω πολύ καλύτερη ανταπόκριση.

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε τις κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών;

E2: Ειλικρινά; Μου φαίνονται πολύ ιδανικές για τις πραγματικές συνθήκες. Λένε ωραία πράγματα για δημιουργικότητα, πολυτροπικά κείμενα κ.λπ., αλλά στη φροντιστηριακή πραγματικότητα δεν εφαρμόζονται. Οι μαθητές ζητούν προετοιμασία «για την εξέταση», όχι εξερεύνηση.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη;

E2: Ναι, και μάλιστα τεράστιες. Η θεωρία περιγράφει έναν μαθητή που έχει χρόνο να αναπτύξει κριτική σκέψη. Η πράξη περιγράφει έναν μαθητή που έχει τέσσερα μαθήματα στο φροντιστήριο και γράφει έκθεση στις 10 το βράδυ. Εκεί μπαίνεις στον πειρασμό να δώσεις «πακέτα» γνώσης.

Ερευνήτρια: Πόσο ελεύθερη νιώθετε στον σχεδιασμό μαθημάτων;

E2: Έχω ελευθερία, αλλά και ευθύνη. Στο φροντιστήριο οι γονείς περιμένουν γρήγορα αποτελέσματα. Αυτό από μόνο του σε περιορίζει. Θέλουν τεχνική, ασκήσεις, στρατηγική. Άρα η ελευθερία υπάρχει, αλλά με «μέτρο».

Ερευνήτρια: Επηρεάζουν οι Πανελλήνιες την καθημερινή σας διδασκαλία;

E2: Απολύτως. Οι Πανελλήνιες είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο χτίζεται όλο το πρόγραμμα. Δουλεύουμε στη δομή, στη σαφήνεια, στην ταχύτητα, στη σταθερή απόδοση. Φροντίζω όμως να μην το κάνω εντελώς μηχανικά — αλλιώς τα παιδιά βαριούνται ή «μπουκώνουν».

Ερευνήτρια: Νιώθετε πίεση για συγκεκριμένο “πρότυπο κειμένου”;

E2: Ναι, αλλά έρχεται περισσότερο από τις προσδοκίες των μαθητών και των γονιών. Θέλουν το «σίγουρο». Το φροντιστήριο επίσης θέλει να δείχνει συνέπεια στα αποτελέσματα. Προσπαθώ να κρατώ μια ισορροπία: δίνω την ασφαλή φόρμα, αλλά επιμένω να βάζουν δικά τους παραδείγματα και σκέψη.

Ερευνήτρια: Επηρεάζει ο βαθμός των Πανελληνίων τις πρακτικές σας;

E2: Φυσικά. Είναι το μέτρο με το οποίο κρίνονται όλα. Αλλά προσπαθώ να μην αφήνω αυτό να «καταπιεί» τη διαδικασία της μάθησης. Αν δεν μάθουν να σκέφτονται, ούτε η έκθεση σώζεται ούτε η απόδοση.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου;

E2: Ξεκινάμε με μια μικρή συζήτηση για το θέμα, μετά κάνουμε εννοιολογικό χάρτη. Τα παιδιά προτείνουν επιχειρήματα και παραδείγματα, τα οργανώνουμε και στο τέλος γράφουν μια παράγραφο ή εισαγωγή. Δεν κάνω ποτέ «μόνο θεωρία» — πάντα κάτι γράφουν.

Ερευνήτρια: Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E2: Ναι, αλλά με προσοχή. Δείχνω δύο-τρία καλά παραδείγματα, αλλά ποτέ δεν τους δίνω έτοιμες εισαγωγές. Τα «καλούπια» μπορεί να βολεύουν, αλλά

σκοτώνουν τη σκέψη. Προτιμώ να τους δίνω ερωτήσεις που τους οδηγούν να χτίσουν μόνοι τους το κείμενο.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

E2: Τους μαθαίνω να ξεκινούν από μια καθαρή θέση και να τη στηρίζουν με πραγματικά δεδομένα. Χρησιμοποιώ συζητήσεις τύπου debate, τους βάζω να αντικρούουν ο ένας τον άλλον, τους δίνω μικρά κείμενα από την επικαιρότητα. Έτσι καταλαβαίνουν ότι η επιχειρηματολογία είναι «ζωντανό πράγμα».

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες βλέπετε συχνά στα γραπτά;

E2: Έλλειψη βάθους στα επιχειρήματα, φτωχό λεξιλόγιο και πολλές φορές... έτοιμες φράσεις που έχουν ακούσει κάπου. Τα παιδιά στο φροντιστήριο είναι κουρασμένα· αυτό φαίνεται. Πολύ συχνά επίσης «φοβούνται» να εκφραστούν αυθεντικά μήπως «δεν είναι εξεταστικά σωστό».

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι γράφουν πραγματικό κείμενο ή ένα ειδικό σχολικό είδος;

E2: Σχολικό είδος, 100%. Το βλέπεις ξεκάθαρα. Άλλο ύφος έχουν όταν μιλούν, άλλο όταν γράφουν για την εξέταση. Είναι σαν να αλλάζουν προσωπικότητα στο χαρτί.

Ερευνήτρια: Ποια είναι τα μεγαλύτερα διλήμματα που αντιμετωπίζετε;

E2: Το αιώνιο δίλημμα: να τους μάθω πώς να γράφουν πραγματικά ή πώς να γράφουν για να πάρουν μόρια; Προσπαθώ να κάνω και τα δύο, αλλά η ζυγαριά συχνά γέρνει προς τις εξετάσεις. Αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες, θα έκανα πολύ πιο δημιουργικές δραστηριότητες — εργαστήρια γραφής, συνεργατικές εργασίες, γράψιμο για πραγματικό κοινό.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε;

E2: Ναι. Πιστεύω πως πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία γύρω από την έκθεση. Δεν είναι «μάθημα παπαγαλίας». Είναι εργαλείο σκέψης. Αν το δούμε έτσι, και οι

μαθητές θα γράφουν καλύτερα και οι καθηγητές θα διδάσκουμε με μεγαλύτερη χαρά.

Συνέντευξη Ε3

Ημερομηνία: 05/11/2025

Διάρκεια: 37'

Τρόπος διεξαγωγής: δια ζώσης

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 20–30 ετών

Έτη υπηρεσίας: 0–5

Τύπος σχολείου: Συνδυασμός φροντιστηρίου + ιδιαίτερα

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Προετοιμασία μαθητών

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της διδασκαλίας παραγωγής λόγου στο Λύκειο;

Ε3: Νομίζω ότι πρώτα απ' όλα πρέπει οι μαθητές να καταλάβουν *γιατί* γράφουν. Αν γράφουν απλώς για να βγει μια έκθεση, δεν έχει νόημα. Θέλω να μπορούν να εξηγήσουν τη σκέψη τους καθαρά και να νιώθουν ότι ο λόγος τους έχει αξία. Για μένα «καλός λόγος» σημαίνει ξεκάθαρη ιδέα, προσωπική ματιά και καθόλου φλυαρία.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η θέση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία σας;

Ε3: Τεράστια. Τα παιδιά σήμερα ζουν στα social, διαβάζουν memes, βλέπουν βίντεο, καταναλώνουν πληροφορία ασταμάτητα. Πρέπει να ξέρουν να φιλτράρουν.

Στην τάξη χρησιμοποιώ συχνά μικρά κείμενα από το TikTok, posts, άρθρα που κυκλοφορούν. Αυτό τα κεντρίζει. Η δυσκολία; Δεν έχουν υπομονή για μεγάλα κείμενα. Θέλει δουλειά αυτό.

Ερευνήτρια: Ποια κειμενικά είδη δουλεύετε συστηματικά;

E3: Άρθρα και ομιλίες, φυσικά, αλλά και μικρά δοκίμια άποψης, posts τύπου «μακροσκελής ανάρτηση» — γιατί αυτό τους φαίνεται οικείο. Οι επιστολές... όχι, δεν «δουλεύουν» καθόλου με τα παιδιά. Τους φαίνονται παλιομοδίτικες.

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε τις κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών;

E3: Έχουν καλές ιδέες, αλλά δεν “μιλάνε” πάντα στη σημερινή πραγματικότητα. Είναι σαν να έχουν γραφτεί για άλλη σχολική εποχή. Αυτό που κρατώ εγώ είναι η έμφαση στην κριτική σκέψη. Το υπόλοιπο το προσαρμόζω.

Ερευνήτρια : Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη;

E3: Ναι – συνεχώς. Η θεωρία λέει «δώσε χώρο στον μαθητή να εκφραστεί». Η πράξη λέει «πρέπει να γράψει με έναν συγκεκριμένο τρόπο για να βαθμολογηθεί». Είναι δύο κόσμοι που δεν επικοινωνούν πάντα.

Ερευνήτρια: Πόσο ελεύθερη νιώθετε στον σχεδιασμό των μαθημάτων;

E3: Σε αυτό είμαι τυχερή. Επειδή δουλεύω και ιδιαίτερα, έχω μεγαλύτερη ευελιξία. Στο φροντιστήριο λιγότερη, αλλά προσπαθώ να βάζω μικρά “παράθυρα” δημιουργικότητας. Η μεγαλύτερη πίεση δεν έρχεται από το φροντιστήριο — έρχεται από τις ίδιες τις εξετάσεις.

Ερευνήτρια: Επηρεάζουν οι Πανελλήνιες τον τρόπο που διδάσκετε;

E2: Πάρα πολύ. Όταν ξέρεις ότι ο μαθητής πρέπει να γράψει συγκεκριμένο τύπο κειμένου, σε συγκεκριμένο χρόνο, με συγκεκριμένο ύφος, το μάθημα γίνεται πιο «στοχευμένο». Προσπαθώ όμως να μην το κάνω στεγνό. Ρίχνω μέσα παραδείγματα, συζητήσεις, χιούμορ — αλλιώς δεν αντέχεται.

Ερευνήτρια: Νιώθετε πίεση για ένα «πρότυπο» κείμενο;

E3: Ναι, κυρίως από τα θέματα των προηγούμενων χρόνων. Οι μαθητές περιμένουν μια «τέλεια φόρμα». Τους εξηγώ ότι δεν υπάρχει τέλεια φόρμα, υπάρχει καθαρή σκέψη. Αλλά η αλήθεια είναι ότι, ναι, υπάρχει ένα άτυπο καλούπι.

Ερευνήτρια: Πόσο επηρεάζει ο βαθμός των Πανελληνίων τις επιλογές σας;

E3: Πολύ. Δεν μπορώ να παριστάνω ότι «ο βαθμός δεν με αφορά». Φυσικά και με αφορά· είναι το μέλλον των παιδιών. Απλώς προσπαθώ να μην κάνω όλο το μάθημα “exam mode”.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου;

E3: Πρώτα κάνουμε μια mini συζήτηση, μετά γράφουμε μαζί έναν πίνακα με ιδέες, επιχειρήματα, παραδείγματα. Συνήθως τους βάζω να γράψουν μικρά κομμάτια - μια παράγραφο, ένα επιχειρήμα, μια εισαγωγή - όχι ολόκληρο κείμενο κάθε φορά. Αυτό τα βοηθά να μη «μπουκώνουν».

Ερευνήτρια: Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E3: Ναι, αλλά επιλέγω πιο σύγχρονα, όχι τα «κλασικά» που κυκλοφορούν χρόνια. Θέλω κείμενα που να “μιλάνε” στα παιδιά. Αποφεύγω τα έτοιμα καλούπια - τα κάνουν όλους να μοιάζουν μεταξύ τους.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

E3: Με πολύ διάλογο. Τους βάζω να διαφωνούν μεταξύ τους - πάντα με σεβασμό. Όταν επιχειρηματολογούν προφορικά, μετά γράφουν καλύτερα. Χρησιμοποιώ και μικρά βίντεο ή άρθρα για να τους δώσω αφορμές.

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες βλέπετε στα μαθητικά κείμενα;

E3: Το κυριότερο είναι ότι γράφουν χωρίς να έχουν δουλέψει τη σκέψη τους. Πάνε κατευθείαν στο χαρτί. Επίσης συχνά χρησιμοποιούν «μεγάλες» λέξεις χωρίς να τις κατέχουν — το κάνουν για εντυπωσιασμό. Προσπαθώ να τους μάθω ότι η απλότητα είναι δύναμη.

Ερευνήτρια: Γράφουν πραγματικό κείμενο ή ένα «σχολικό είδος»;

E3: Ένα σχολικό είδος – δεν υπάρχει αμφιβολία. Ο εξεταστικός λόγος είναι πολύ συγκεκριμένος. Το ωραίο όμως είναι ότι όταν κάνουμε δημιουργικές δραστηριότητες, βλέπω πως έχουν φωνή. Απλώς δεν τους αφήνει το σύστημα να τη χρησιμοποιήσουν.

Ερευνήτρια: Ποια διλήμματα αντιμετωπίζετε;

E3: Το μεγάλο δίλημμα είναι: να το κάνω ευχάριστο ή να το κάνω αποτελεσματικό; Προσπαθώ να κάνω και τα δύο, αλλά δεν είναι πάντα εύκολο. Αν δεν υπήρχαν Πανελλήνιες, θα έκανα πολύ project-based work. Μικρές ομάδες, podcasts, γράψιμο για πραγματικό κοινό.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

E3: Ναι — ότι η παραγωγή λόγου δεν πρέπει να τρομάζει τα παιδιά. Είναι εργαλείο. Αν μάθουν να γράφουν για να καταλάβουν τον κόσμο, τότε και η έκθεση γίνεται πιο ανθρώπινη... και πιο ουσιαστική.

Συνέντευξη E4

Ημερομηνία: 06/11/2025

Διάρκεια: 28'

Τρόπος διεξαγωγής: δια ζώσης

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 51–60 ετών

Έτη υπηρεσίας: 20+

Τύπος σχολείου: Ιδιωτικό σχολείο

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Διορθώτρια, προετοιμασία μαθητών, υπεύθυνη ομάδας προσομοιώσεων

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Να ξεκινήσουμε με τον στόχο της παραγωγής λόγου στο Λύκειο. Πώς τον αντιλαμβάνεστε;

E4: Για μένα, ο στόχος είναι να βρουν οι μαθητές έναν τρόπο να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο μέσα από τον λόγο. Η παραγωγή λόγου δεν είναι μια άσκηση γραφής — είναι μια διαδικασία σκέψης. Όταν ένας μαθητής καταφέρει να διατυπώσει με καθαρότητα ένα επιχείρημα, αυτό σημαίνει πως έχει κατανοήσει βαθύτερα το θέμα. Η ποιότητα της γλώσσας αντανακλά την ποιότητα της σκέψης του. Αν έπρεπε να ξεχωρίσω τι θεωρώ πιο σημαντικό, θα έλεγα: καθαρή συλλογιστική, εσωτερική συνοχή και ειλικρινής στάση του συγγραφέα.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η θέση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία σας;

E4: Τον θεωρώ θεμελιώδη. Δεν αρκεί να μάθουν οι μαθητές να γράφουν· πρέπει να μάθουν να διαβάζουν τον κόσμο. Προσπαθώ να τους φέρω σε επαφή με διαφορετικούς τύπους λόγου — από λογοτεχνία μέχρι δημόσιο λόγο, ακόμη και μικρά κείμενα από κοινωνικά δίκτυα. Η δυσκολία δεν είναι στα παιδιά. Είναι στο ότι ο απαιτούμενος χρόνος είναι πάντα περιορισμένος. Ο κριτικός γραμματισμός θέλει χρόνο, συζήτηση και, πάνω απ' όλα, ωρίμανση.

Ερευνήτρια: Ποια κειμενικά είδη δουλεύετε συστηματικά;

E4: Στο ιδιωτικό σχολείο όπου εργάζομαι, έχουμε την ευχέρεια να δουλεύουμε περισσότερα είδη: άρθρα, ομιλίες, μικρά ερευνητικά σημειώματα, ακόμη και μικρά πολυτροπικά projects. Αυτό που βρίσκω λιγότερο αποτελεσματικό είναι η υπερτυποποιημένη παράγραφος του τύπου «θέση-επιχείρημα-παράδειγμα». Έχει τη χρησιμότητά της, αλλά δεν βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν πραγματικό ύφος γραφής.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τις κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών;

E4: Είναι καλοπροαίρετες, αλλά ίσως υπερβολικά θεωρητικές. Μιλούν για ιδανικές συνθήκες μάθησης, που δεν συναντάμε συχνά — ούτε στο δημόσιο ούτε στο ιδιωτικό σχολείο. Ωστόσο, τις θεωρώ χρήσιμη πυξίδα. Δεν είναι κάτι που μπορείς να εφαρμόσεις στο σύνολό του, αλλά σου θυμίζει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό που πρέπει να έχεις.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη;

E4: Ναι. Η θεωρία οραματίζεται έναν χώρο όπου η γραφή είναι δημιουργία και διερεύνηση. Η πράξη μάς υπενθυμίζει ότι υπάρχουν εξετάσεις που απαιτούν τυποποίηση. Η μεγαλύτερη αντίφαση είναι πως καλούμαστε να καλλιεργήσουμε κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να προετοιμάσουμε για ένα πλαίσιο που την περιορίζει.

Ερευνήτρια: Πόσο ελεύθερη αισθάνεστε στον σχεδιασμό της διδασκαλίας;

E4: Περισσότερο ελεύθερη απ' όσο ήμουν παλαιότερα. Στο ιδιωτικό σχολείο υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία, αλλά ο «αόρατος» περιορισμός παραμένει: οι γονείς και οι μαθητές θέλουν αποτελέσματα. Η ελευθερία υπάρχει, αλλά δεν είναι απεριόριστη.

Ερευνήτρια: Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες τη διδασκαλία σας;

E4: Καθορίζουν το τέλος της διαδρομής, αλλά όχι και όλη τη διαδρομή. Η προετοιμασία για τις εξετάσεις υπάρχει, αλλά δεν κυριαρχεί. Προσπαθώ να διατηρώ την ισορροπία: ούτε υπερβολική τυποποίηση, ούτε απόλυτη αυθαιρεσία. Δίνω έμφαση στην ακρίβεια της σκέψης, όχι στην αποστήθιση δομών.

Ερευνήτρια: Υπάρχει πίεση για ένα συγκεκριμένο «πρότυπο κειμένου»;

E4: Υπάρχει, αλλά τη θεωρώ περισσότερο προϊόν ανασφάλειας παρά παιδαγωγικής ανάγκης. Οι μαθητές συχνά ζητούν «το ιδανικό κείμενο» για να νιώσουν ασφαλείς. Προσπαθώ να τους εξηγήσω ότι δεν υπάρχει ένα πρότυπο· υπάρχει συνέπεια στη συλλογιστική και σαφήνεια.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό ο βαθμός των Πανελληνίων επηρεάζει τις επιλογές σας;

E4: Επηρεάζει — δεν μπορώ να το αρνηθώ. Όμως με εμπειρία 25 χρόνων, ξέρω ότι αν επικεντρωθούμε μόνο στο εξεταστικό κομμάτι, χάνεται το ουσιώδες: η καλλιέργεια λόγου. Άρα, ναι, τον λαμβάνω υπόψη, αλλά δεν καθορίζει την παιδαγωγική μου φιλοσοφία.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου;

E4: Πρώτα διερευνούμε το θέμα σε βάθος — όχι βιαστικά. Ανοίγω τη συζήτηση, αφήνω τους μαθητές να εκφράσουν ακόμη και «ατελείς» σκέψεις. Μετά δουλεύουμε τη δομή, και στο τέλος έρχεται η γραφή. Πιστεύω ότι η γραφή δεν μπορεί να προηγείται της σκέψης.

Ερευνήτρια : Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E4: Σπάνια. Προτιμώ να φτιάχνουμε μαζί ένα κείμενο μέσα στην τάξη. Έτσι βλέπουν ότι η γραφή δεν εμφανίζεται ξαφνικά έτοιμη αλλά χτίζεται βήμα-βήμα. Τα υποδείγματα τα χρησιμοποιώ πιο πολύ για να δείξω διαφορετικά ύφη, όχι ως «οδηγό».

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

E4: Δίνω μεγάλη έμφαση στη λογική συνοχή. Τους μαθαίνω να ψάχνουν τον συλλογισμό πίσω από κάθε πρόταση. Επίσης, δουλεύουμε πολύ με ερωτήσεις: «Τι εννοείς;», «Γιατί το πιστεύεις;», «Ποιο είναι το αντίθετο επιχείρημα;». Η επιχειρηματολογία δεν είναι τεχνική — είναι τρόπος σκέψης.

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες παρατηρείτε στα μαθητικά κείμενα;

E4: Συχνά υπάρχει βιασύνη. Θέλουν να γράψουν χωρίς να έχουν σκεφτεί. Επίσης, βλέπω μεγάλα άλματα στη συλλογιστική — πηδούν από τη μία ιδέα στην άλλη χωρίς συνδέσεις. Το τρίτο είναι ότι φοβούνται να διαφοροποιηθούν. Έχουν την αίσθηση ότι πρέπει να γράψουν «όπως όλοι».

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι γράφουν πραγματικό κείμενο ή ένα ειδικό σχολικό είδος;

E4: Γράφουν ένα σχολικό είδος. Το αναγνωρίζω. Είναι αναμενόμενο όταν υπάρχει εξεταστική πίεση. Αλλά, αν καταφέρεις να τους δείξεις ότι ο λόγος έχει δύναμη και εκτός σχολείου, κάτι αλλάζει στον τρόπο που γράφουν.

Ερευνήτρια: Ποια είναι τα μεγαλύτερα διλήμματα που αντιμετωπίζετε;

E4: Το δίλημμα ανάμεσα στην ελευθερία και την καθοδήγηση. Θέλω να τους αφήνω χώρο να αναπνεύσουν, αλλά ταυτόχρονα να μην τους αφήνω να χαθούν. Και βέβαια, το δίλημμα δημιουργικότητα-εξετάσεις. Αν δεν υπήρχαν οι Πανελλήνιες, η διδασκαλία της έκθεσης θα μπορούσε να γίνει πολύ πιο πλούσια και βιωματική.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε;

E4: Ναι. Θα ήθελα να πω ότι η παραγωγή λόγου είναι από τις λίγες ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές να αποκτήσουν φωνή. Αν τους το στερήσουμε λόγω εξετάσεων, χάνουμε κάτι βαθύτερο από έναν βαθμό: χάνουμε την ουσία της παιδείας.

Συνέντευξη E5

Ημερομηνία: 07/11/2025

Διάρκεια: 31'

Τρόπος διεξαγωγής: δια ζώσης

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 31-40 ετών

Έτη υπηρεσίας: 11-15

Τύπος σχολείου: Φροντιστήριο (πολυετής σταθερή παρουσία)

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Προετοιμασία μαθητών, υπεύθυνος τμημάτων προετοιμασίας

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της διδασκαλίας της παραγωγής λόγου;

E5: Για μένα ο στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να ολοκληρώνουν ένα κείμενο με σαφή θέση, σωστή τεκμηρίωση και καθαρή δομή. Η αυθεντικότητα έχει τη σημασία της, αλλά στις εξετάσεις προέχει η αποτελεσματικότητα. Θέλω να ξέρουν τι κάνουν, όχι να πειραματίζονται την τελευταία στιγμή.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η θέση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία σας;

E5: Αναγκαίος, αλλά δύσκολος. Στο φροντιστήριο ο χρόνος είναι περιορισμένος· πρέπει να βγουν πολλά σε λίγο. Όποτε μπορώ, δουλεύω με μικρά κείμενα από την επικαιρότητα. Τους μαθαίνω να αναγνωρίζουν χειριστικό λόγο, υπεραπλουστεύσεις, ψευδοεπιχειρήματα. Η δυσκολία είναι ότι οι μαθητές συχνά θέλουν έτοιμες λύσεις, όχι ανάλυση.

Ερευνήτρια: Ποια κειμενικά είδη δουλεύετε περισσότερο;

E5: Άρθρο, ομιλία και τυποποιημένη παράγραφος με επιχειρηματολογία. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν γρήγορα και με ακρίβεια. Τα υπόλοιπα είδη τα δουλεύω σποραδικά, όταν υπάρχει χρόνος.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τις οδηγίες των Προγραμμάτων Σπουδών;

E5: Καλή θεωρία, δύσκολη πράξη. Τα Προγράμματα Σπουδών έχουν ενδιαφέρον, αλλά είναι σχεδιασμένα για πιο άνετο πλαίσιο. Στο φροντιστήριο δεν έχουμε τα περιθώρια να υλοποιούμε όλο το ιδεώδες. Επικεντρωνόμαστε στο ουσιώδες.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στο θεωρητικό και στο πρακτικό;

E5: Σαφώς. Η θεωρία μιλά για δημιουργικότητα· η πράξη απαιτεί συγκεκριμένο αποτέλεσμα σε συγκεκριμένο χρόνο. Η μεγαλύτερη αντίφαση είναι ότι η γραφή παρουσιάζεται ως διαδικασία, αλλά στις εξετάσεις αξιολογείται σαν προϊόν.

Ερευνήτρια: Πόση ελευθερία νιώθετε να σχεδιάσετε το μάθημα;

E5: Ελευθερία υπάρχει, αλλά μέσα σε στενό πλαίσιο. Το αποτέλεσμα μετράει. Αν μια μέθοδος δεν αποδίδει, την αλλάζω. Δεν έχω «πολυτέλειες» για πειραματισμούς που δεν οδηγούν σε αύξηση βαθμολογίας.

Ερευνήτρια: Επηρεάζουν οι Πανελλήνιες τη διδασκαλία σας;

E5: Απόλυτα. Η διδασκαλία της παραγωγής λόγου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις απαιτήσεις της εξέτασης. Η έμφαση είναι στη σταθερότητα, στην ακρίβεια

και στην ικανότητα να γράψουν ολοκληρωμένο κείμενο εντός χρόνου. Δεν είναι το μόνο που τους διδάσκω, αλλά είναι ο πυρήνας.

Ερευνήτρια: Υπάρχει πίεση για ένα “πρότυπο κείμενο”;

E5: Ναι. Και πιστεύω ότι η πίεση αυτή είναι δικαιολογημένη μέσα στο εξεταστικό πλαίσιο. Λειτουργεί με κανόνες. Αν τους τηρήσεις, δεν έχεις δυσάρεστες εκπλήξεις. Προσπαθώ όμως το «πρότυπο» να μη γίνει στερεότυπο.

Ερευνήτρια: Πόσο επηρεάζει ο βαθμός των Πανελληνίων τις επιλογές σας;

E5: Απόλυτα ρεαλιστικά: πολύ. Είναι σημαντικό για τα παιδιά και οι γονείς το γνωρίζουν. Η αξιολόγησή μου ως εκπαιδευτικού συνδέεται σε κάποιο βαθμό και με την προετοιμασία που προσφέρω. Άρα, ναι, διδάσκω με τον στόχο μπροστά μου.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου;

E5: Πρώτα ξεκαθαρίζουμε το ζητούμενο. Μετά εντοπίζουμε δύο ή τρεις βασικούς άξονες και χτίζουμε επιχειρήματα. Δίνω πάντα συγκεκριμένα παραδείγματα. Στο τέλος γράφουν μια παράγραφο ή μικρό κομμάτι και το διορθώνουμε επιτόπου. Η ανατροφοδότηση είναι το πιο ουσιαστικό μέρος.

Ερευνήτρια: Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E5: Ναι, αρκετά. Τα θεωρώ απαραίτητα. Οι μαθητές πρέπει να δουν τι σημαίνει «σωστό κείμενο». Προσέχω όμως να παρουσιάζω και διαφορετικά στυλ, ώστε να μην παγιδευτούν σε μία μόνο μορφή.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

E5: Τονίζω τη λογική αλληλουχία. Τους μαθαίνω να εντοπίζουν τον «πυρήνα» κάθε επιχειρήματος. Δουλεύουμε και αντικρούσεις — είναι βασικές για υψηλή βαθμολογία. Χρησιμοποιώ πολύ σύντομα κείμενα για ανάλυση: μία παράγραφος αρκεί για να δείξεις τι είναι καλό και τι όχι.

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες βλέπετε συχνά στα μαθητικά κείμενα;

E5: Γενικότητες, απουσία παραδειγμάτων, αδύναμες συνδέσεις μεταξύ των ιδεών. Και βιασύνη — πολλή βιασύνη. Τα παιδιά γράφουν χωρίς να προετοιμάσουν πλάνο. Αυτό προσπαθώ να το αλλάξω.

Ερευνήτρια: Γράφουν πραγματικό κείμενο ή «σχολικό είδος»;

E5: Κατά 90% σχολικό είδος. Δεν τους κατηγορώ. Το πλαίσιο οδηγεί σε αυτό. Προσπαθώ να τους δείξω ότι μπορούν να έχουν ύφος, αλλά χωρίς να ξεφεύγουν από το εξεταστικό όριο.

Ερευνήτρια: Ποια διλήμματα αντιμετωπίζετε;

E5: να διδάξω πλήρη διαδικασία γραφής ή να εστιάσω στο αποτέλεσμα; Η πραγματικότητα συνήθως επιβάλλει το δεύτερο, αλλά δεν εγκαταλείπω το πρώτο.

Αν δεν υπήρχαν εξετάσεις, θα είχαμε πολύ μεγαλύτερο χώρο για δημιουργικότητα.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάτι που θέλετε να προσθέσετε;

E5: Ναι — ότι το μάθημα της παραγωγής λόγου μπορεί να βελτιώσει τρόπο σκέψης, όχι μόνο τρόπο γραφής. Αν το καταφέρουμε, ο βαθμός ακολουθεί.

Συνέντευξη Ε6

Ημερομηνία: 08/11/2025

Διάρκεια: 35'

Τρόπος διεξαγωγής: δια τηλεφώνου

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 41–50 ετών

Έτη υπηρεσίας: 16–20

Τύπος σχολείου: Δημόσιο

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Προετοιμασία μαθητών, επιτηρήτρια, μέλος επιτροπών βαθμολόγησης

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της παραγωγής λόγου;

Ε6: Για να είμαι ειλικρινής; Θέλω τα παιδιά να μάθουν να γράφουν έτσι όπως μιλάνε όταν είναι... ξύπνια! Με καθαρή σκέψη, χωρίς υπερβολές και χωρίς έτοιμες φράσεις.

Ο «καλός λόγος» για μένα είναι σαν καλός καφές: χρειάζεται ισορροπία, όχι πολλή ζάχαρη, όχι πολλά αφράτα λόγια.

Ερευνήτρια: Και ο κριτικός γραμματισμός στη διδασκαλία σας;

Ε6: Εεε, προσπαθώ! Τους δείχνω ότι δεν πιστεύουμε ό,τι βλέπουμε στο διαδίκτυο, ότι ο λόγος έχει σκοπό, προθέσεις... κάτι σαν «ψηφιακή άμυνα». Η δυσκολία; Τα παιδιά πολλές φορές θέλουν «η έτοιμη απάντηση». Μα αν ήταν έτσι, θα κάναμε copy-paste, όχι μάθημα!

Ερευνήτρια: Ποια κειμενικά είδη δουλεύετε πιο συστηματικά;

Ε6: Άρθρα και ομιλίες, ως συνήθως. Αλλά για να είμαι ειλικρινής, μερικές φορές τους βάζω να γράψουν... «γράμμα στον μελλοντικό εαυτό τους». Αυτό τους βοηθά να βρίσκουν τη φωνή τους. Οι επιστολές προς φορείς; Με κοιτάνε λες και τους ζητάω να γράψουν στο υπουργείο!

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε τις κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών;

Ε6: Καλές, ενδιαφέρουσες, μερικές φορές κάπως... ακαδημαϊκές για την πραγματικότητα ενός σχολείου. Σαν να σου λένε «κάνε υψηλή κουζίνα», αλλά σου δίνουν σχολικό κυλικείο.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη;

Ε6: Πολλές! Η θεωρία λέει «δώστε χώρο στη δημιουργικότητα». Η πράξη λέει «σε 80 λεπτά να γράψουν έκθεση και να προλάβουμε και ανατροφοδότηση». Στην τάξη, αναγκαστικά γίνονται συμβιβασμοί.

Ερευνήτρια : Πόσο ελεύθερη νιώθετε στο σχεδιασμό του μαθήματος;

Ε6: Εκείνες τις μέρες που δεν έχει ανακοινωθεί νέα εγκύκλιος... αρκετά! Η ελευθερία υπάρχει, αλλά ανάμεσα σε προγράμματα, ωρολόγια, αξιολογήσεις, εξετάσεις... είναι σαν να χωράς σε στενό παντελόνι που αγαπάς αλλά δεν κουμπώνει εύκολα.

Ερευνήτρια: Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες τη διδασκαλία σας;

Ε6: Την επηρεάζουν όσο ο καιρός τα Ιωάννινα: συνέχεια! Δομή, επιχειρήματα, παραδείγματα, χρόνος... ναι, όλα αυτά μπαίνουν στον τρόπο που δουλεύουμε. Αλλά προσπαθώ να μην γίνει η έκθεση «ρομποτική».

Ερευνήτρια: Νιώθετε πίεση για συγκεκριμένο πρότυπο κειμένου;

Ε6: Καλά, αυτό είναι κλασικό. Από φροντιστήρια, από προηγούμενες χρονιές, από συναδέλφους... όλοι έχουν μια «τέλεια εισαγωγή» που υποτίθεται ότι ανεβάζει βαθμολογία. Εγώ προσπαθώ να τους δείξω ότι η καλύτερη εισαγωγή είναι αυτή που έχει... νόημα, όχι αυτή που είναι 12 σειρές με βαρύγδουπες εκφράσεις.

Ερευνήτρια: Πόσο επηρεάζει ο βαθμός τις επιλογές σας;

Ε6: Ε, εντάξει, ζούμε στην Ελλάδα, ο βαθμός είναι σημαντικός. Αλλά προσπαθώ να τους μάθω ότι ο στόχος είναι να μάθουν να γράφουν, όχι να «περάσουν την πίστα».

Η πίεση υπάρχει, αλλά δεν αφήνω να γίνει το μοναδικό κριτήριο.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου;

Ε6: Αρχικά κάνουμε μια συζήτηση — συχνά βγαίνουν καλύτερες ιδέες από αυτές που βρίσκουν στα βιβλία. Μετά οργανώνουμε 3-4 βασικούς άξονες και φτιάχνουμε παραδείγματα. Στο τέλος γράφουν ένα μικρό κομμάτι και το συζητάμε. Προσπαθώ να μην αφήνω την ώρα να γίνει βαριά.

Ερευνήτρια: Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E6: Ναι, αλλά όχι πολλά. Αν δείξεις πολλά υποδείγματα, μετά σου γράφουν... copy-paste με αλλαγή ονομάτων. Τα χρησιμοποιώ για να δείξω επιλογές, όχι για να τα αντιγράψουν.

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

E6: Με διάλογο. Τους λέω: «Πείστε με ότι αυτό που λέτε στέκει». Μερικές φορές κάνουμε μικρές “mini-debates” – αυτό τους ξεμπλοκάρει. Τους δείχνει ότι η επιχειρηματολογία δεν είναι κάτι τρομακτικό, είναι απλή λογική.

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες βλέπετε συχνά;

E6: Πολύ γενικόλογη σκέψη, λίγα παραδείγματα, και κάποιες φορές... υπερβολική δραματοποίηση! Γράφουν σαν να σώζουν τον κόσμο κάθε φορά. Τους λέω να προσγειωθούν λίγο — η καθημερινότητα έχει περισσότερη ουσία από το δράμα.

Ερευνήτρια : Γράφουν πραγματικό κείμενο ή σχολικό είδος;

E6: Σχολικό. Φυσικά. Αν τους αφήσεις να γράψουν ελεύθερα, βγαίνει κάτι πολύ πιο «δικό τους». Αλλά στις εξετάσεις... ακολουθούμε κανόνες.

Ερευνήτρια: Τι διλήμματα αντιμετωπίζετε;

E6: να τους μάθω να γράφουν με την καρδιά ή με το ρολόι; Αν δεν υπήρχαν Πανελλήνιες, θα έκανα πιο δημιουργικά πράγματα: ιστορίες, projects, εναλλακτικές μορφές γραφής.

Ερευνήτρια: Κάτι τελευταίο που θέλετε να προσθέσετε;

E6:Ναι! η παραγωγή λόγου είναι μια υπέροχη διαδικασία — αν δεν τη στραγγαλίσουμε με άγχος και τυποποίηση. Αν αφήσουμε τα παιδιά να πουν τί πραγματικά πιστεύουν, θα εκπλαγούμε από το τι μπορούν να γράψουν.

Συνέντευξη E7

Ημερομηνία: 10/11/2025

Διάρκεια: 30'

Τρόπος διεξαγωγής: δια ζώσης

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 51-60 ετών

Έτη υπηρεσίας: 20+

Τύπος σχολείου: Δημόσιο

Εμπειρία με Πανελλήνιες: Προετοιμασία μαθητών, βαθμολογήτρια, υπεύθυνη εργαστηρίων δημιουργικής γραφής

Απομαγνητοφώνηση:

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον στόχο της παραγωγής λόγου στο σχολείο;

E7: Ο στόχος; Αν έπρεπε να τον πω με μία μόνο φράση, θα έλεγα να μάθουν τα παιδιά να ακούν τη δική τους φωνή, πριν γράψουν για να τα ακούσει ο κόσμος. Η παραγωγή λόγου για μένα δεν είναι απλώς μιάμιση σελίδα με τρεις παραγράφους. Είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί περνά από τη σιωπή στην ύπαρξη.

Αν ένας μαθητής καταφέρει να γράψει μια φράση αληθινή — μια φράση που δεν την έμαθε απ' έξω, αλλά την έβγαλε από το δικό του φως — τότε νομίζω πως έχουμε πετύχει πολλά.

Ερευνήτρια: Και ο κριτικός γραμματισμός; Ποια θέση έχει στη διδασκαλία σας;

E7: Ο κριτικός γραμματισμός είναι, θα έλεγα, η μυστική παιδεία της εποχής μας. Μαθαίνουμε στα παιδιά να διαβάζουν όχι μόνο λέξεις, αλλά προθέσεις, υπαινιγμούς, σιωπές. Να βλέπουν πότε μια πρόταση θέλει να τα επηρεάσει, πότε θέλει να τα θολώσει. Δεν είναι απλή υπόθεση. Θέλει χρόνο και εμπιστοσύνη. Μερικές φορές, πριν αρχίσει το μάθημα, τους δίνω μια φωτογραφία ή ένα τραγούδι και τους ζητώ να πουν τι τους λέει. Εκεί ξεκινά ο κριτικός γραμματισμός — όχι στα βιβλία, αλλά στη δυνατότητα να αφουγκράζονται.

Ερευνήτρια: Ποια κειμενικά είδη δουλεύετε συστηματικά;

E7: Εργάζομαι με άρθρα, ομιλίες, ναι... αλλά επίσης, μερικές φορές τους ζητώ να γράψουν μονολόγους, ημερολόγια, μικρές ιστορίες, ακόμη και γράμματα που δεν θα σταλούν ποτέ. Η γλώσσα δεν είναι μόνο εργαλείο· είναι καταφύγιο. Κείμενα πιο τεχνικά τα δουλεύουμε όταν πρέπει, αλλά τα παιδιά ανοίγουν πραγματικά μόνο όταν τους επιτρέπεται να γράψουν για κάτι που τους καίει.

Ερευνήτρια: Πώς σας φαίνονται οι κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών;

E7: Σαν χάρτης που δείχνει έναν τόπο όμορφο, αλλά χωρίς να υπολογίζει τον καιρό, τα ρεύματα, τις δυσκολίες του ταξιδιού. Εκτιμώ το όραμα, αλλά η τάξη είναι πιο άγρια, πιο ζωντανή, πιο απρόβλεπτη. Χρησιμοποιώ τις οδηγίες ως πυξίδα — όχι ως δεσμά.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη;

E7: Όπως υπάρχουν ανάμεσα στο όνειρο και στην πραγματικότητα. Η θεωρία μιλά για δημιουργικότητα, ελευθερία, προσωπική έκφραση. Η πράξη μάς ζητά να χωρέσουμε ολόκληρους κόσμους σε λέξεις μετρημένες, σε χρόνο μετρημένο. Αυτή η αντίφαση δεν λύνεται· την αγκαλιάζουμε και συνεχίζουμε.

Ερευνήτρια: Πόσο ελεύθερη νιώθετε να σχεδιάσετε το μάθημά σας;

E7: Όσο ελεύθερη μπορεί να νιώσει κανείς όταν μπαίνει σε μια τάξη με είκοσι έφηβους που κουβαλούν ο καθένας το δικό του σύμπαν. Υπάρχουν κανόνες, αλλά και χώροι ανάσας. Τις μέρες που ο χρόνος κυλά αργά, τους αφήνω να γράψουν χωρίς όρια. Άλλες μέρες, μας κυνηγά η ύλη. Ελευθερία σχετική, αλλά υπαρκτή.

Ερευνήτρια: Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες τη διδασκαλία σας;

E7: Είναι σαν τον καιρό του νησιού· δεν μπορείς να τον αγνοήσεις. Η τυποποίηση απαιτείται, η δομή είναι αναγκαία, η ακρίβεια σημαντική. Αλλά προσπαθώ — όσο γίνεται — το μάθημα να μη γίνει άσκηση επιβίωσης. Να παραμένει χώρος σκέψης.

Ερευνήτρια: Υπάρχει πίεση για ένα «πρότυπο» κείμενο;

E7: Υπάρχει παντού και πάντα. Το «σωστό» κείμενο, η «σωστή» εισαγωγή, το «σωστό» επιχείρημα... Αλλά συχνά το σωστό δεν είναι αληθινό. Και εγώ, όταν μπορώ, επιλέγω το αληθινό.

Ερευνήτρια:: Πόσο επηρεάζει ο βαθμός τις επιλογές σας;

E7: Θα έλεγα την αλήθεια: ο βαθμός επηρεάζει, αλλά δεν κατευθύνει την ψυχή της δουλειάς μου. Θέλω οι μαθητές μου να γράψουν καλά, ναι. Αλλά θέλω και να καταλάβουν τον κόσμο λίγο καλύτερα.

Ερευνήτρια:: Πώς δουλεύετε ένα θέμα παραγωγής λόγου;

E7: Ανοίγουμε το θέμα σαν να ανοίγουμε παράθυρο. Τι βλέπουμε; Τι μυρίζει; Ποιες φωνές ακούγονται; Συζητάμε, σημειώνουμε φράσεις, εικόνες, λέξεις. Και μετά, τους ζητώ να γράψουν. Όχι μηχανικά — σαν να καταγράφουν έναν εσωτερικό χάρτη.

Ερευνήτρια:: Χρησιμοποιείτε υποδειγματικά κείμενα;

E7: Χρησιμοποιώ μερικά, ναι. Αλλά όχι για να τα μιμηθούν — για να τα αντιπαρατεθούν. Τους ζητώ να ανακαλύψουν τι θα έγραφαν εκείνοι, όχι τι θα έγραφε «ο καλός μαθητής».

Ερευνήτρια: Πώς δουλεύετε την επιχειρηματολογία;

E7: Η επιχειρηματολογία δεν είναι άσκηση· είναι διάλογος με τον εαυτό. Τους βοηθώ να ρωτούν «γιατί;» και «πώς το ξέρω;» και «τι θα έλεγε κάποιος που διαφωνεί;». Η σκέψη γεννιέται από τις ερωτήσεις, όχι από τις απαντήσεις.

Ερευνήτρια: Ποιες αδυναμίες παρατηρείτε συχνά;

E7: Φοβούνται. Αυτό βλέπω πρώτα. Φοβούνται μήπως δεν γράψουν «όπως πρέπει». Και αυτός ο φόβος τους στερεί την τόλμη. Γι' αυτό δουλεύω πάνω στην αυτοπεποίθηση — όχι μόνο στη γλώσσα.

Ερευνήτρια: Γράφουν πραγματικό κείμενο ή «σχολικό είδος»;

E7: Στις εξετάσεις — σχολικό είδος. Στην τάξη, όταν νιώσουν ασφαλείς — γράφουν ποίηση χωρίς να το καταλαβαίνουν.

Ερευνήτρια: Ποια διλήμματα αντιμετωπίζετε;

E7: Το δίλημμα ανάμεσα στη ζωή και στους βαθμούς. Ανάμεσα στην ουσία και στη μορφή. Ανάμεσα στο να αφήσεις ένα παιδί να χαθεί για λίγο στη σκέψη του και στο να το επαναφέρεις στο πλαίσιο. Αν δεν υπήρχαν εξετάσεις, θα τους άφηνα να γράφουν όπως ανασαίνουν.

Ερευνήτρια: Κάτι τελευταίο που θα θέλατε να προσθέσετε;

E7: Ναι. Η γλώσσα είναι καταφύγιο, εργαλείο, όπλο, γιατρεία. Αν καταφέρουμε να δείξουμε στα παιδιά αυτό — όχι μόνο πώς να γράφουν, αλλά γιατί αξίζει να γράφουν — τότε ίσως τους έχουμε προσφέρει κάτι που θα κρατήσουν για μια ζωή.

Παράρτημα Δ

Εκφωνήσεις θεμάτων

Εκφωνήσεις θεμάτων παραγωγής λόγου από πραγματικά πλαίσια διδασκαλίας.

Εκφώνηση / Θέμα:

“Το σωφρονιστικό σύστημα αλλοιώνεται μέσα στον φαύλο κύκλο της τιμώρησης και της εκδίκησης επί των δραστών, κάτι που τελικά μόνο βραχυπρόθεσμα, αν όχι και καθόλου ωφελεί την ίδια την κοινωνία”. Αυτό δηλώνεται στο Κείμενο 1 ως αντίληψη του Moore. Σε ρητορικούς αγώνες που διεξάγονται στο σχολείο σας καλείστε να υποστηρίξετε ως βασικός ομιλητής στην παραπάνω θέση, αναπτύσσοντας τα ανάλογα επιχειρήματα (350-400 λέξεις).

Εκφώνηση / Θέμα:

Στο Κείμενο 1 αναφέρεται «η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας αποτελεί το βασικό στοιχείο για την κατανόηση όχι μόνο της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και όλων των επιτευγμάτων του ανθρώπινου πνεύματος». Πόσο σημαντική είναι η γλώσσα για τη ζωή και την εξέλιξη του ανθρώπου να γράψεις ένα άρθρο για το θέμα αυτό που θα αναρτηθεί στο ηλεκτρονικό περιοδικό του σχολείου σου. Σε ένα ειδικό αφιέρωμα για τη γλώσσα (400-450 λέξεις).

Εκφώνηση / Θέμα:

Σε ομιλία σας στο χώρο του σχολείου στο πλαίσιο μιας εκδήλωσης με θέμα «κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας», αναφέρεστε στις αντιφατικές συνέπειες που επιφυλάσσει αυτού του είδους η κοινωνία στην ανθρωπότητα. Για να εμπλουτίσετε την ομιλία σας να αξιοποιήσετε στοιχεία του μη λογοτεχνικού κειμένου που σας δίνεται; 350-400 λέξεις.

Εκφώνηση / Θέμα:

Σε ομιλία σας σε ημερίδα αφιερωμένη στο περιβάλλον αξιοποιείτε στοιχεία και από τα 3 κείμενα που σας δίνονται για να παρακινήσετε τους ακροατές σας να επιδιώξουν την επαφή με τη φύση 350-400 λέξεις.

Εκφώνηση / Θέμα:

Ο συντάκτης του κειμένου 1 πιστεύει στη βασική αρχή της εμπιστοσύνης που συνέχει τον κόσμο. «Οφείλω να σε εμπιστεύομαι επειδή οφείλεις να με εμπιστεύεσαι αλλιώς τελειώσαμε πριν καν αρχίσουμε». Με αφορμή πρόσφατη δημοσκόπηση που καταδεικνύει τη μειωμένη εμπιστοσύνη των πολιτών τόσο μεταξύ τους όσο και απέναντι στους θεσμούς συντάσσετε ένα άρθρο στο οποίο αναφέρεστε στους παράγοντες που υπονομεύουν το αίσθημα εμπιστοσύνης σήμερα μεταξύ των ανθρώπων και μεταξύ των πολιτών και του κράτους. Παράλληλα, να εξηγήσετε την αξία της εμπιστοσύνης στην ευόδωση τόσο προσωπικών όσο και συλλογικών στόχων (350-400 λέξεις).

Παράρτημα Ε

Δείγματα Μαθητικών

Εκθέσεων

Εισαγωγική σημείωση

Στο παρόν παράρτημα παρατίθενται πέντε (5) μαθητικές εκθέσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την τριγωνοποίηση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και τις εκφωνήσεις εξετάσεων.

Για λόγους δεοντολογίας οι μαθητές έχουν κωδικοποιηθεί ως M1–M5. Έχουν αφαιρεθεί ή ανωνυμοποιηθεί τυχόν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίησή τους. Κάθε έκθεση συνοδεύεται από την ακριβή εκφώνηση/θέμα που δόθηκε στον μαθητή.

Μαθητική Έκθεση M1

Κείμενο:

Αξιότιμοι κριτές, αγαπητό κοινό, συντονίστρια ομάδα εκλεκτέ Χρονόμετρα,

είμαστε πράγματι πολύ τυχεροί που σε τούτους τους αγώνες λόγου καλούμαστε να μιλήσουμε για ένα πολύ επίκαιρο θέμα, όπως είναι το

σωφρονιστικό σύστημα. Πολλά θα μπορούσε να επικαλεστεί κανείς για να υποστηρίξει το αντίθετο, αλλά αρκεί μόνο μια ματιά γύρω μας για να πειστεί πως αυτό αλλοιώνεται μέσα στον φαύλο κύκλο μιας τιμώρησης και της εκδίκησης επί των δραστών, κάτι που τελικά μόνο βραχυπρόθεσμα, αν όχι και καθόλου, δεν ωφελεί την ίδια την κοινωνία.

Είναι γεγονός ότι το σωφρονιστικό σύστημα, όπως συχνά λειτουργεί σήμερα, εγκλωβίζεται στην τιμωρία του παραβάτη του νόμου, παραμελώντας τον ουσιαστικό στόχο. Αυτή είναι η κοινωνική τους επανένταξη. Ειδικότερα, η λογική της εκδίκησης και της τιμωρίας του δράστη μπορεί να ικανοποιήσει στιγμιαία το αίσθημα της δικαιοσύνης προς την κοινωνία, ωστόσο δεν συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην προοδευτική μείωση και εξάλειψη της εγκληματικότητας. Αντιθέτως, προωθεί ένα περιβάλλον απομόνωσης. Έτσι, όταν ο δράστης αποφυλακίζεται, γίνεται περισσότερο περιθωριοποιημένος χωρίς δεξιότητες και αδυνατεί να προσαρμοστεί στα δεδομένα της σημερινής κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες να επιστρέψει στις παραβατικές συμπεριφορές που καταδικάστηκε προηγουμένως. Η κοινωνία λοιπόν, αντί να επωφελείται από αυτά, ζημιώνεται καθώς αναπαράγεται το ίδιο πρόβλημα δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Η λύση για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ψυχοθεραπείας και δημιουργικής απασχόλησης, έτσι ώστε να παρατηρηθεί πρόοδος.

Αναμφίβολα το σύστημα αυτό λειτουργεί κατά αποκλειστικότητα ως μηχανισμός τιμωρίας και τελικά αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας. Αναλυτικότερα, στις φυλακές παρατηρείται συχνά η έλλειψη βασικών μορφωτικών και παιδαγωγικών δομών, γεγονός που στερεί από τους κρατούμενους τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να προετοιμαστούν για να ακολουθήσουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής μετά την αποφυλάκισή τους. Η απουσία των δασκάλων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης συνεπάγεται την αμάθεια, την άγνοια και την απουσία εφοδίων για μια δημιουργική ζωή. Επιπρόσθετα, η καθημερινή συναναστροφή με άλλους εγκληματίες που ενδέχεται να έχουν διαπράξει βαρύτερα αδικήματα, οδηγεί στην εκτράχυνση των άλλων παραβατών, οι οποίοι αντί να βελτιωθούν, παραδειγματίζονται αρνητικά και υιοθετούν πιο επικίνδυνες συμπεριφορές.

Επομένως, η κοινωνία κινδυνεύει να δεχτεί πίσω ανθρώπους πιο παραβατικούς από πριν.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως οι φυλακές δεν πρέπει να αποτελούν μηχανισμούς εκδίκησης, αλλά μέσα πραγματικής αλλαγής και συμμόρφωσης. Η εκπαίδευση, η ψυχολογική στήριξη και η κοινωνική επανένταξη αποτελούν θεμέλια ενός σωφρονιστικού συστήματος, οδηγώντας στη μείωση της εγκληματικότητας. Κλείνοντας, ελπίζω η ομιλία μου να σας γέννησε γόνιμους προβληματισμούς αναλογικά με το θέμα και αδημονώ να ακούσω τις απόψεις της αντίπαλης Ομάδας.

Σας ευχαριστώ.

Μαθητική Έκθεση Μ2

Κείμενο:

Η αξία της γλώσσας

Πρόσφατα το σχολείο μας διοργάνωσε ημερίδα με θέμα την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ημερίδα για μικρούς και μεγάλους. Ομολογουμένως, η γλώσσα αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες. Η επικοινωνιακή λειτουργία της δεν περιορίζεται μόνο στη μεταβίβαση πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο, αλλά διαμορφώνει την συνείδηση, τη γνώση και την κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης από τις απλές καθημερινές συνομιλίες ως τα μεγάλα επιτεύγματα της τέχνης, της επιστήμης και της φιλοσοφίας. Η γλώσσα είναι το μέσο που καθιστά δυνατή την πρόοδο της ανθρωπότητας.

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι η γλωσσική κατάρτιση μπορεί να αποτελέσει ένα εφόδιο για τη χάραξη μιας εύκολης και ευοίωνης επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αναλυτικότερα, η σωστή χρήση της γλώσσας αποτελεί ένα εφόδιο για την πρόσληψη σε επαγγελματικούς χώρους και προσόν για την ανέλιξη σε έναν επαγγελματικό χώρο. Κατά συνέπεια θα υπάρχει ικανοποιητικό

βιοτικό επίπεδο στον άνθρωπο, το οποίο αναπτύσσει καλές συναδελφικές σχέσεις, ανταλλάσσοντας απόψεις νέες και ιδέες και τέλος ο ίδιος γίνεται φιλόδοξος, παραγωγικός και πετυχημένος εργαζόμενος.

Παράλληλα, θα αναφέρω ότι η βαθιά γνώση του γλωσσικού κώδικα συμβάλλει στην πνευματική ολοκλήρωση του ατόμου. Ειδικότερα μέσω των κανόνων γραμματικής και συντακτικού, αλλά και των εκφραστικών μέσων, το γλωσσικά καλλιεργημένο άτομο μπορεί να κατανοήσει για τα πιο απαιτητικά κείμενα, καθώς και να οξύνει την κριτική του σκέψη και ικανότητα. Επιπρόσθετα η εντρύφηση σε βιβλία φιλοσοφικού περιεχομένου τον βοηθά να συλλάβει αφηρημένες έννοιες, καθώς και να κατανοήσει τον χώρο των ιδεών.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η γλωσσική παιδεία συνδράμει στη διαμόρφωση υγιούς πολιτιστικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα όλα τα επιτεύγματα του πολιτισμού και του ανθρώπινου πνεύματος είναι αποθηκευμένα στον γραπτό λόγο. Ο γλωσσικά καλλιεργημένος επιλέγει ποιοτικά θέματα και ακροάματα γιατί ξέρει να εκτιμά τον έντεχνο λόγο. Κατά συνέπεια αναπτύσσεται η αισθητική του καλλιέργεια. Έρχεται σε επαφή με νέους πολιτισμούς και τέλος κοινωνικοποιείται.

Θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφέρω πως η γλώσσα αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικής συνοχής. Αναμφίβολα διευκολύνεται και αναπτύσσεται η κοινωνικότητα του ατόμου και γενικότερα η κοινωνική του ζωή. Η γνώση και η δυνατότητα ορθής χρήσης της γλώσσας προσδίδει αυτοπεποίθηση στο χρήστη και δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη σύναψη κοινωνικών επαφών. Ακόμα προάγεται η ορθή επικοινωνία και συνεργασία των ανθρώπων, όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται με ακρίβεια και ευστοχία αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις, ο βερμπαλισμός και η κενολογία. Τέλος, η καθαρότητα στην έκφραση βοηθά στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς εκφράζονται ιδέες, απόψεις και αξίες.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας αποτελεί τον πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης και των επιτευγμάτων του ανθρώπινου πνεύματος μέσα από τη γλώσσα. Οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και τον εαυτό τους, διαμορφώνουν σχέσεις, δημιουργούν πολιτισμό και προάγουν την επιστήμη και την τέχνη. Δεν είναι απλώς ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά και το θεμέλιο της γνώσης, της πολιτισμικής ταυτότητας και της πνευματικής

δημιουργίας. Χωρίς τη γλώσσα η πρόοδος της ανθρωπότητας θα ήταν αδύνατη, καθώς αποτελεί τον βασικό μηχανισμό που επιτρέπει την εξέλιξη και τη μεταβίβαση της γνώσης από γενιά σε γενιά.

Μαθητική Έκθεση Μ3

Κείμενο:

Αξιότιμοι καθηγητές και γονείς, αγαπητοί συμμαθητές,

καταρχάς επιτρέψτε μου να ευχαριστήσω το σχολείο μου οργάνωσε τη σημερινή εκδήλωση φέρνοντας το θέμα της τεχνολογίας και της πληροφορίας προς συζήτηση και που με κάλεσε ως βασικό/βασική ομιλητή/ομιλήτρια. Αναντίρρητα αναπόσπαστο στοιχείο της εποχής είναι η τεχνολογία. Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαίο να αναζητηθεί η αξία της τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινωνία γενικότερα.

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί πως η έντονη και πλέον γρήγορη μεταλαμπάδευση της πληροφορίας, χάρη στην τεχνολογία έχει τεράστια οφέλη στη σύγχρονη κοινωνία που μας περιβάλλει. Ειδικότερα, η πρόσβαση στην πληροφορία παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας καινούργιων έξυπνων ιδεών και γνωμών από σύγχρονους καλλιεργημένους ανθρώπους. Επιπλέον, βοηθάει στην ενίσχυση της εκπαίδευσης, της δια βίου μάθησης και του επαγγελματικού βίου. Παράλληλα, η εξέλιξη της τεχνολογίας θα συμβάλλει στην αύξηση παραγωγών και του κέρδους, καθώς θα προσφέρει στους εργαζομένους περισσότερο ελεύθερο χρόνο και την ικανότητα να προγραμματίσουν την καθημερινότητά τους, έτσι ώστε να αυξήσουν τους μισθούς τους.

Στον αντίποδα, θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθούν τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν από την εξέλιξη της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ για κάποιους ανθρώπους για επιχειρήσεις και επιστήμονες υπάρχουν θετικά αποτελέσματα για κάποιους άλλους, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι καταστροφική. Αμόρφωτοι άνθρωποι με χαμηλά γνωστικά επίπεδα, δύσκολα συνηθίζουν και καταφέρνουν να ζήσουν με την

τεχνολογία. Επιπλέον, άτομα τρίτης ηλικίας, δηλαδή μιας εντελώς διαφορετικής εποχής και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ότι απαιτεί μια κοινωνία με τεχνολογία.

Όλα αυτά θα πρέπει λοιπόν να προβληματίσουν τον κόσμο και το κράτος, διότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται να μεγαλώνουν σε μια κοινωνία στην οποία θα νιώθουν άνετα και ισάξια με όλους. Ωστόσο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας επιφέρει και αρκετά πλεονεκτήματα στην κοινωνία. Κλείνοντας, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που με ακούσατε, ελπίζω να σας γέννησα γόνιμους προβληματισμούς.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

Μαθητική Έκθεση M4

Κείμενο:

Αγαπητό ακροατήριο,

είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σχέση του ανθρώπου με τη φύση βιώνει κρίση αφού αδυνατεί να αντιληφθεί ότι οι τομείς της δραστηριότητάς του υπόκεινται σε εξάρτηση από την επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος. Έτσι, αξιοποιώντας την ευκαιρία της σημερινής ημερίδας, θα ήθελα και εγώ να αναδείξω την πραγματική αξία του περιβάλλοντος, έχοντας την ελπίδα να παρακινήσω όλους εσάς ώστε να επαναπροσδιορίσετε τη σχέση σας με αυτό.

Η επανασύνδεση του ανθρώπου με τη φύση αναμφίβολα επιδρά θετικά στη ψυχική διάπλαση του και συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Ειδικότερα, με κάτι τόσο απλό όσο έναν περίπατο στο πάρκο ή στο δάσος, οι αισθήσεις του ανθρώπου ενεργοποιούνται. Η όραση συλλαμβάνει τα χρώματα και τις μορφές της φύσης. Η ακοή δέχεται τους ήχους του αέρα και των πουλιών, η όσφρηση φέρνει τα αρώματα του χώματος και των λουλουδιών. Έτσι το άτομο εμποτίζεται με γαλήνη και ηρεμία και καταπραΰνεται από την ένταση της καθημερινότητας, ενώ καλλιεργείται η ευαισθησία του. Ταυτόχρονα ο άνθρωπος όταν εναρμονίζεται με το φυσικό περιβάλλον, παρατηρώντας για παράδειγμα τα

αστέρια, ή κολυμπώντας στη θάλασσα, του δίνεται η ευκαιρία για ενδοσκόπηση, σκέψη και στοχασμό και έτσι κατανοεί τον ρόλο του ως μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται ικανός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής.

Αναμφίβολα η επαφή του ατόμου με το φυσικό περιβάλλον αποτελεί εφαλτήριο της κοινωνικής ανάπτυξης του. Συγκεκριμένα, η φύση λειτουργεί ως πρότυπο ευταξίας και αρμονίας και ο άνθρωπος εκπορεύεται από αυτή κάποιες θεμελιώδεις αρχές, όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, οι οποίες διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην ομαλή κοινωνικοποίησή του. Έτσι, καθώς το άτομο κατανοεί τη σημασία του μέτρου και της ισορροπίας που είναι θεμέλια για μια γόνιμη αλληλεπίδραση. Μαθαίνει ακόμη να εφαρμόζει την πρόταξη του κοινού καλού σε σχέση με το στενά ευνομούμενο ατομικό συμφέρον. Τέλος, οι εξορμήσεις στη φύση μπορούν εύκολα να συνδεθούν με την κοινωνική αλληλεπίδραση και να αποτελέσουν αφορμή για τη γνωριμία νέων ατόμων και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Τέτοιες εξορμήσεις μπορεί να είναι ομαδικές, όπως πεζοπορίες, αναρρίχηση σε βουνά, ή κατασκήνωση στην ύπαιθρο.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η ανθρώπινη συνείδηση πρέπει να ξαναβρεί το δρόμο προς τη φύση. Αν αυτό συμβεί και αποκατασταθεί η μεταξύ τους σχέση, τότε ο άνθρωπος θα επωφεληθεί αναλόγως. Για να ευοδωθεί αυτός ο στόχος οφείλουμε να αναλογιστούμε τι είναι αυτό που απομακρύνει το σύγχρονο άνθρωπο από το φυσικό περιβάλλον και πως η σχέση αυτή θα αναστηλωθεί. Κλείνοντας, ελπίζω να σας γέννησα γόνιμους προβληματισμούς.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

Μαθητική Έκθεση Μ5

Κείμενο:

Η εμπιστοσύνη θεμέλιο προόδου

Η εμπιστοσύνη είναι μια λέξη παρεξηγημένη αλλά άκρως απαραίτητη για την επιβίωση του ανθρώπου. Ο άνθρωπος ως ον λογικό και κοινωνικό έχει ανάγκη από την εμπιστοσύνη. Δυστυχώς όμως τα μηνύματα δεν είναι καθόλου

ενθαρρυντικά. Σύμφωνα με δημοσκόπηση, μάλλον μας εγκαταλείπει αφήνοντας τη θέση της στην καχυποψία και την αβεβαιότητα.

Τι είναι αυτό όμως που μας έχει καταστήσει τόσο καχύποπτους στις σχέσεις μεταξύ μας αλλά και στη σχέση μας με την πολιτεία; Πλέον κυριαρχεί το ατομικό συμφέρον έναντι του συλλογικού, κάτι που μας έχει μετατρέψει σε μηχανές απόκτησης υλικών αγαθών που κάθε άλλο παρά ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ μας. Μάλιστα, πολύ συχνά βλέπουμε στο πρόσωπο του διπλανού μας έναν ανταγωνιστή, μια απειλή, έναν εχθρό. Και δυστυχώς ολοένα και λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις στο πρόβλημα αυτό. Κάτι που καταλαβαίνουμε από το γεγονός πως η φιλία πλέον είναι ένα είδος προς εξαφάνιση. Η πολιτεία από την άλλη, μέσω αυτών που κάθε φορά την εκπροσωπούν κάθε άλλο παρά φερέγγυα είναι Υποσχέσεις, ρουσφέτια, αναξιοκρατία είναι μερικοί μόνο από τους λόγους που έχουν σπάσει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ πολίτη και πολιτείας. Αποτέλεσμα είναι η αδιαφορία, η αποχή από τα κοινά και η απαξίωση ανθρώπων και θεσμών.

Η εμπιστοσύνη όμως αποτελεί και συνεχίζει να αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε πολιτισμού και πρέπει να ξεκινάει από τον καθένα ξεχωριστά. Πρωτίστως οφείλουμε να εμπιστευόμαστε τον ίδιο μας τον εαυτό. Μόνο έτσι θα επιτύχουμε τους στόχους μας και θα προσφέρουμε και στην ίδια την κοινωνία. Αν καταφέρουμε να πιστέψουμε στον εαυτό μας, θα αντιληφθούμε πως ο διπλανός μας είναι και αυτός ένας μαχητής της ζωής με τα δικά του όνειρα και οράματα. Αν εμπιστευτούμε ο ένας τον άλλον, η κοινωνία θα κάνει βήματα προόδου, αρκεί να δούμε στο πρόσωπο του άλλου τον συνοδοιπόρο μας και να αναδείξουμε ως ηγέτες του τόπου πρόσωπα άξια εμπιστοσύνης με κριτήριο πάντα την ανάπτυξη και την πρόοδο.

Η εμπιστοσύνη λοιπόν πρέπει να ανθίσει στη ζωή μας. Όταν αμφισβητούμε τους πάντες και τα πάντα κάθε άλλο παρά μπροστά μπορούμε να πάμε είτε ως μονάδες είτε ως σύνολο από τη φύση μας. Είμαστε προορισμένοι να συμβιώνουμε με άλλους και η καχυποψία στις μεταξύ μας σχέσεις μόνο την οπισθοδρόμηση μπορεί να καταφέρει.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τρανταφυλλίδη.

Μάνθου, Α. (2019). *Παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις: Μια απόπειρα κριτικής ανάλυσης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/86432936/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%B5%CF%82%CE%B5%CE%BE%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82>

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*.

Παπαλάμπρου, Ε. (2016). *Προγράμματα σπουδών, μια πορεία προς τον Κριτικό Γραμματισμό*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Ανακτήθηκε από <https://crisdev.ouc.ac.cy/entities/publication/9fd2dc7f-8c49-4d61-9018-70a64793d87c>

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. *Ματσαγγούρας, ΗΓ (επιμ.) Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.

Τσιπλάκου, Σ. (2019, Ιανουάριος). *Κειμενικά είδη και κριτικός γραμματισμός: μια «ανοιχτή» σχέση* [Άρθρο σε ηλεκτρονική μορφή]. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. <https://www.researchgate.net/publication/330638423>

Τσιπλάκου, Σ., & Τσαγγαρή, Ν. (2019, 6 Νοεμβρίου). *Ιδεολογία και γλωσσική αξιολόγηση: Η περίπτωση των Πανελληνίων εξετάσεων* [Εισήγηση]. Ημερίδα «Ιδεολογίες, Γλωσσική Επικοινωνία και Εκπαίδευση», Βόλος, Ελλάδα.

ΥΠΑΔΜΘ/ΙΕΠ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό και Γυμνάσιο*.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα*.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. *Φιλολόγος*, (113), 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* (No. IKEECONF-2014-1284). Aristotle University of Thessaloniki.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied linguistics*, 14(2), 115-129.
- Althusser, L. (1971). Ideology and the State. *Lenin and philosophy and other essays*, 2.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education* (Vol. 5). Teachers College Press.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational researcher*, 36(5), 258-267.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). Psychology Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research (4th edn)*(London, BERA).
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy 1. In *Language and communication* (pp. 2-27). Routledge.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- Christie, F. (2005). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. Bloomsbury Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, 24(3), 168-181.
- Comber, B. (2015). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. Routledge.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- De Costa, P. I. (2007). JP Lantolf and SL Thorne: Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development. Oxford University Press, 2006. *Applied Linguistics*, 28(3), 477-480.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge
- Fairclough, N. (2013). *Language and power*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (trans. MB Ramos). *New York: Continuum, 2005*.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Falmer Press.

- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.
- Gee, J., & Gee, J. P. (2007). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. routledge.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic* (p. 136). Arnold: London.
- Halliday, M. (1994). Introduction to Functional Grammar 2nd Ed (London: Edward Arnold).
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. *Literacy in society*, 377-424.
- Hasan, R. (2006). Literacy, pedagogy and social change: Directions from Bernstein's sociology. In *Knowledge, power and educational reform* (pp. 211-225). Routledge.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge university press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational review*, 52(2), 175-186.
- Janks, H. (2009). *Literacy and power*. routledge.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. sage.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge university press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT journal*, 58(4), 319-326.

- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*, 6, 460-475.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5-8.
- Luke, A. (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In *Critical literacy, schooling, and social justice* (pp. 168-188). Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). Genre relations. *Mapping culture*. London: Equinox.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Milroy, L. (2002). *Authority in language: Investigating standard English*. Routledge.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. (No Title).
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rose, D., & Martin, J. N. (2012). *Learning to write/reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. University of Toronto Press.
- Savignon, S. J. (1976). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 1-27.

- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education / Longman.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.
- Tsagari, D. (2011). Washback of a high-stakes English exam on teachers' perceptions and practices. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 19, 431-445.
- Tsagari, D. (Ed.). (2016). *Classroom-based assessment in L2 contexts*. Cambridge Scholars Publishing.
- Tsiplakou, S., & Tsagari, D. (2023). Language ideologies and washback effects in a high-stakes Greek language examination. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 13(1), 64-92.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford university press.