



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Σπουδές στην Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους  
λόγους που μαθητές αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου  
στις πανελλήνιες εξετάσεις

Ανδρομάχη Ματσουλιάδη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δήμητρα Μελισσαροπούλου»

Πάτρα, Μάιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους  
λόγους που μαθητές Λυκείου αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες  
γραφτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις

Ανδρομάχη Ματσουλιάδη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δήμητρα Μελισσαροπούλου

«Αναπλ. Καθ., Αριστοτέλειο  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρίνα Τζακώστα

«Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης»

Πάτρα, Μάιος 2023



*Ανδρομάχη Ματσουλιάδη «Απόψεις εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους λόγους που μαθητές  
αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες  
εξετάσεις»*

*Στον Μιχάλη, την Κωνσταντίνα, την Αγγελική και τον Οδυσσέα  
για την υποστήριξη και την υπομονή τους*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους της χαμηλής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 13 εκπαιδευτικοί-βαθμολογητές του μαθήματος, με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τρία βασικά ερωτήματα: α) ποια είναι τα μαθησιακά και εξωμαθησιακά αίτια που οδηγούν στις χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα, β) με ποιόν τρόπο η διαδικασία εξέτασης και βαθμολόγησης του μαθήματος μπορεί να επιδρά στην επίδοση των μαθητών και γ) με ποιους τρόπους μπορεί να ανατραπούν οι δυσκολίες των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την τεχνική της θεματικής ανάλυσης. Αναφορικά με τα αίτια που οδηγούν στις χαμηλές επιδόσεις, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν: α) την ελλιπή ανάγνωση λογοτεχνικών – εξωσχολικών βιβλίων, (β) δυσκολίες στην μελέτη-προετοιμασία των μαθητών, (γ) δυσχέρειες στη διδασκαλία του μαθήματος, (ε) δυσκολίες που σχετίζονται με την εξέταση και τη βαθμολόγηση του μαθήματος και (στ) δυσκολίες που σχετίζονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε σχέση με τους τρόπους που η εξέταση και η βαθμολόγηση μπορεί να επιδρά στην επίδοση των μαθητών, οι συμμετέχοντες εστίασαν σε ζητήματα που αφορούσαν: α) τη διαδικασία της πειραματικής βαθμολόγησης, γ) το βαθμό προσήλωσης στις οδηγίες της ΚΕΕ και γ) την επικοινωνία μεταξύ βαθμολογικών κέντρων. Τέλος, οι προτάσεις τους για τον τρόπο με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών εστίασαν σε: α) αλλαγές στα κείμενα και στην ύλη του μαθήματος, β) αλλαγές στη διδασκαλία του μαθήματος και γ) ανάγκη για επιμόρφωση.

## Λέξεις – Κλειδιά

Αποψεις εκπαιδευτικών, πανελλήνιες εξετάσεις, Νεοελληνική Γλώσσα, χαμηλή επίδοση μαθητών

## Secondary Education teachers' opinions on the underperforming of students in Panhellenic Greek language exams

Andromachi Matsouliadi

### Abstract

This paper investigated teachers' opinions regarding the reasons for students' low achievement on tests of written language production on the Pan-Hellenic University entry exams in the subject of Modern Greek Language. Participants were 13 secondary school teachers who are graders of the course with whom semi-structured interviews were conducted. Three basic research questions were addressed: a) what are the educational and extracurricular causes that lead to low performance in this course, b) in what ways does the examination and correcting process affect the students' grades and c) in which ways can the difficulties of the students in the production of written language be overcome. The interviews were analyzed using thematic analysis. Regarding the causes that lead to low performance, participants pointed: a) the insufficient reading of literary - extracurricular books, (b) difficulties in the study-preparation of students, (c) difficulties in teaching the course, (e) difficulties related with the examination and grading of the course and (f) difficulties related to the general education system emerged from the interviews. As regards the ways in which the testing and correcting process can affect student grades, participants focused on issues related to: a) the process of test-correction, c) the degree of adherence to the Central Examination Committee guidelines, and c) communication between grading centers. Finally, their suggestions on the ways in which student achievement can be improved focused on: a) changes in the texts and course material, b) changes in the way the course is taught, and c) the need for further teachers' training.

### Keywords

Teachers' opinions, Panhellenic University Entry Exams, Modern Greek Language, students' low performance

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	ix
1. Εισαγωγή.....	1
2. Βιβλιογραφική επισκόπηση – ερευνητικά ερωτήματα .....	2
2.1 Ο γραπτός λόγος.....	2
2.2 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου .....	4
2.2.1 Το μοντέλο των Hayes & Flower (Hayes & Flower, 1980) και το αναθεωρημένο μοντέλο Hayes (1996) .....	5
2.2.2 Το μοντέλο των Scardamalia και Bereiter (1987).....	6
2.2.3 Το μοντέλο του Kellogg (2008).....	7
2.2.4 Το κοινωνικό – γνωστικό μοντέλο του Hayes (2012) .....	8
2.2.5 Το μοντέλο του Halliday- Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) .....	8
2.2.6 Συγκριτική αποτίμηση.....	9
2.3 Ο γραπτός επιχειρηματικός λόγος.....	9
2.3.1 Το κλασικό μοντέλο .....	10
2.3.2 Το μοντέλο του Toulmin.....	11
2.3.3 Το μοντέλο του Rogers .....	12
2.4 Αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου (2003-2022).....	13
2.5 Η εξέταση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε πανελλαδικό επίπεδο .....	15
2.6 Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου .....	17
2.6.1 Βασικοί μέθοδοι αξιολόγησης .....	18
2.6.2 Ειδικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών γραπτών .....	20
2.7 Παθογένειες του μαθήματος .....	21
2.7.1 Συνηθισμένα λάθη.....	21
2.7.2 Χαμηλές επιδόσεις .....	26
2.7.3 Βαθμολογικές αποκλίσεις .....	27
2.8 Στοχος και ερευνητικά ερωτήματα .....	28
2.9 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί .....	29
3. Μεθοδολογικό πλαίσιο συλλογής δεδομένων.....	30
3.1 Ερευνητική στρατηγική .....	30
3.2 Ερευνητική διαδικασία – διαδικασία δειγματοληψίας.....	30
3.3 Συμμετέχοντες.....	30
3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	31
3.5 Ανάλυση των δεδομένων .....	31
3.6 Φερεγγυότητα της έρευνας .....	32
4. Αποτελέσματα.....	33
4.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	33

4.1.1 Δημογραφικοί παράγοντες – οικογενειακό υπόβαθρο.....	33
4.1.2 Δυσκολίες που σχετίζονται με την ελλιπή ανάγνωση κειμένων/λογοτεχνικών βιβλίων .....	33
4.1.3 Δυσκολίες που σχετίζονται με τη μελέτη-προετοιμασία των μαθητών .....	34
4.1.4 Δυσκολίες που σχετίζονται με το μάθημα και τη διδασκαλία του.....	37
4.1.5 Δυσκολίες που σχετίζονται με την εξέταση και τη βαθμολόγηση του μαθήματος .....	41
4.1.6 Δυσκολίες που σχετίζονται με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.....	46
4.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα .....	47
4.2.1 Προσέγγιση στην αξιολόγηση του γραπτού .....	47
4.2.2 Διαδικασία της πειραματικής βαθμολόγησης .....	48
4.2.3 Βαθμός προσήλωσης στις οδηγίες της ΚΕΕ .....	49
4.2.4 Επικοινωνία μεταξύ βαθμολογικών κέντρων .....	50
4.2.5 Σώμα βαθμολογητών.....	50
4.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	52
4.3.1 Αλλαγές στα κείμενα και στην ύλη.....	52
4.3.2 Αλλαγές στη διδασκαλία του μαθήματος .....	54
4.3.3 Ανάγκη για επιμόρφωση πάνω στη διδασκαλία του μαθήματος .....	55
4.3.4 Ανάγκη διατήρησης του Θεματος Δ .....	56
5. Συμπεράσματα - συζήτηση .....	56
5.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	57
5.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα .....	58
5.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	59
5.4 Περιορισμοί - προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	61
Βιβλιογραφία.....	63
Παράρτημα Α: Οδηγός Συνέντευξης .....	66
Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων .....	69





Ανδρομάχη Ματσουλιάδη «Απόψεις εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους λόγους που μαθητές  
αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες  
εξετάσεις»

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΚΕΕ	Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων
ΔΕ	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Δ.Ε.Π.Π.Σ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Α.Π.Σ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Π.Σ.	Προγράμματα Σπουδών
Ν.Ε.Γ.	Νεοελληνική Γλώσσα
Β.Κ.	Βαθμολογικό Κέντρο
ΖΑΠ	Ζωντάνια, αμεσότητα, παραστατικότητα

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών, βαθμολογητών πανελληνίων εξετάσεων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, σχετικά με τα αίτια την αποτυχίας και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών Γ' Λυκείου στις δοκιμασίες γραπτού λόγου. Αρχικά θα παρουσιαστεί η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι εννοιολογικοί ορισμοί της έρευνας. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί το μεθοδολογικό πλαίσιο συλλογής των δεδομένων, όπου θα αναπτυχθούν η ερευνητική στρατηγική και διαδικασία, η διαδικασία καθορισμού του δείγματος και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Έπειτα, θα συζητηθούν ζητήματα που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία και θα ακολουθήσει η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα και την παράθεση της λίστας των βιβλιογραφικών αναφορών, καθώς και τα Παραρτήματα Α (οδηγός συνέντευξης) και Β (απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων).

## 2. Βιβλιογραφική επισκόπηση – ερευνητικά ερωτήματα

### 2.1 Ο γραπτός λόγος

Ο γραπτός λόγος αποτελεί μια από τις δυο βασικές μορφές λόγου αλλά και ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Διευκολύνει την επικοινωνία και τη διασύνδεση με τους άλλους και ενισχύει την αυτό-έκφραση και την προσωπική ανάπτυξη (Santangelo, 2014). Συνεπώς, δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου δημιουργούν, πέρα από την εκπαίδευση, δυσκολίες και σε άλλους σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως την εργασία και την ψυχαγωγία (Graham, 2006). Παρά την σπουδαιότητα του γραπτού λόγου, τα αξιολογικά δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό εκείνες τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να παράξουν ικανοποιητικά δείγματα γραπτού λόγου. Ήδη από το Γυμνάσιο φαίνονται οι ελλείψεις των μαθητών. Έρευνες σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό έχουν δείξει ότι οι πλειοψηφία των μαθητών διαθέτουν ικανότητα γραπτού λόγου που χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς από μέτρια ως κακή (Κοσεγιάν, 2010). Αντίστοιχα αποτελέσματα υπήρξαν και σε έρευνα της Παπαεμμανουήλ (2013) σε 126 μαθητές Α' Γυμνασίου, όπου διαπιστώθηκαν σοβαρές αδυναμίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, παρόλο που δεν περιλαμβάνει δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου, οι επιδόσεις των μαθητών 3<sup>ης</sup> Γυμνασίου στις γλωσσικές δοκιμασίες στις εξετάσεις PISA το 2022 κατέδειξαν την ύπαρξη δυσκολιών στο επίπεδο της ανάλυσης, της σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών, της γνώσης σύνθετων γραμματοσυντακτικών φαινομένων και της χρήσης απαιτητικού λεξιλογίου, όπου οι σωστές απαντήσεις ήταν μόλις 47% (ΙΕΠ, 2022). Η κατάσταση δε φαίνεται να διαφοροποιείται στο Λύκειο, όπου με βάση τα στατιστικά στοιχεία από τις πανελλήνιες εξετάσεις του 2020, μόνο το 16,14% πέτυχε βαθμό πάνω από 15, ενώ τα γραπτά πάνω από 18 (χαρακτηρισμός 'άριστα') ήταν μόλις 0,52% (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια δεξιότητα η οποία αφορά και ενεργοποιεί γνωστικές διεργασίες όπως την έκφραση, τη σύνθεση ιδεών, την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη (Fareed et al., 2016). Σύμφωνα και με τον Cumming (1998), η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι μόνο το κείμενο καθαυτό αλλά και η σκέψη, η σύνθεση των ιδεών, και η κωδικοποίηση της γλώσσας σε κείμενο. Έτσι, στην παραγωγή γραπτού λόγου

απαιτούνται να είναι αναπτυγμένες μια σειρά από δεξιότητες που αφορούν την κατανόηση, τη σκέψη, τον σχεδιασμό και την αναθεώρηση (Brown, 2000). Επιπρόσθετα, κάθε γραπτό κείμενο είναι μέρος τις πολιτιστικής ταυτότητας του γράφοντος, αφού μέσω αυτού αποτυπώνονται οι αξίες και οι στάσεις του. Ένα γραπτό κείμενο λοιπόν είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική και δυναμική λειτουργία. Η ιδιαιτερότητα του γραπτού λόγου έγκειται στο ότι αποτελεί ένα υποκειμενικό επικοινωνιακό είδος τόσο ως προς τη παραγωγή του όσο και ως προς την πρόσληψή του (Κυπριώτης, 2006).

Συνεπώς οι μαθητές, είτε ως αναγνώστες είτε ως συγγραφείς, είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές. Η ανάγνωση και η συγγραφή είναι εμπρόθετες διαδικασίες παραγωγής νοήματος, το οποίο για να παραχθεί απαιτεί αλληλεπίδραση και «συνομιλία» των προϋπάρχουσων γνώσεων, εμπειριών και συναισθημάτων με τα νέα ερεθίσματα (Σπαντιδάκης, 2004). Συνεπώς, το νόημα του κειμένου δεν βρίσκεται στο ίδιο το κείμενο αλλά στο μυαλό του αναγνώστη ή του συγγραφέα. Όταν δεν ικανοποιούνται οι προσδοκίες και οι στόχοι, τότε ο δημιουργός προβαίνει στις απαραίτητες αναθεωρήσεις. Η ποσότητα των αναθεωρήσεων είναι αυτή που ξεχωρίζει τον ώριμο από τον αρχάριο συγγραφέα. Ο ώριμος συγγραφέας θα προβεί σε αναθεωρήσεις σε βάθος, ενώ ο αρχάριος θα σταθεί μόνο σε επιφανειακές που έχουν να κάνουν με την ορθογραφία και την εμφάνιση του γραπτού (Σπαντιδάκης 2004).

Ένας ακόμα παράγοντας που διακρίνει τον έμπειρο από τον αρχάριο συγγραφέα είναι η χρήση και η εναλλαγή των στρατηγικών. Ο μαθητής με αναπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες, επιλέγει τη σωστή στρατηγική που επιτάσσει η κάθε περίπτωση και είναι στη θέση να την αξιολογήσει και να την αναπροσαρμόσει αν κριθεί απαραίτητο. Παίζει λοιπόν τον ρόλο του αξιολογητή σε όλη τη πορεία της συγγραφής (Σπαντιδάκης, 2004).

Επιπλέον, ο μαθητής σε ρόλο συγγραφέα είναι ταυτόχρονα και γραμματέας και δημιουργός. Ως γραμματέας ενορχηστρώνει τους ορθογραφικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και ως δημιουργός επιλέγει το ακροατήριο του, τον σκοπό, το κειμενικό είδος, «γεννά», οργανώνει και βελτιώνει τις ιδέες του. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα μετατρέπονται σε γλώσσα και πάντα λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες του αναγνώστη. Επιστρατεύονται διάφοροι τύποι γνώσεων προκειμένου να φέρει σε πέρας ο

συγγραφέας το δύσκολο αυτό έργο όπως είναι η εννοιολογική γνώση, δηλαδή γνώση επί του θέματος και η γλωσσική, δηλαδή γνώση για τους κανόνες γραμματικής, συντακτικού και πραγματολογίας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Έτσι, ο συγγραφέας καλείται με βάση τις επιμέρους γνώσεις να κάνει μια σειρά επιλογών: να παράγει και να οργανώσει ιδέες σχετικές με το θέμα, να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο λεξιλόγιο και να αποτυπώσει το απαιτούμενο για τη κάθε περίπτωση ύφος, να επιλέξει τη σωστή στίξη και τους σωστούς γραμματικούς και συντακτικούς τύπους, να ορθογραφήσει το κείμενό του και εν τέλει να το αναθεωρήσει και να το βελτιώσει όπου κρίνεται απαραίτητο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Αυτό το ρόλο καλούνται να επιτελέσουν οι μαθητές της Γ' Λυκείου στη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Έχουν στη διάθεσή τους τρεις ώρες όπου πρέπει να επεξεργαστούν νοηματικά τρία δοθέντα άγνωστα κείμενα σε αυτούς αλλά και να παράξουν πρωτότυπο, προσωπικό και επικοινωνιακό λόγο.

## 2.2 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Η έρευνα γύρω από τον γραπτό λόγο έχει προχωρήσει αρκετά τις τελευταίες δεκαετίες και έχει δώσει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη συγγραφή (Graham & Perin, 2007). Γενικά, τα επικρατέστερα μοντέλα τονίζουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία στρατηγική, επαναληπτική και απαιτητική, κατά την οποία ο συγγραφέας θα πρέπει: (α) να σχεδιάσει τι θα πει και πως θα το πει, (β) να μεταφέρει τις ιδέες του σε γραπτό κείμενο και (γ) να αναθεωρήσει αυτό που έχει συγγράψει (Hayes & Flower, 1980· Bereiter & Scardamalia, 1987· Hayes, 1996· Zimmerman & Risemberg, 1997). Παλαιότερα, υπήρχε η αντίληψη ότι η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν μια γραμμική διαδικασία, όμως τα σύγχρονα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου τονίζουν ότι αποτελεί μια πολύπλοκη γνωστική, γλωσσική, συναισθηματική, συμπεριφορική διαδικασία που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Prior, 2006). Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά από τα πιο γνωστά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.

### 2.2.1 Το μοντέλο των Hayes & Flower (1980) και το αναθεωρημένο μοντέλο Hayes (1996)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η επιτυχία του συγγραφικού έργου καθορίζεται από τρεις παράγοντες: το περιβάλλον εργασίας, τη μακρόχρονη μνήμη και τη συγγραφική διαδικασία (Flowers & Hayes, 1980). Το περιβάλλον εργασίας αφορά εξωτερικές συνθήκες, όπως το θέμα και το ακροατήριο. Στη μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα αποθηκεύονται γνώσεις γύρω από ζητήματα όπως τη γραμματική, το είδος του κειμένου ή το θέμα, καθώς και τα συγγραφικά του σχέδια. Τέλος, η συγγραφική διαδικασία αποτελείται από τρεις φάσεις (Flowers & Hayes, 1980):

1. Σχεδιασμός (Planning): ο συγγραφέας αποφασίζει τι θα γράψει και πώς θα το γράψει. Με γνώμονα τους στόχους του και το ακροατήριο του δομεί τις ιδέες του.
2. Καταγραφή (Translating): οι ιδέες μετατρέπονται σε λόγο υπακούοντας σε γλωσσικούς, συντακτικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Το παραγόμενο κείμενο αυτής της φάσης ανήκει ακόμα στον συγγραφέα και όχι στο ακροατήριο του, γι' αυτό μπορεί να γράφει, να διαγράφει, να ανασχεδιάζει, να αναπροσαρμόζει.
3. Βελτίωση (Reviewing): στο στάδιο αυτό, ο συγγραφέας εξετάζει αν το παραχθέν κείμενο εκπληρώνει τους στόχους που έχει θέσει. Αν η απάντηση είναι καταφατική, τότε προχωρά στη περαιτέρω σύνταξη του κειμένου του. Αν όχι, προβαίνει σε αναθεώρηση, ώστε να επιτευχθεί περισσότερη σύγκλιση μεταξύ κειμένου και στόχων. Επίσης, η διαδικασία της αναθεώρησης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αλλαγές στα στάδια του σχεδιασμού και την καταγραφής.

Μετά από την κυκλική επανάληψη των διαδικασιών αυτών το κείμενο θεωρείται ότι είναι έτοιμο για έκδοση και άρα έτοιμο για το ακροατήριο. Επιπλέον, οι Flowers & Hayes (1980) ανέφεραν και τρεις βασικούς τομείς περιορισμών. Ο πρώτος αφορά τη γνώση, η οποία δρα περιοριστικά όταν δεν είναι σχετική με τη συγκεκριμένη συγγραφική δοκιμασία και δεν βοηθά στην οργάνωση των σκέψεων γύρω από το ζήτημα. Ο δεύτερος περιορισμός αφορά τη δυνατότητα έκφρασης της γνώσης σε κειμενική μορφή σύμφωνα με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Τέλος, κατά τη διαδικασία συγγραφής υπάρχουν

περιορισμοί που άπτονται του είδους του κειμένου και του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται.

Το αρχικό αυτό μοντέλο δέχθηκε κριτική αναφορικά με την απλότητα της δομής καθώς και εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν λάμβανε υπόψη το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιούνται οι γνωστικές διεργασίες (Σπαντιδάκης, 2010). Έτσι, ο Hayes (1996) προέβη σε μια αναθεώρηση του αρχικού μοντέλου, περιλαμβάνοντας στοιχεία πέρα από τις γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιούνται στη συγγραφή, όπως το γενικότερο πλαίσιο, το κίνητρο του συγγραφέα και την εργαζόμενη μνήμη. Επίσης, έδωσε πιο ευρύ περιεχόμενο στις τρεις γνωστικές διεργασίες, ονομάζοντάς τες: α) ερμηνεία κειμένου, β) στοχασμός, και γ) παραγωγή κειμένου (Sharp, 2016). Ειδικότερα, κατά τη διαδικασία της ερμηνείας κειμένου, ο συγγραφέας δημιουργεί μια εσωτερική αναπαράσταση των πληροφοριών που έχει συναντήσει διαβάζοντας, ακούγοντας ή βλέποντας εικόνες. Με το στοχασμό, αυτές οι εσωτερικές αναπαραστάσεις μετατρέπονται σε νέες εσωτερικές αναπαραστάσεις, καθώς ο συγγραφέας στο σημείο αυτό χρησιμοποιεί δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων. Τέλος, κατά την διεργασία της παραγωγής κειμένου, υπάρχει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του έργου ώστε να μεταμορφωθούν οι εσωτερικές αναπαραστάσεις σε γραπτό λόγο (Wagner et al., 2011).

### 2.2.2 Το μοντέλο των Scardamalia και Bereiter (1987)

Σύμφωνα με τους Scardamalia και Bereiter (1987), υπάρχουν διαφορετικές γνωστικές διεργασίες στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους αρχάριους και τους επιδέξιους συγγραφείς. Οι αρχάριοι συγγραφείς προσεγγίζουν τη συγγραφή σαν μια απλή παράθεση πληροφοριών (knowledge – telling) με τρία στοιχεία: α) τη νοητική αναπαράσταση του έργου β) τη μακρόχρονη μνήμη και γ) τη διαδικασία της παράθεσης πληροφοριών. Αρχικά, λοιπόν, οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν τη νοητική αναπαράσταση του έργου, όπου καθορίζονται το θέμα και ο σκοπός της γραπτής δοκιμασίας. Στη συνέχεια, η γνώση για τις γνωστικές διεργασίες της γραφής και τα κειμενικά είδη καθώς και η γνώση για το περιεχόμενο του προς συγγραφή θέματος, αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη. Με τον τρόπο αυτό, οι αρχάριοι συγγραφείς βασίζονται στις υπάρχουσες γνωστικές τους δομές και προχωρούν σε μια απλή παράθεση πληροφοριών, από την οποία απουσιάζει



συγκεκριμένη στοχοθεσία και ο συστηματικός σχεδιασμός (Scardamalia & Bereiter, 1986· Scardamalia & Bereiter 1987).

Σε αντιδιαστολή με τους αρχάριους συγγραφείς, οι έμπειροι συγγραφείς ακολουθούν ένα μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge - transforming model) όπου η παράθεση των πληροφοριών υφίσταται ως υπο-διεργασία. Ειδικότερα, οι έμπειροι συγγραφείς αρχικά προβαίνουν σε νοητική αναπαράσταση του έργου και στη συνέχεια σχεδιάζουν όμως ιδέες και θέτουν στόχους, βασιζόμενόμενως τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Ακολούθως παρατίθενται οι σχετικές πληροφορίες, όμως όχονα όμως γίνεται ανάλυση του κειμένου και τίθενται οι στόχοι. Καθώς επεξεργάζονται τις πληροφορίες οι συγγραφείς, ταυτόχρονα συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα, με τη σκέψη τους να αναπτύσσεται και να μεταβάλλεται. Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό, αυτό που διαφοροποιεί τους έμπειρους από τους αρχάριους συγγραφείς είναι ότι για τους πρώτους η γραφή είναι μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία, όπου η γνώση των συγγραφέων πληροφορεί και διαμορφώνεται διαρκώς ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού (Scardamalia & Bereiter, 1987).

### 2.2.3 Το μοντέλο του Kellogg (2008)

Το μοντέλο του Kellogg (2008) έρχεται να επεκτείνει το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia (1987) μέσω της προσθήκης ενός τρίτου σταδίου, το οποίο ο Kellogg ονόμασε *επεξεργασμένη γραφή* (Κωστήρη, 2019). Έτσι, κατά το στάδιο της *παράθεσης πληροφοριών* ο συγγραφέας εστιάζει πρωταρχικά στις δικές του ιδέες και σκέψεις, χωρίς να προσδίδει σπουδαιότητα στο πώς τις ερμηνεύει ο αναγνώστης. Σύμφωνα με τον Kellogg (2008), αυτό υφίσταται ακόμα και στην περίπτωση που ο συγγραφέας γνωρίζει πως οι απόψεις που διατυπώνει δεν είναι σε συμφωνία με τον αναγνώστη (Κωστήρη, 2019). Όμως, κατά τη φάση του *μετασχηματισμού των πληροφοριών*, όταν ο συγγραφέας διαπιστώσει ασυμφωνία μεταξύ του κειμένου που έχει παράξει και αυτού που πραγματικά εννοεί, τότε επιδίδεται σε μια διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής κειμένου. Εδώ είναι που ο Kellogg εισαγάγει την έννοια και το στάδιο της *επεξεργασμένης γραφής*, αναφερόμενος στη διατήρηση και τον χειρισμό στη μνήμη του συγγραφέα τις ιδέες του, το κείμενο αυτό καθαυτό, αλλά και μια αναπαράσταση του κειμένου με τον τρόπο που αυτή θα κατασκευαζόταν από έναν



ενδεχόμενο αναγνώστη (Κωστήρη, 2019). Συνεπώς, ο συγγραφέας μπαίνει σε μια διαδικασία πρόβλεψης των διάφορων τρόπων που θα μπορούσε να ιδωθεί και να ερμηνευθεί το κείμενό του από άλλους. Οι επιδέξιοι συγγραφείς είναι ικανοί στον συντονισμό των αναπαραστάσεων αυτών (Kellogg, 2008· Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

#### **2.2.4 Το κοινωνικό – γνωστικό μοντέλο του Hayes (2012)**

Ο Hayes (2012) σταδιακά εξέλιξε και αναθεώρησε το αρχικό του μοντέλο, διατηρώντας ωστόσο κάποια γνωρίσματα του μοντέλου που είχε αρχικά διατυπώσει το 1980, όπως τη διάκριση του συγγραφέα και του περιβάλλοντος, τη προσπάθεια προσδιορισμού των διαδικασιών που αλληλοεπιδρούν κατά την διάρκεια παραγωγής κειμένου, και τη σπουδαιότητα του κειμένου που έχει ήδη παραχθεί. Το νέο μοντέλο του 2012 περιλαμβάνει τρία βασικά σημεία (Hayes & Olinghouse, 2015):

1. Επίπεδο ελέγχου: εδώ περιέχονται οι παράγοντες για την κατεύθυνση του γραπτού κειμένου, όπως τα κίνητρα παραγωγής γραπτού λόγου, οι στόχοι και το πλάνο γραφής.
2. Επίπεδο διαδικασίας: εδώ ανήκουν οι διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες/περιβάλλον εργασίας.
3. Επίπεδο πόρων: εδώ περιέχονται οι λειτουργίες που είναι απαραίτητες για την παραγωγή γραπτού κειμένου, όπως οι γνωστικές λειτουργίες, η μνήμη, η προσοχή και η ανάγνωση του παραγόμενου κειμένου.

Τέλος, το 2015 οι Hayes και Olinghouse προέβησαν σε μια προσαρμογή του μοντέλου, αναγνωρίζοντας τη διαφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα σε μικρούς/αρχάριους και επιδέξιους συγγραφείς (Κωστήρη, 2019).

#### **2.2.5 Το μοντέλο του Halliday- Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ)**

Η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday αντιμετωπίζει τα γραπτά κείμενα ως μια μορφή επικοινωνίας που έχει δημιουργηθεί για κοινωνικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τον Halliday, ο συγγραφέας ενός κειμένου βασίζεται ταυτόχρονα σε τρία νοηματικά συστήματα με πολιτισμική κατασκευή (Parkin & Harper, 2018). Το πρώτο είναι

ο τομέας (field), τα ζητήματα δηλαδή που η κοινωνική ομάδα θεωρεί σημαντικά, το δεύτερο είναι συνομιλιακοί ρόλοι (tenor) που αναλαμβάνουμε σε μια επικοινωνία (μαθητές, καθηγητές, ομότιμοι, κ.α.) και οι σχέσεις που έχουμε με τους άλλους. Και ο τρίτος είναι ο τρόπος (mode) της επικοινωνίας, καθώς και οι επιλογές που κάνουμε να είναι το κείμενό μας επίσημο ή ανεπίσημο (Parkin & Harper, 2018). Πρόκειται για μια κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. Η εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα και οι λεξικογραμματικές επιλογές του συγγραφέα – ρητές ή άρρητες, συνειδητές ή ασυνείδητες - συνιστούν φορείς νοήματος καθώς είναι ιδεολογικά φορτισμένες. Οι γλωσσικές επιλογές επηρεάζονται κάθε φορά από το συγκεκριμένο και το περικείμενο της δημιουργίας ενός κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

#### 2.2.6 Συγκριτική αποτίμηση

Αποτιμώντας εν συντομία τα παραπάνω μοντέλα, παρατηρείται σύγκλιση ως προς το γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, η οποία βασίζεται στον συντονισμό συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών. Τα πρώτα μοντέλα όπως των Hayes & Flowers (1980), των Scardamalia & Bereiter (1987) και του Kellogg (2008) έδωσαν έμφαση στις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στη συγγραφή. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε κριτική στα μοντέλα αυτά, η οποία εστίαζε στον περιορισμένο ρόλο που δινόταν για την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στον οποίο λαμβάνει χώρα η συγγραφική δραστηριότητα. Έτσι αναπτύσσονται τα κοινωνικό-γνωστικά μοντέλα, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά αναθεώρηση των γνωστικών μοντέλων (Σπαντιδάκης, 2010). Αυτός ο προσανατολισμός υπάρχει στο αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1986) αλλά και στο νεότερο μοντέλο του Hayes (2012). Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω μοντέλα, ο Halliday προβάλλει την κοινωνικοπολιτισμική μελέτη του λόγου, θεωρώντας τη γλώσσα ως ρευστή, δυναμική και εξελισσόμενη, και με κοινωνικό σκοπό και νόημα (Daniello, 2012).

### 2.3 Ο γραπτός επιχειρηματικός λόγος

Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας. Ειδικά στην τρίτη τάξη του λυκείου διδάσκεται μέσω του εγχειριδίου Έκφραση-Έκθεση και η

κατάκτησή του αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την επιτυχία στην πανελλήνιες εξετάσεις (Μιχάλης, χ.χ). Στην επόμενη ενότητα θα παραθέτουν περιληπτικά τα βασικά μοντέλα ανάπτυξης γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου.

### 2.3.1 Το κλασικό μοντέλο

Το κλασικό ή αριστοτέλειο μοντέλο επιχειρηματολογίας βασίζεται στον επαγωγικό συλλογισμό και αποτελεί το πιο συνηθισμένο είδος επιχειρηματολογίας. Αναπτύχθηκε από τον Αριστοτέλη και στοχεύει στο να πείσει τον αναγνώστη για την ορθότητα μιας συγκεκριμένης άποψης. Στο κλασικό μοντέλο αναλύονται και οι δύο πλευρές ενός ζητήματος και η μια άποψη αποδεικνύεται σωστή χρησιμοποιώντας ξεκάθαρες αποδείξεις. Το μοντέλο αυτό αξιοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο την επίκληση στην αυθεντία, την επίκληση στο συναίσθημα και την επίκληση στη λογική ώστε να πεισθεί το ακροατήριο για την ορθότητα της μιας άποψης (Minervini, Long, & Gladd, 2020).

Ένα γραπτό δοκίμιο που βασίζεται στο κλασικό μοντέλο επιχειρηματολογίας ακολουθεί τα εξής βήματα (Kurtz, 2021):

1. Εισαγωγή (Exordium): Το εισαγωγικό τμήμα του κειμένου, όπου τίθεται το ζήτημα.
2. Διήγηση (Narratio): εδώ αναφέρεται στοιχεία γύρω από το υπόβαθρο και το ευρύτερο πλαίσιο που θεωρεί ο συγγραφέας απαραίτητα για να γίνει κατανοητή η θέση του.
3. Θέση (Propositio): παρουσιάζεται ο ισχυρισμός του συγγραφέα αναφορικά με το ζήτημα.
4. Αποδείξεις (Confirmatio): παρουσιάζονται τα βασικά επιχειρήματα που στηρίζουν τη θέση του συγγραφέα.
5. Αντίκρουση (Refutatio): αναλύεται η αντίθετη όψη του ζητήματος, η οποία και αντικρούεται σημείο προς σημείο.
6. Επίλογος (Peroratio): συνοψίζονται τα βασικά σημεία της επιχειρηματολογίας και τα πλεονεκτήματα που έχει η αποδοχή της θέσης του συγγραφέα. Γίνεται μια

τελευταία επίκληση στο συναίσθημα ώστε το ακροατήριο να ταυτιστεί με τη θέση του συγγραφέα.

### 2.3.2 Το μοντέλο του Toulmin

Ο Stephen Toulmin, ήταν Άγγλος φιλόσοφος που έθεσε τα θεμέλια της σύγχρονης επιχειρηματολογίας βοηθώντας σημαντικά στη ρητορική εκδοχή της. Η συμβολή του είναι σημαντική γιατί ανέδειξε το πως επιχειρηματολογούν στην καθημερινότητά τους οι απλοί άνθρωποι και ταυτόχρονα ανέδειξε τη λειτουργία του επιχειρήματος ως διαδικασία αιτιολόγησης (Ταταράκη, χ.χ.). Άσκησε κριτική στο κλασικό μοντέλο επιχειρηματολογίας θεωρώντας ότι δίνει υπερβολική σημασία στα στοιχεία που αφορούν το υπόβαθρο, καθώς και υπερβολική έμφαση στην επίκληση στο συναίσθημα (Kneupper, 1978). Το μοντέλο του Toulmin δίνει μικρότερη βαρύτητα στη λογική εγκυρότητα ενός ισχυρισμού και εστιάζει περισσότερο στο σημασιολογικό περιεχόμενο καθώς και στη δομή αυτού (Κωστήρη, 2019). Στην απλούστερη μορφή του, υπάρχουν 3 στοιχεία στο μοντέλο (Kneupper, 1978):

1. ο *ισχυρισμός* (claim), που αποτελεί μια σαφώς διατυπωμένη θέση που θέλει ο συγγραφέας ν' αποδείξει,
2. τα *δεδομένα* (data), τα οποία είναι τα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ του ισχυρισμού του συγγραφέα,
3. οι *εγγυήσεις* (warrant), τα οποία είναι απόψεις (γενικά αποδεκτές αλήθειες/αξίες/αρχές/κανόνες) που συνδέουν τα δεδομένα με τον ισχυρισμό, και που μπορεί να εκφράζονται ρητά ή να εννοούνται.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν τρία ακόμα στοιχεία που δεν είναι απαραίτητα για ένα επιχείρημα σύμφωνα με τον Toulmin αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το δοκούν ώστε ο συγγραφέας να εκφράζει ένα πλήρες επιχείρημα (Karbach, 1987· Μαυρακάκης, 2021):

4. ο *βαθμός βεβαιότητας* (qualifiers), που καθορίζει τη θέση του ισχυρισμού στο συνεχές με ακρότατα όρια την απόλυτη και την ελάχιστη ισχύ, με εκφράσεις

όπως «πιθανώς, ενδεχομένος, σίγουρα, αναγκαστικά κλπ». την υποστήριξη, τα επιπλέον στοιχεία που στηρίζουν τον ισχυρισμό,

5. η *υποστήριξη* (backing), επιπλέον δηλαδή στοιχεία που στηρίζουν την εγγύηση του επιχειρήματος, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε όταν η εγγύηση δεν εκφράζεται ρητά, είτε όταν δεν είναι αρκετά πειστική,
6. η *αντίκρουση* (rebuttal), η αναγνώριση δηλαδή εκ μέρους του συγγραφέα των περιορισμών ή του αντίλογου στον ισχυρισμό του.

Η χρήση του βαθμού βεβαιότητας ή της αντίκρουσης εκ μέρους του συγγραφέα αυξάνει την αξιοπιστία του, καθώς δείχνει ότι έχει εκτιμήσει τις διαφορές πτυχές μιας κατάστασης και εκφράζεται χωρίς αγκυλώσεις ή προκαταλήψεις (Karbach, 1987).

### 2.3.3 Το μοντέλο του Rogers

Το ροτζεριανό μοντέλο επιχειρηματολογίας αναπτύχθηκε από τον Carl Rogers με σκοπό την ανάλυση μιας διαφωνίας ώστε να βρεθεί κοινός τόπος μεταξύ των δυο πλευρών. Είναι ένα μοντέλο που εστιάζει στη συνεργασία και που αναγνωρίζει ότι μια διαφωνία μπορεί να ιδωθεί από διαφορετικές πλευρές (Kurtz, 2021).

Οι στόχοι του μοντέλου του Rogers είναι να δείξει ο συγγραφέας στον αναγνώστη ότι: α) κατανοεί την άποψή του και αντιλαμβάνεται τις πολυπλοκότητες του ζητήματος, β) αναγνωρίζει τα σημεία όπου θεωρεί ότι η άποψη του αναγνώστη ευσταθεί και γ) μοιράζονται κοινές ηθικές αξίες και ότι επιθυμεί την εύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης (Kurtz, 2021).

Ο συγγραφέας που θα θέλει να παράγει ένα γραπτό δοκίμιο βασισμένο στο μοντέλο του Rogers θα πρέπει ν' ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα (Kurtz, 2021):

1. Εισαγωγή - εδώ εισάγεται το ζήτημα.
2. Αντίθετη άποψη - αναγνώριση ότι υπάρχει και άλλη πλευρά στο ζήτημα.
3. Ισχυρισμός του συγγραφέα – η άποψη του συγγραφέα γύρω από το ζήτημα.
4. Εύρεση κοινού τόπου – προσεκτική σύνθεση των δύο πλευρών και ανεύρεση μέσης λύσης.
5. Συμπέρασμα – κλείσιμο όπου αναφέρονται τα πλεονεκτήματα της συμβιβαστικής λύσης.

## 2.4 Αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου (2003-2022)

Τα αναλυτικά προγράμματα ορίζουν την επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης (Θεριανός, Κάτσικας & Φατούρου, 2008). Σύμφωνα με τον Bernstein, αναλυτικό πρόγραμμα είναι η ειδική σχέση με την οποία μονάδες χρόνου και περιεχόμενα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους (Bernstein, 1977). Τα αναλυτικά προγράμματα πραγματώνονται μέσω των εκπαιδευτικών στόχων που με τη σειρά τους είναι αποτέλεσμα κοινωνικού ελέγχου από το κράτος και τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι ιδεολογικά αποφορτισμένα αφού αποτελούν πολιτική επιλογή που διαμορφώνουν πολίτες και εργαζόμενους με εγγραγμένη πολιτική ιδεολογία (Θεριανός, Κάτσικας, & Φατούρου, 2008).

Στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και η οριζόντια σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών υπό το πρίσμα της ολιστικής αντίληψης της γνώσης. Προβλέπεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή με απώτερο σκοπό την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης (Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ., 2003, σ.47). Ο ίδιος ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στη διόρθωση του γραπτού του και μέσα από αυτή τη διαδικασία να εξελίσσεται και να βελτιώνεται μέσω των διαδοχικών γραφών. Τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η αλληλοαξιολόγηση αποσκοπούν στην βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών (Βορβή & Δανιηλίδου, 2011).

Το 2010 – 2011 εκπονήθηκαν τα αναθεωρημένα Π.Σ. και επέβαλαν μια νέα θεώρηση του περιεχομένου και της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων και φυσικά και το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Η αλλαγή αυτή κρίθηκε επιβεβλημένη λόγω των εξελίξεων του τρόπου ζωής. Ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με ποικιλία κειμένων, προφορικών, γραπτών και υβριδικών όχι μόνο μέσω των παραδοσιακών μέσων αλλά κυρίως μέσω της τεχνολογίας. Η εικόνα και ο ήχος κυριαρχούν και σε πολλές περιπτώσεις επισκιάζουν το γραπτό λόγο. Συνεπώς, αυτή η εικονιστική αναπαράσταση δημιουργεί νέους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, οι σχολικές τάξεις σήμερα παρά ποτέ είναι πολυπολιτισμικές και στεγάζουν ποικιλία γλωσσικών και πολιτισμικών εκφράσεων

(Αναστασιάδη κ.α., 2011). Άρα η εναρμόνιση των νέων προγραμμάτων σπουδών με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού ήταν μονόδρομος.

Αναφορικά με το μάθημα της Ν.Ε.Γ. τα νέα Π.Σ. επιδιώκουν να καλλιεργήσουν όχι μόνο τις γλωσσικές αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες ώστε οι μαθητές να αποκτούν κριτική αντίληψη για τον πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι (Αναστασιάδη κ.α., 2011). Η χρήση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος κρίνεται επιβεβλημένη καθώς ενισχύει τον κριτικό γραμματισμό (Αναστασιάδη – Στμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης & Τάντος, 2011). Η χρήση των νέων τεχνολογιών προωθεί την πρακτική του γραμματισμού, την κειμενική πολυτροπικότητα και την έμφαση στον κριτικό γραμματισμό (Υ.Α. 70001/Γ2/2011, σ. 21052, 21055).

Κυρίαρχη στα αναλυτικά προγράμματα είναι η έννοια του πολυγραμματισμού και της πολυτροπικότητας, ανάγκη που επέβαλε η εικονιστική κυριαρχία. Οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τον τυπικό αλφαριθμητισμό σε πολυγραμματισμό και συνεπώς κάθε νέος οφείλει να στέκεται αμυντικά και κριτικά απέναντι στα ποικίλα ερεθίσματα (Κυπριώτης, 2006). Ως πολυγραμματισμός αναφέρεται η ικανότητα του ατόμου να ανακαλύψει μέσω των σημειωτικών πόρων την μορφική ποικιλία των κειμένων, ιδίως με τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία και τα πολυμέσα μέσα στις πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες. Αντιστοίχως, η πολυτροπικότητα αφορά την ποικιλία των σημειωτικών συστημάτων που συναποτελούν ένα κείμενο (Κυπριώτης, 2006). Η γλώσσα δεν υπάρχει εν κενώ αλλά οι λέξεις αποκτούν νόημα μέσα στο περιεχόμενο και στο φραστικό περιβάλλον. Οι διαφορετικές κειμενικές συνθήκες οδηγούν στη παραγωγή διαφορετικών γλωσσικών επιλογών (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Έτσι, οι δυο αυτοί όροι έρχονται σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος αφού δίνουν έμφαση στους μη λεκτικούς σημειωτικούς πόρους.

Το Νοέμβριο του 2021 εκδόθηκαν τα νέα προγράμματα σπουδών για όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους θα ξεκινήσει πιλοτικά από τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία. Κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024, ή ίσως ένα χρόνο αργότερα, αναμένεται η καθολική εφαρμογή τους σε όλα τα σχολεία της χώρας.



## 2.5 Η εξέταση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε πανελλαδικό επίπεδο

Ο τρόπος εξέτασης του πανελλαδικού εξεταζόμενου μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υποψηφίων Γενικού Λυκείου από το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 και εφεξής καθορίζεται σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως τροποποιήθηκε με τον ν. 4610/2019 (Α' 70), με το άρθρο 7 του ν. 4692/2020 (Α' 111) και εκ νέου με τον ν. 4777/2021 (Α' 25). Ειδικότερα, με βάση την Υπουργική Απόφαση Φ.251/182992/Α5/2019 ορίστηκε ως εξής:

Οι μαθητές αξιολογούνται στην κατανόηση και στην παραγωγή λόγου μέσω μιας τετραμερούς τρίωρης εξέτασης. Δίνονται στους μαθητές τρία μη διδαγμένα κείμενα. Τα δυο, τα μη λογοτεχνικά, αφορούν τη Νεοελληνική Γλώσσα και μπορούν να είναι ολοκληρωμένα, αποσπασματικά ή ελαφρώς διασκευασμένα. Πρέπει να ανήκουν σε διαφορετικό κειμενικό είδος ώστε να αποτιμηθεί η αναγνωστική ανταπόκριση των υποψηφίων σε ποικίλα είδη. Το τρίτο κείμενο είναι λογοτεχνικό είτε αποσπασματικό είτε ολόκληρο. Τα τρία αυτά κείμενα αξιολογούνται μέσα από τέσσερα θέματα. Συγκεκριμένα:

**Αναφορικά με το θέμα Α:** Ο μαθητής καλείται να αποδώσει συνοπτικά το νόημα ή τις απόψεις ενός θέματος όπως διατυπώνονται μέσα στο κείμενο. Ο χαρακτήρας αυτής της δραστηριότητας είναι πληροφοριακός. Υπάρχουν δυο είδη επιλεκτικής περίληψης: Η εστίαση στην άποψη του συντάκτη ή στις πληροφορίες σχετικές με κάποιο θέμα και δεύτερον η εστίαση σε συγκεκριμένο απόσπασμα του κειμένου.

Το περιεχόμενο βαθμολογείται με 1 – 7 μονάδες, η οργάνωση 1- 5 μονάδες και η γλώσσα 1- 3 μονάδες. Συνεπώς συνεξετάζονται η επάρκεια, η πιστότητα, η πυκνωση, η παράφραση και η συνεκτικότητα. Αυτή η βαθμολόγηση ισχύει ως το 2022, ενώ από το 2023 και εξής η περίληψη μέρους του κειμένου θα βαθμολογείται με 20 μονάδες.

**Αναφορικά με το θέμα Β:** Το θέμα Β αφορά τα μη λογοτεχνικά κείμενα και αναλύεται σε τρία ερωτήματα. Το δεύτερο θέμα βαθμολογείται με 40 μονάδες, οι οποίες



κατανέμονται στα επιμέρους ερωτήματα ανάλογα με τη βαρύτητα που τους δίδεται (15+15+10).

Τα ερωτήματα σχετίζονται με:

- 1) την αξιοποίηση του πλαισίου των κειμένων με σκοπό την κατανόηση των λόγων και των ενεργειών των υποκειμένων καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων. (ατομικών και συλλογικών) που αναφέρονται στα κείμενα, και των σχέσεων μεταξύ τους,
- 2) τον εντοπισμό και την ερμηνεία του σκοπού και των προθέσεων του συγγραφέα, καθώς και την βασική ιδέα που υπάρχει στο κείμενο,
- 3) την αξιολόγηση του κατά πόσον τα επιχειρήματα, οι τίτλοι, οι εικόνες κλπ που υπάρχουν στο κείμενο είναι συναφή και έχουν αποδεικτικό βάρος αναφορικά με τη θέση που προωθεί το κείμενο
- 4) τον εντοπισμό των κειμενικών δεικτών και την κατανόηση της λειτουργίας τους στο πλαίσιο του κειμένου.
- 5) λαμβάνοντας υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο, την αναγνώριση και την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο ιδέες, προτάσεις και παράγραφοι συνδέονται και οργανώνονται σε ένα κείμενο
- 6) στα μη λογοτεχνικά κείμενα, την σύγκριση ως προς τις θέσεις, την πραγμάτευση του θέματος, την πειστικότητα, το κατά πόσον μεταδίδεται αποτελεσματικά το νόημα κ.α.

**Αναφορικά με το θέμα Γ :** το θέμα Γ σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο και εξετάζεται μέσω ενός μόνο ερωτήματος που αντιστοιχεί σε 15 μονάδες επί του συνολικού βαθμού. Οι υποψήφιοι καλούνται να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα, να το στηρίξουν με τους κειμενικούς δείκτες και στο τέλος να καταθέσουν τη προσωπική γνώμη – στάση επί του θέματος.

**Αναφορικά με το θέμα Δ:** το θέμα Δ αποτελεί την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο μαθητής καλείται κατά τη συγγραφή του θέματος Δ να καθορίσει και να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις του επικοινωνιακού πλαισίου. Το συγκεκριμένο θέμα βαθμολογείται με 30 μονάδες και έχει έκταση 300 – 400 λέξεις.

Στο θέμα αυτό ορίζεται το *πεδίο* (το θέμα της επικοινωνιακής περίστασης), οι *συνομιλιακοί ρόλοι* (σχέση πομπού και δέκτη) και ο *τρόπος* (ο κειμενικός τύπος). Για την παραγωγή ιδεών ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει τις ιδέες των κειμένων αναφοράς και να τις εναρμονίσει με τις προσωπικές του εμπειρίες και στάσεις αναφορικά με το ζητούμενο. Τα κείμενα αναφοράς λειτουργούν ως πηγή έμπνευσης ή ως πηγή πληροφόρησης σε περίπτωση που ο μαθητής αγνοεί πτυχές του εν λόγω ζητήματος. Σε καμία όμως περίπτωση δεν πρέπει να προβεί σε αυτούσια αναπαραγωγή των ιδεών των κειμένων αναφοράς. Αντίθετα, αναμένεται η κριτική του τοποθέτηση πάνω σε αυτές και η σύνταξη μια τεκμηριωμένης θέσης.

Έτσι λοιπόν στη σύνθεση παραγωγής λόγου το πρώτο κάλεσμα αφορά την επιτυχή προσαρμογή στους κανόνες του εκάστοτε κειμενικού είδους. Η προσαρμογή αυτή δεν αφορά μόνο τα τυπικά χαρακτηριστικά αλλά πρέπει να υπηρετείται σε όλο το εύρος του γραπτού αναφορικά με τις κατάλληλες υφολογικές και λεξικογραμματικές επιλογές. Εν συνεχεία, ο μαθητής καλείται να οργανώσει το γραπτό του σε παραγράφους, να επιλέξει τα κατάλληλα επιχειρήματα και να συνθέσει υπηρετώντας τις αρχές της αλληλουχίας, της συνοχής και της συνεκτικότητας. Φυσικά, η γλώσσα με τους λεξικογραμματικούς της κανόνες συνεχίζει να έχει κεντρικό ρόλο. Έτσι σύμφωνα με τις ρουμπρίκες αξιολόγησης το περιεχόμενο βαθμολογείται από 0 – 12 μονάδες, η οργάνωση από 0-10 και η γλώσσα από 0- 20 (ΙΕΠ, 2020).

Συνεπώς, η αξιολόγηση της παραγωγής λόγου σχετίζεται άμεσα και στενά με τη διδασκαλία της. Δεν βαθμολογείται αυστηρά και μόνο το περιεχόμενο αλλά, όπως καταδείχτηκε παραπάνω, ο βαθμός συνυφαίνεται μέσα και από άλλες διαδικασίες. Συγκεκριμένα η χρήση της γλώσσας βαθμολογείται αναφορικά με το πόσο επηρεάζει το επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Γι' αυτό και το κειμενικό είδος και η επικοινωνιακή περίσταση δεν έχουν μόνο προσχηματική υπόσταση αλλά δυναμική ισχύ στην αξιολόγηση (Πασσάς, 2021).

## 2.6 Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου

### 2.6.1 Βασικοί μέθοδοι αξιολόγησης

Οι βασικότερες μέθοδοι διορθώσεως γραπτών δοκιμίων είναι οι εξής (Κασσωτάκης 1998):

1. Μέθοδος ολικής εκτίμησης ή γενικής εντύπωσης
2. Μέθοδος υποδειγμάτων
3. Αναλυτική μέθοδος

Κατά την μέθοδο ολικής εκτίμησης, κάθε δοκίμιο βαθμολογείται στο σύνολό του. Ο βαθμολογητής δηλαδή, βαθμολογεί με βάση την γενική εντύπωση αφού προηγουμένως έχει σημειώσει τα τυχόν λάθη και τις παραλείψεις. Συχνά, μπορεί να υπάρχουν οδηγίες που όμως αναφέρονται στα γενικά σημεία και όχι σε επιμέρους χαρακτηριστικά. Το βασικότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η ταχύτητα στη διόρθωση. Έχει μάλιστα διατυπωθεί ότι συσχετίζεται ευκολότερα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Αδαμόπουλος, 2020). Επίσης, η ολιστική βαθμολόγηση εμμένει στα θετικά και στις αρετές του κειμένου και όχι στο να εντοπίσει τις αδυναμίες. Όμως, μειονεκτεί στο ότι περιέχει μεγάλο βαθμό υποκειμενικής κρίσης και παραβλέπει σφάλματα ή παραλείψεις (Κασσωτάκης, 1998). Το θέμα στην ολιστική βαθμολόγηση είναι ότι δεν διαφαίνεται η πορεία που διανύει ο βαθμολογητής προκειμένου να καταλήξει στη τελική βαθμολογία που αποδίδει στο εκάστοτε μαθητικό γραπτό.

Κατά τη μέθοδο υποδειγμάτων, επιλέγεται ένας μικρός αριθμός γραπτών που κατατάσσονται με βάση τα χαρακτηριστικά τους στις διάφορες βαθμολογικές κλίμακες. Στη συνέχεια, ο βαθμολογητής διορθώνει τα γραπτά του με βάση τα αρχικά πρότυπα. Πρόκειται για αμφισβητούμενη μέθοδο και γι' αυτό έχει εγκαταλειφθεί.

Τέλος, η αναλυτική μέθοδος είναι αυτή που σε θεωρητικό επίπεδο εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη, κατά το δυνατό, αντικειμενικότητα. Εδώ ο βαθμολογητής στηρίζεται σε σαφείς και εξειδικευμένες επισημάνσεις ποιοτικού τύπου και δίνεται ένας ξεχωριστός βαθμός για τις διαφορετικές απαιτήσεις της κάθε άσκησης. Εδράζεται στην πεποίθηση ότι ένας υποψήφιος δεν εμφανίζει την ίδια επίδοση σε όλα τα επίπεδα αφού η παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολυσύνθετη και πολύ-επίπεδη διαδικασία. Έτσι προκύπτει μια λεπτομερής ανάλυση των ικανοτήτων των υποψηφίων με σκοπό την ολοκληρωμένη ενημέρωση αυτών που χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των δοκιμασιών (Ηλιοπούλου, 2007). Ακόμα, η αναλυτική βαθμολόγηση είναι προσφιλέστερη σε νεότερους και

περισσότερο άπειρους βαθμολογητές. Ο τύπος αυτός βαθμολόγησης λειτουργεί αρκετά αποτελεσματικά για την κατάταξη αδύναμων γραπτών (Αδαμόπουλος, 2020) Τέλος μέσω αυτής της οδού αυξάνεται η αξιοπιστία (Ηλιοπούλου, 2009). Τα αρνητικά αυτού του τύπου είναι ότι η εμμονή στα στοιχεία αποβαίνει σε βάρος της γενικής εικόνας. Επίσης αυτή η μέθοδος είναι περισσότερο χρονοβόρα συγκριτικά με την ολική βαθμολόγηση (Hughes, 2003)

Το πλάνο διορθώσεως κατασκευάζεται είτε από τους ίδιους τους διορθωτές είτε από κάποιο άλλο πρόσωπο ή ερευνητικό κέντρο (Κασσωτάκης, 1998). Στην Ελλάδα ο φορέας αυτός είναι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) που λειτουργεί από το 1995 με το νόμο 2327 και οργανώθηκε με Προεδρικό Διάταγμα. Πρόκειται για ανεξάρτητο ερευνητικό φορέα που λειτουργεί ως εθνικό συντονιστικό όργανο για την εκπαιδευτική έρευνα και ως σύμβουλος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας.

Στην περίπτωση των πανελλαδικών εξετάσεων γίνεται συγκερασμός των δυο μεθόδων. Σε κάθε Βαθμολογικό Κέντρο όσοι πρόκειται να λάβουν μέρος στη διόρθωση, βαθμολογούν κάποια γραπτά και στη συνέχεια καθορίζουν μια ενιαία γραμμή. Επιπλέον έρχονται σε κάθε ΒΚ και οι οδηγίες της ΚΕΕ όπου οι βαθμολογητές καλούνται να τις εφαρμόσουν. Στο σημείο αυτό αναδεικνύονται ποικίλα προβλήματα καθώς οι οδηγίες διορθώσεως δεν συμπορεύονται πάντα και ως προς όλα τα σημεία με τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τις εφαρμόσουν. Η σύγχυση αυτή δημιουργείται γιατί δεν υπάρχει συνεργασία των ειδικών παιδαγωγικών συμβούλων με τους ειδικούς επί της ύλης τόσο στην εκπόνηση των προγραμμάτων σπουδών όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1998). Σε μια σχετικά έρευνα που πραγματοποίησε ο Βασίλης Αδαμόπουλος το 2017-2018 με συμμετέχοντες 18 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπέρανε ότι παρότι η ολιστική βαθμολόγηση έχει θεσμικά εγκαταλειφθεί εδώ και είκοσι χρόνια οι καθηγητές συνεχίζουν να τη χρησιμοποιούν και άρα να υφίσταται. Κυρίως τη χρησιμοποιούν στο πεδίο του περιεχομένου. Όμως όπως ο ίδιος επισημαίνει σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να επιστρέψει αυτή η μέθοδος βαθμολογίας γιατί τότε θα προκύψει επάνοδος του εμπειρισμού (Αδαμόπουλος, 2019).

### 2.6.2 Ειδικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών γραπτών

Για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου έχει προταθεί ποικιλία κριτηρίων, ωστόσο μια παγιωμένη ταξινόμηση αφορά τους εξής τρεις τομείς: α) περιεχόμενο, β) δομή και γ) γλώσσα (Αδαμόπουλος, 2020). Παρακάτω ακολουθεί ανάλυση των τριών αυτών τομέων αξιολόγησης.

Α. Αναφορικά με το περιεχόμενο ελέγχεται η εστίαση στο ζητούμενο, το εύρος των ιδεών, και η τεκμηρίωση. Η εστίαση στο ζητούμενο είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας αξιολόγησης του περιεχομένου, δηλαδή αν και κατά πόσον τα στοιχεία της απάντησης που έχει δοθεί είναι συναφή με το ζητούμενο του ερωτήματος. Σε αυτό το κριτήριο εντάσσεται και ο έλεγχος της έκτασης μιας σωστής απάντησης, καθώς και κατά πόσον τα στοιχεία της απάντησης κινούνται περιφερειακά του ζητούμενου ή είναι εντελώς μη-σχετικά (Αδαμόπουλος, 2020). Αναφορικά με το εύρος των ιδεών, υπάρχει έμφαση στην ποσοτική διάσταση, καθώς αξιολογείται η πληρότητα και ο αριθμός των επιχειρημάτων. Τέλος, η τεκμηρίωση αφορά τη δομή και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων. Στην πράξη, αυτό γίνεται με τον έλεγχο για μη-ολοκληρωμένα, μονόπλευρα, ή με ελλείψεις στη λογική τους συνέχεια επιχειρημάτων (Αδαμόπουλος, 2020).

Β. Ο κύριος παράγοντας αξιολόγησης της δομής ενός κειμένου είναι η μακροδομή, η οποία αφορά τη συνολική δομή και οργάνωση του κειμένου, με τον πρόλογο και τον επίλογο (Αδαμόπουλο, 2020. Εδώ μπορεί να διαφανεί ο έμπειρος από τον αρχάριο συγγραφέα. Ο πρώτος καταφέρει και προσχεδιάζει, προσανατολίζεται στις απαιτούμενες ανάγκες, αναπροσαρμόζει και μετασχηματίζει τις ιδέες και τις εμπειρίες του. Ο δεύτερος συνήθως καταγράφει και παραθέτει κάποιες ιδέες χωρίς προηγουμένως να τις έχει επεξεργαστεί (Σπαντιδάκης, 2004). Στο πλαίσιο της μακροδομής ανήκει και ο εντοπισμός του κειμενικού είδους, όπου απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή καθώς δεν είναι θεμιτή η τυφλή αναπαραγωγή μηχανιστικών κανόνων αλλά χρειάζεται δημιουργική ματιά.

Φυσικά το πρώτο θέμα που πέφτει στην αντίληψη του αξιολογητή είναι ο πρόλογος και ο επίλογος που και τα δυο συσχετίζονται αμεσότατα με το κειμενικό είδος. Ο Αγγελάκος (1999) σε ερευνά του εντόπισε πέντε διαφορετικά είδη προλόγου που χρησιμοποίησαν οι μαθητές σε πανελλαδικές εξετάσεις: παραγωγικός, γνωμικός, απότομη εισαγωγή,

διαπίστωση και ιστορικός. Διαπίστωσε ότι οι μαθητές προτίμησαν δηλαδή πιο  
φορμαλιστικές επιλογές και δεν τόλμησαν κάτι πιο πρωτότυπο. Παρατήρησε δε ότι το ύφος  
τους παρέπεμπε σε αυτούσια μεταφορά άλλων κειμένων. Διαπιστώθηκε μέσα από την  
έρευνα ότι η στάση των βαθμολογητών ήταν περισσότερο θετική απέναντι στον  
παραγωγικό και δεοντολογικό πρόλογο. Επιπλέον, μείζονα ζητήματα της μακροδομής είναι  
η παραγραφοποίηση, η διάταξη και η ιεράρχηση. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συχνά οι  
μαθητές δυσκολεύονται να οργανώσουν μια σωστή παράγραφο και να τη συνδέσουν  
συνεκτικά μέσα στο κείμενό τους (Αδαμόπουλος, 2020).

Τέλος, στο πλαίσιο της μακροδομής συνυφαίνονται οι έννοιες της συνοχής και της  
συνεκτικότητας. Σκοπός αυτών είναι η ταχεία κατανόηση των όσων γράφονται με τη  
μικρότερη δυνατή προσπάθεια νοητικής επεξεργασίας (Αδαμόπουλος, 2020). Η συνοχή  
αναφέρεται στους γραμματικούς τρόπους σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου  
και η συνεκτικότητα στις εννοιολογικές συνδέσεις, στην αλληλουχία των σημασιών (De  
Beaugrande & Dressler, 1981· Αρχάκης 2005).

Γ. Ο έλεγχος της γλώσσας κινείται τόσο σε μορφοσυντακτικό και σε σημασιολογικό  
επίπεδο όσο και επίπεδο έκφρασης. Σημαντική βέβαια είναι και η παράμετρος της  
ποιότητας και της πρωτοτυπίας. Τα γλωσσικά λάθη διακρίνονται σε λάθη άγνοιας και  
απροσεξίας αλλά και σε επαλαμβανόμενα και μη-επαλαμβανόμενα. Ταξινομούνται στις  
εξής κατηγορίες: λάθη σημασιολογίας, σύνταξης, μορφολογίας, ορθογραφίας, στίξης,  
καθώς και πραγματολογικά, τα οποία σχετίζονται με την ακατάλληλη επιλογή ύφους σε  
συνάρτηση με το επικοινωνιακό τους πλαίσιο (Αδαμόπουλος, 2020).

## 2.7 Παθογένειες του μαθήματος

### 2.7.1 Συνηθισμένα λάθη

Το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται πολύπαθο καθώς «νοσεί»  
σε πολλαπλά επίπεδα. Η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου είναι μια πολυσύνθετη  
δραστηριότητα που απαιτεί δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές. Όταν οι μαθητές  
καλούνται να πάρουν το ρόλο του συγγραφέα, δεν αρκούν μόνο γλωσσικές και  
μεταγλωσσικές δεξιότητες αλλά και γνωσιακές και μεταγνωσιακές (Σπαντιδάκης,

2004). Έτσι, για παράδειγμα απαιτούνται προγενέστερες γνώσεις, εμπειρίες, δόμηση της νέας γνώσης, σχεδιασμός, χρήση στρατηγικών, επίγνωση των δυσκολιών και τέλος αξιολόγηση και αναθεώρηση του παραγόμενου κειμένου.

Η παραγωγή δόκιμου νεοελληνικού γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους κύριους διδακτικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπροσθέτως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μέσο έκφρασης απόψεων αλλά και μέσο αξιολόγησης (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Όμως, ο Σπαντιδάκης (2004) επισημαίνει ότι το 70% των μαθητών εμφανίζει προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Συχνά παρατηρείται ότι τα παραγόμενα γραπτά κείμενα δεν έχουν δομή, έχουν φτωχό λεξιλόγιο και είναι ελλιπή ή κοινότυπα σε ιδέες (Ματσαγούρας 2004). Επίσης, παρατηρείται τηλεγραφική μορφή έκφρασης, απουσία των σημείων στίξεως και ακατάστατη μορφή του γραπτού (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Επιπλέον, οι μαθητές είναι αρνητικοί και δυσθυμούν όταν πρόκειται να παράξουν γραπτό λόγο ιδίως μέσα στη σχολική τάξη (Σπαντιδάκης 2004). Πολλές φορές δε, δυσκολεύονται να ανακαλύψουν και να προσαρμοστούν στο επικοινωνιακό πλαίσιο αλλά και να χειριστούν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και των κειμενικών δομών εξαιτίας της επίδρασης του προφορικού λόγου (Αρχάκης 2005).

Ωστόσο, το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας «κατηγορείται» ότι είναι ένα πολύ υποκειμενικό μάθημα με επίσης υποκειμενική βαθμολόγηση. Ακόμα, πρόβλημα αποτελεί το ότι διδάσκεται με μηχανιστικούς τρόπους που ωθούν στην αποστήθιση και στη στείρα χρήση παγιωμένων και κοινότοπων ιδεών. Επιπλέον, οι μορφοσυντακτικές ασκήσεις όσο και να άλλαξε το πλαίσιο τους με τα νέα αναλυτικά προγράμματα παραμένουν ως ένα σημείο τυποποιημένες κυρίως ως προς την απάντηση που επιδέχονται (Γεωργιάδου, Λεουτσάκος, Μουντάνου, & Πασσάς, 2017).

Ακολουθεί μια σειρά παρατυπιών που εντοπίζονται συχνά στα μαθητικά γραπτά. Τα παραδείγματα που συνοδεύουν τις επισημάνσεις προέρχονται από αυθεντικά γραπτά μαθητών της Β' Λυκείου και τηρούν την ορθογραφία, την στίξη, την γραμματική και το συντακτικό των συντακτών τους (Γεωργιάδου κ.α., 2017).

- **Λανθασμένη επιλογή κειμενικού είδους:** η κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών σύμφωνα με το νέο ΠΣ της Γ Λυκείου είναι η εξής: α. Περιγραφή, β.



αφήγηση, γ. επιχειρηματολογία, δ. εξήγηση, ε. οδηγίες στ. προϊόντα σύνθεσης κειμενικών ειδών (Ζανέκα, 2019).

Ένα παράδειγμα λανθασμένης επιλογής κειμενικού είδους είναι το εξής: Το θέμα έκθεσης σχετίζεται με τις ψευδείς ειδήσεις και θέτει ως επικοινωνιακό πλαίσιο το άρθρο σε σχολική εφημερίδα. Η μαθήτρια της Β΄ Λυκείου γράφει στον πρόλογο «Αγαπητοί συμμαθητές, σήμερα κληθήκαμε εδώ για να μιλήσουμε για την παραπληροφόρηση. Αποφάσισα να ανέβω στο βήμα, γιατί θεωρώ ότι η παραπληροφόρηση είναι ένα φαινόμενο που ταλανίζει την κοινωνία και υποσκάπτει τα δημοκρατικά θεμέλια». Και κλείνει ως εξής: «Ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας». Όπως διαφαίνεται από το παράδειγμα γράφει σαν να πρόκειται για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο και έχει παραβλέψει εντελώς την εκφώνηση του θέματος.

- **Μηχανιστική αναπαραγωγή ιδεών των κειμένων αναφοράς:** Ένα από τα κριτήρια που τίθενται στο θέμα Δ είναι η δημιουργική αξιοποίηση στοιχείων που παρατίθενται στα δυο κείμενα αναφοράς. Οι μαθητές δηλαδή στη δική τους παραγωγή λόγου θα στηριχθούν στα όσα διάβασαν στα δοθέντα κείμενα και στα πιστεύω τους πάνω στο προς διερεύνηση ζήτημα. Παρατηρείται όμως, ότι πολλές φορές δεν μπορούν να διαχειριστούν τις πληροφορίες των κειμένων αναφοράς και καθώς νιώθουν δεσμευμένοι να μεταφέρουν πληροφορίες από αυτά, το κάνουν άκριτα παραθέτοντας αυτούσια αποσπάσματα, μη προσαρμόζοντας τα γραφόμενα στο δικό τους λόγο και στο δικό τους ύφος (Γεωργιάδου et al., 2017).
- **Αναφομοιώτες γνώσεις:** Οι μαθητές εξασκούνται κυρίως σε μαθησιακό πλαίσιο εκτός σχολείου, όπως είναι το φροντιστήριο, να αποστηθίζουν ιδέες πάνω στις προς εξέταση θεματικές ενότητες. Η αποστηθίση έχει να κάνει κυρίως με τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης ενός φαινομένου. Συχνά καταλήγουν στο να παραθέτουν τα όσα έχουν μελετήσει χωρίς να έχουν προηγουμένως διαβάσει προσεκτικά τα ζητούμενα, ώστε να προσαρμόσουν τις γνώσεις τους σε αυτά. Για παράδειγμα στο ίδιο θέμα με τις ψευδείς ειδήσεις ο μαθητής έχει διαβάσει, ότι



πρέπει να γράψει για την δημοκρατία και καταλήγει στο να γράψει το εξής: *«Άλλες πολύ σημαντικές επιπτώσεις της παραπληροφόρησης είναι στη δημοκρατία. Αυτή έχει δημιουργήσει πληροφορίες για τα έθνη και για την διαμόρφωσή τους. Μπορεί να αναρτηθεί στο διαδίκτυο για αυτά τα έθνη ψεύτικα στοιχεία όπως για τον πόλεμο στην Ουκρανία»*. Εμφανώς ο μαθητής δεν έχει καταφέρει να προσαρμόσει τη γνώση με την πράξη.

- **Χαλαρή ενότητα των πληροφοριών:** Συχνά βλέπει κανείς μέσα σε μια παράγραφο να καταγράφονται πολλές πληροφορίες που και δεν σχετίζονται μεταξύ τους και συνεπώς δεν αναπτύσσονται επαρκώς (Γεωργιάδου et al., 2017). Για παράδειγμα στους ενδεικτικούς τρόπους επίλυσης της παραπληροφόρησης μαθήτρια γράφει *«Είναι γεγονός ότι η παραπληροφόρηση υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αλλά υπάρχουν και τρόποι επίλυσής της. Αρχικά το ίδιο το άτομο θα πρέπει να έχει κριτική σκέψη και να αναγνωρίζει οτιδήποτε διαβάσει στο διαδίκτυο. Επίσης, η ανάγνωση πληροφοριών από πιο έμπειρες πηγές όπως η εφημερίδα μειώνει τις πιθανότητες παραπληροφόρησης. Ταυτόχρονα οι πολίτες θα πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη βάση στη πολιτική. Να ενημερώνονται για τα πολιτικά θέματα και να μην αφήνουν την πολιτική εξουσία να ελέγχει τη κοινή γνώμη. Τέλος θα πρέπει να αποκτήσουν κριτική και ελευθερία σκέψης για να αναγνωρίζουν το φαινόμενο της παραπληροφόρησης»*. Το παραπάνω αυθεντικό κείμενο αποτελεί απάντηση στο β' ζητούμενο της έκθεσης. Σε μαι παράγραφο η μαθήτρια ανέπτυξε τις σκέψεις της χωρίς να τις αναλύσει.
- **Ασυμφωνία ύφους με κειμενικό τύπο και ακροατήριο:** Κάθε κειμενικό είδος έχει τα δικά του τυπικά χαρακτηριστικά. Αντιστοίχως ανάλογα με το κειμενικό είδος ο μαθητής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Παρατηρείται ότι συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να υιοθετήσουν ένα πιο χαλαρό και φιλικό ύφος όταν αυτό απαιτείται. Είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την απρόσωπη χρήση του γ' ενικού και του γ' πληθυντικού προσώπου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση που ζητείται να γράψουν έναν άρθρο σε σχολική εφημερίδα. Δεν καταφέρνουν να μετριάσουν το ύφος τους ούτε να το προσαρμόσουν στο

αναγνωστικό τους κοινό. Αντίθετα, υιοθετούν ένα επίσημο και ξύλινο λόγο, ξεχνώντας την ιδιότητα τους – ότι είναι μαθητές – αλλά και το κοινό τους που είναι και πάλι, ως επί το πλείστον, μαθητές (Γεωργιάδου et al., 2017).

- **Ελλιπής υποστήριξη ισχυρισμών:** Συχνά ξεκινούν οι μαθητές να καταθέτουν μια άποψη αλλά η σκέψη τους δεν ολοκληρώνεται. Για παράδειγμα σε θέμα παραγωγής λόγου που αφορούσε τις θετικές συνέπειες της ένταξης των ΑΜΕΑ στην κοινωνία μαθήτρια γράφει: *«Δίνοντας τους όλες αυτές τις δυνατότητες θα νιώθουν χρήσιμοι και απαραίτητοι συνησφέροντας στην κοινωνία και κάνοντας την καλύτερη»*. Ο ισχυρισμός μένει ανολοκλήρωτος αφού ούτε διευκρινίζει ποιες είναι οι δυνατότητες, ούτε όμως πως τα ΑΜΕΑ θα βοηθήσουν εν τέλει την κοινωνία.

Άλλο ένα παράδειγμα είναι το ακόλουθο: *« Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι πείθονται από τα ΜΜΕ που μεταδίδουν fake news και συχνά μεγεθύνουν ένα ψέμα έτσι ώστε να έχουν μεγαλύτερη απήχηση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά ψυχολογικά»*. Στη συνέχεια του γραπτού ο μαθητής αλλάζει παράγραφο και προχωράει στο δεύτερο ζητούμενο του θέματος.

- **Προβληματική συνοχή παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων:** Μαθήτρια που έχει ξεκινήσει την επιχειρηματολογία της για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΑΜΕΑ ξεκινάει την πρώτη παράγραφο με τη φράση *«πρώτα απ' όλα»*, στη δεύτερη συνεχίζει με το *«επιπρόσθετα»* και προχωράει στη τρίτη παράγραφο με τη λέξη *«δεύτερον»*.
- **«Ξύλινη» γλώσσα :** Συνήθεις είναι εκφράσεις όπως: *« αδήριτη ανάγκη, μελανές πτυχές, πολιτική ποδηγέτηση», «φαλκιδεύουν τη δημοκρατία», «έχουν στη φαρέτρα τους»*.
- **Νοηματική ασάφεια και ασυνέχεια του συλλογισμού:** Οι μαθητές νιώθουν το άγχος να αποτυπώσουν γραπτώς τα όσα έχουν διαβάσει αλλά καταλήγουν στο να δίνουν κείμενα όπως το παρακάτω : *«Ακόμα ένα πρόβλημα είναι ότι ο πολίτης με την*

*παραπληροφόρηση νιώθει φόβο και άγχος, καθώς τα καθημερινά προβλήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και με τον επηρεασμό της αλήθειας, τα άτομα προσπαθούν να προετοιμαστούν για τα χειρότερα. Επιπλέον, η διαστρέβλωση της αλήθειας μετατρέπει το άτομο σε ένα παθητικό δέκτη πληροφοριών, καθώς δεν έχει κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες».*

### 2.7.2 Χαμηλές επιδόσεις

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο τα θέματα την Νεοελληνικής γλώσσας να χαρακτηρίζονται βατά και οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με το που εξέλθουν από την αίθουσα εξέτασης (Κούνος, 2020· ΟΕΦΕ, 2021). Στη συνέχεια, όμως, η πραγματικότητα έρχεται να τους διαψεύσει. Οι περισσότεροι συνωστίζονται στις μικρές και μεσαίες βαθμολογίες, ενώ μαθητές που πετυχαίνουν το άριστα στα υπόλοιπα μαθήματα δύσκολα καταφέρνουν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας να επιτύχουν βαθμούς μεταξύ 18–19 ή 19–20. Χαρακτηριστική ήταν η χρονιά του 2020 όπου ανάμεσα στους 71.507 υποψηφίους μόνο 277 μαθητές άριστευσαν, δηλαδή ένα ποσοστό περίπου 0,39%. Την ίδια χρονιά ένα 27% κυμάνθηκε στη βάση και κάτω από αυτή και οι υπόλοιποι κινήθηκαν μεταξύ του 12–13. Το ποσοστό δε των αναβαθμολογήσεων άγγιξε το 17.17% (Τρίγκα, 2022).

Το 2021 από τους 74.892 υποψηφίους στο μάθημα μόνο 48 βαθμολογήθηκαν με 19–20. Οι 771 βαθμολογήθηκαν με βαθμούς 18–19, οι 2.663 μεταξύ 17 – 18, οι 17.051 (22.77%) κάτω από τη βάση και οι υπόλοιποι κινήθηκαν στις μεσαίες βαθμολογίες, ενώ 9.928 γραπτά (13.26%) πέρασαν από αναβαθμολόγηση (ΥΠΑΙΘ, 2020). Στις πανελλήνιες του 2022 παρατηρήθηκε, ότι εξετάστηκαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας 18.276 μαθητές και τα γραπτά κάτω από τη βάση μειώθηκαν, ενώ τα περισσότερα κινήθηκαν ανάμεσα στη βαθμολογία 13–18 . Μόνο 55 υποψήφιοι βαθμολογήθηκαν από 19 έως 20. Η πλειοψηφία εξ αυτών δηλαδή το 14.32% κινήθηκε στο 14–15. Το 14.16% έγραψε 13– 14, το 14.81% 5–10 και μόλις το 1,19% έγραψε 18–20 (ΥΠΑΙΘ, 2022).

Ειδικότερα, ανά ομάδα προσανατολισμού τα στατιστικά στοιχεία για το 2022 είναι τα εξής (Μυστακίδης, 2022):

**ΟΠ Ανθρωπιστικών σπουδών:** Μείωση γραπτών κάτω από τη βάση και μετακίνησή τους στην περιοχή 13-18.

**ΟΠ Θετικών σπουδών:** Μικρή μείωση των γραπτών που κινούνται κάτω από τη βάση και αντίστοιχη αύξηση στην κλίμακα 13-18.

**ΟΠ Σπουδών Υγείας:** Μικρή μείωση των γραπτών κάτω από τη βάση (-2,7%) καθώς και στην κλίμακα 10-13(-1,3%) και συνακόλουθη αύξηση των γραπτών στην κλίμακα 13-15 (+3,3%) κυρίως και λιγότερο στην κλίμακα 15-18 (+0,8%).

**ΟΠ Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής:** Αισθητή μείωση των γραπτών κάτω από τη βάση (-8,6%) και αντίστοιχη αύξηση στην κλίμακα 10-18 και κυρίως στην περιοχή 13-15.

### 2.7.3 Βαθμολογικές αποκλίσεις

Πολύπαθο όμως είναι και θέμα των βαθμολογικών αποκλίσεων που παρατηρείται κάθε χρόνο στα βαθμολογικά κέντρα της χώρας. Το ζήτημα της αξιοπιστίας παραμένει κάθε χρόνο μείζον και επίκαιρο, καθώς, όσα κριτήρια και αν τεθούν, πάντα θα υπάρχουν απόψεις που διίστανται. Οι βαθμολογικές αποκλίσεις σχετίζονται με τα εκάστοτε βαθμολογικά κέντρα που άλλα θεωρούνται πιο αυστηρά και άλλα πιο επιεική. Για παράδειγμα το 2013 ο Σύνδεσμος Φιλολόγων Δωδεκανήσου κατήγγειλε στις αρχές του Ιουλίου το γεγονός ότι οι μαθητές της Ρόδου «σφαγιάστηκαν» στο μάθημα της γλώσσας από τους βαθμολογητές συγκεκριμένου βαθμολογικού κέντρου και επιζητούσαν δικαιοσύνη και ισότητα (Σ.Φ.Δ., 2013).

Και οι βαθμολογικές αποκλίσεις είναι μόνο η μια πτυχή, καθώς αυτές με τη σειρά τους οδηγούν στις αναβαθμολογήσεις. Αν η διαφορά των δύο βαθμολογητών είναι μεγαλύτερη των 12 μονάδων στην εκατοντάβαθμη κλίμακα, δηλαδή μεγαλύτερη των 2,4 μονάδων στην εικοσάβαθμη κλίμακα, τότε το γραπτό του υποψηφίου το βαθμολογεί και τρίτος βαθμολογητής. Ο τρίτος βαθμολογητής πρέπει, σύμφωνα με το νόμο, να είναι έμπειρος και να βαθμολογήσει χωρίς να έχει δει προηγουμένως τους άλλους δυο βαθμούς. Ο βαθμός βγαίνει από τις δύο υψηλότερες εκ των τριών βαθμολογιών. Ας σκεφτεί κανείς ότι η διαφορά από 13% και επάνω είναι πάρα πολύ μεγάλη, αντιστοιχεί σε πάνω από 2,5 μονάδες στις είκοσι (Στρατηγάκης, 2022).

Για παράδειγμα ένας υποψήφιος που βαθμολογήθηκε με 76 και 88 από τους δυο βαθμολογητές θα έχει ως τελικό βαθμό 82. Άρα είτε έχει αδικηθεί, αν το γραπτό του άξιζε 88, είτε ευνοήθηκε αν άξιζε όντως 76. Να επισημανθεί ότι τα έξι μόρια της διαφοράς αντιστοιχούν σε 240 με 480 μόρια, ανάλογα με το συντελεστή βαρύτητας του μαθήματος. Στο επόμενο παράδειγμα ο Α βαθμολογητής έχει βάλει 76, ο δεύτερος 90 και ο τρίτος 78. Ο μέσος όρος των δυο υψηλότερων βαθμολογιών δίνει τον βαθμό 83. Όμως οι δυο από αυτούς έχουν βαθμολογήσει κοντά στο 77 και μάλλον αυτός είναι ο πιο δίκαιος και αντικειμενικός βαθμός για το συγκεκριμένο γραπτό. Εξαιτίας, όμως, του δεύτερου βαθμολογητή, ο μαθητής πριμοδοτείται με 6 βαθμούς, δηλαδή περίπου 240 με 480 μόρια (Στρατηγάκης, 2022).

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι αναβαθμολογήσεις το 2009 άγγιζαν το 22,11%, ενώ το 2019 περιορίστηκαν στο 11,55. Όσπου το 2020 με την αλλαγή του συστήματος και του τρόπου εξέτασης, οι αναβαθμολογήσεις άγγιξαν και πάλι το 17,16%, γεγονός που αποδόθηκε βεβαία στις μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν. Έτσι, το 2021 στα 74.892 γραπτά αναβαθμολογήθηκαν τα 9.928 δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως 13.26% (Στρατηγάκης, 2019).

## 2.8 Στοχος και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών-βαθμολογητών πανελληνίων εξετάσεων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για τα αίτια της αποτυχίας και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών Γ' Λυκείου στις δοκιμασίες γραπτού λόγου. Πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα, καθώς τα αίτια αποτυχίας στη παραγωγή γραπτού λόγου στις πανελλαδικές εξετάσεις δεν έχουν διερευνηθεί. Η ομάδα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς διδάσκει το μάθημα και συνεπώς διαθέτει σχετική εμπειρία. Επιπλέον, το γεγονός ότι συμμετέχουν οικειοθελώς στη διόρθωση των πανελληνίων γραπτών με μεγάλη δέσμευση προσωπικού χρόνου και ελάχιστη αμοιβή, υποδηλώνει ότι έχουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά και τα εξωμαθησιακά αίτια που οδηγούν στην αποτυχία στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η τηρούμενη διαδικασία της εξέτασης και αξιολόγησης των μαθητικών γραπτών στις πανελλήνιες εξετάσεις σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μέσα και τους τρόπους που θα μπορούσαν να ανατρέψουν τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών.

## 2.9 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ως *δοκιμασίες γραπτού λόγου* στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις πανελλήνιες εξετάσεις εννοούνται οι ακόλουθες τέσσερις δοκιμασίες:

- α) Θέμα Α. Περίληψη – συνοπτικά απόδοση του νοήματος ενός κειμένου
- β) Θέμα Β. Ασκήσεις επί των κειμένων
- γ) Θέμα Γ. Εντοπισμός κεντρικού νοήματος, στήριξη με κειμενικούς δείκτες, κατάθεση προσωπικής γνώμης
- δ) Θέμα Δ. Παραγωγή γραπτού λόγου εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου.

Ως *μαθησιακά αίτια αποτυχίας* εννοούνται οι λόγοι που οδηγούν σε μειωμένη απόδοση των μαθητών οι οποίοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ως *εξωμαθησιακά αίτια αποτυχίας* εννοούνται λόγοι που οδηγούν σε μειωμένη απόδοση των μαθητών οι οποίοι είναι εξωγενείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3. Μεθοδολογικό πλαίσιο συλλογής δεδομένων**

#### **3.1 Ερευνητική στρατηγική**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική στρατηγική (Barriball & While, 1994· Bryman, 2017). Η επιλογή αυτή γίνεται καθώς ο στόχος είναι η εμβάθυνση στο θέμα και η ποιοτική στρατηγική αρμόζει όταν το ζητούμενο είναι η διερεύνηση απόψεων, πεποιθήσεων, κινήτρων κλπ. (Barriball & While, 1994).

#### **3.2 Ερευνητική διαδικασία – διαδικασία δειγματοληψίας**

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επαφή με τους συντονιστές των δύο βαθμολογικών κέντρων πανελλαδικών εξετάσεων στην Κρήτη (Χανιά και Ηράκλειο), όπου παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας, το πλαίσιο υλοποίησης και η ερευνητική διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί, δηλαδή η πραγματοποίηση διαδικτυακής συνέντευξης διάρκειας περίπου 45 λεπτών. Ζητήθηκε από τους ίδιους αφενός να συμμετάσχουν στην έρευνα και αφετέρου να υποδείξουν και άλλους εκπαιδευτικούς που πιθανά θα ενδιαφερόταν για συμμετοχή στην έρευνα. Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της σκόπιμης βολικής δειγματοληψίας (Bryman, 2017), με κριτήριο επιλογής ο συμμετέχων να είναι βαθμολογητής στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις πανελλαδικές εξετάσεις, σε συνδυασμό με δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Bryman, 2017).

Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες, καθορίστηκε ο χρόνος πραγματοποίησης της διαδικτυακής συνέντευξης. Στην αρχή κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες έδιναν τη συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση της συνέντευξης.

#### **3.3 Συμμετέχοντες**

Ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί που είναι βαθμολογητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις πανελλήνιες εξετάσεις. Όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε συνδυασμός σκόπιμης δειγματοληψίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Bryman, 2017). Συνολικά, δεκατρείς εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες ήταν 11 γυναίκες και 2 άνδρες, ηλικίας 42-62



ετών, με 6-34 χρόνια προϋπηρεσίας στην Δημόσιο δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες είχαν από 1-20 χρόνια εμπειρία ως διορθωτές στις πανελλήνιες εξετάσεις.

### 3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη (Bryman, 2017), καθώς θεωρείται κατάλληλη για την εξέταση των απόψεων των συμμετεχόντων (Barriball & While, 1994). Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε σύμφωνα με τη διαδικασία που αναφέρει ο Bryman (2017) και είχε τις εξής θεματικές ενότητες: (α) κοινωνικό-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (3 ερωτήσεις), (β) απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με μαθησιακά και εξωμαθησιακά αίτια που οδηγούν στην αποτυχία στις δοκιμασίες γραπτού λόγου (12 ερωτήσεις), (γ) απόψεις εκπαιδευτικών για τα μέσα και τους τρόπους που θα μπορούσαν να ανατρέψουν τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών (8 ερωτήσεις), ενώ υπήρχε και ερώτηση προς τους συμμετέχοντες που τους έδινε τη δυνατότητα, αν ήθελαν, να προσθέσουν κάτι. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή (Bryman, 2017) του οδηγού συνέντευξης σε εκπαιδευτικό 45 ετών, που είχε επίσης εμπειρία ως βαθμολογήτρια, η οποία δεν οδήγησε σε αλλαγές του οδηγού. Ο οδηγός συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα Α.

### 3.5 Ανάλυση των δεδομένων

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017· Τσιώλης, 2018). Αρχικά πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ώστε στη συνέχεια, μέσω της προσεκτικής ανάγνωσης, να υπάρξει εξοικείωση με τα δεδομένα και να εντοπιστούν τα σημεία που παρείχαν πληροφορίες αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες υποστηρίχθηκαν από τη βιβλιογραφία και έγινε η μετάβαση από τους κωδικούς στα γενικότερα θέματα (Τσιώλης, 2018). Κατά τη διαδικασία αυτή, ορίστηκαν και συγκεκριμενοποιήθηκαν τα θέματα καθώς και το περιεχόμενό τους (Nowell



et al., 2017). Τέλος, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2018). Τα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων παρατίθενται στο Παράρτημα Β.

### 3.6 Φερεγγυότητα της έρευνας

Οι έρευνες που υιοθετούν ποιοτική στρατηγική αξιολογούνται με βασικό κριτήριο τη φερεγγυότητα της έρευνας (Bryman, 2017). Στην παρούσα έρευνα, η φερεγγυότητα της παρούσας έρευνας εστίασε στα ακόλουθα κριτήρια: α) πειστικότητα, β) γενικευσιμότητα, γ) βασιμότητα και γ) επαληθευσιμότητα (Bryman, 2017).

Για το κριτήριο της πειστικότητας, θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της επικύρωσης ερωτώμενου, όπου θα δοθεί στους συμμετέχοντες μια περιγραφή των ευρημάτων για να επιβεβαιώσουν την ακρίβειά τους (Bryman, 2017· Lincoln και Guba, 1985). Σε ότι αφορά τη γενικευσιμότητα, θα υιοθετηθεί η πρόταση των Lincoln και Guba (1985) και να παρατεθούν τα αποτελέσματα με αρκετά λεπτομερή στοιχεία ώστε να μπορέσουν άλλοι ερευνητές να αποφασίσουν αν τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν. Σχετικά με τη βασιμότητα, θα χρησιμοποιηθεί η στρατηγική της περιγραφής των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας και της παράθεσης του αναλυτικού οδηγού συνέντευξης (Kallio et al., 2016· Winterhalder, 2017). Τέλος, θα γίνει απόπειρα να διασφαλιστεί η επαληθευσιμότητα με τη χρήση βιβλιογραφικών και εμπειρικών δεδομένων στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018).

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά και τα εξωμαθησιακά αίτια που οδηγούν στην αποτυχία στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις, η θεματική ανάλυση κατέδειξε τις εξής ενότητες: (α) δυσκολίες που σχετίζονται με δημογραφικούς παράγοντες – οικογενειακό υπόβαθρο, (β) δυσκολίες που σχετίζονται με την ελλιπή ανάγνωση λογοτεχνικών – εξωσχολικών βιβλίων, (γ) δυσκολίες που σχετίζονται με την μελέτη-προετοιμασία των μαθητών, (δ) δυσκολίες που σχετίζονται με την διδασκαλία του μαθήματος, (ε) δυσκολίες που σχετίζονται με την εξέταση και τη βαθμολόγηση του μαθήματος και (στ) δυσκολίες που σχετίζονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

#### 4.1.1 Δημογραφικοί παράγοντες – οικογενειακό υπόβαθρο

Σε ότι αφορά την επίδραση δημογραφικών παραγόντων, δεν ήταν εύκολο για τους συμμετέχοντες να εκφέρουν γνώμη αν ο τόπος καταγωγής και ο τόπος φοίτησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Σ1 «δεν υπάρχουν καθόλου δημογραφικά στοιχεία», κάτι το οποίο είναι για τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα «έγκλημα», γιατί με τον τρόπο αυτό χάνεται πολύτιμο ερευνητικό υλικό.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνηγόρησαν στο πόσο σημαντικό είναι το οικογενειακό υπόβαθρο αλλά και τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, αλλά και της παροχής ερεθισμάτων ώστε να ανακαλύψουν πράγματα. Η οικογένεια είναι αυτή, που με το ενδιαφέρον της μπορεί να «καλύψει κάποια κενά» των μαθητών, παρέχοντάς τους εξωσχολική βοήθεια κατά τον Σ6.

#### 4.1.2 Δυσκολίες που σχετίζονται με την ελλιπή ανάγνωση κειμένων/λογοτεχνικών βιβλίων

Σχεδόν στο σύνολό τους, οι συνεντευξιζόμενοι επισημαίνουν ότι σήμερα οι μαθητές δεν διαβάζουν αλλά αρέσκονται στην ευκολία του διαδικτύου. Δεν διαβάζουν για την Σ1 «γιατί νιώθουν πλήξη». Το ότι δεν διαβάζουν δεν επιδρά μόνο αρνητικά στην

αναγνωστική κατανόηση αλλά και στη φτωχή παραγωγή ιδεών από μέρους τους. Έτσι, οι έτοιμες λύσεις και οι λίστες απαντήσεων έρχονται να αποτελματώσουν το πρόβλημά τους. Ο Σ8 για το ίδιο θέμα επισημαίνει ότι «δεν ξέρουν να απολαύσουν ένα κείμενο» και ότι «αν τους ρωτήσεις μορφές τέχνης δεν θα αναφέρουν ποτέ τη λογοτεχνία». Όπως επεσήμανε ο Σ5, για να επιτύχει ένας μαθητής καλό βαθμό χρειάζεται η ενασχόληση με τη λογοτεχνία και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Ο συμμετέχων αυτός παρατηρεί ότι μαθητές που διαβάζουν λογοτεχνία αποδίδουν καλύτερα στο μάθημα και στις απαιτήσεις του. Πρόκειται για παρατήρηση που επισημάνθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών δεν έχει διαβάσει κείμενα, δεν έχει αναγνωστικές εμπειρίες πριν φτάσει στη Γ' Λυκείου και αυτό αποβαίνει σε βάρος της κατανόησης. Έτσι, ακόμα και απλά μηνύματα που μεταφέρουν τα κείμενα οι μαθητές αδυνατούν να τα εντοπίσουν. Τέλος, η μη επαφή με τη γλώσσα οδηγεί και σε ορθογραφικά λάθη που διαπιστώνονται σε πολλά γραπτά.

#### 4.1.3 Δυσκολίες που σχετίζονται με τη μελέτη-προετοιμασία των μαθητών

##### Α. Ελλιπής αφομοίωση της γνώσης

Από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες αναφέρθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούν να συνδυάσουν τη θεωρία με τη πράξη καθώς χάνουν τη νοηματική σύνδεση. Έτσι, απαντώντας σε ζητήματα όπως το Θέμα Β που αφορά κυρίως τη θεωρία, αρέσκονται σε «γενικολογίες και σε θεωρητικολογίες» χωρίς προηγουμένως να έχουν αφομοιώσει τη γνώση, ή μαθαίνουν γνώσεις που δεν πρόκειται ποτέ να τους ζητηθούν. Επιπλέον διαπίστωση των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι ότι οι μαθητές αρέσκονται στις σύντομες και τηλεγραφικές απαντήσεις, κάτι το οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι έχουν συνηθίσει οι μαθητές από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Εδώ ο Σ6 εντοπίζει και την αδυναμία τους να διαβάσουν σωστά την εκφώνηση και να απαντήσουν επαρκώς σε όλα τα ζητούμενα. Εκεί δε που ομοφωνούν όλοι είναι η παντελής αδυναμία των μαθητών να συνδέσουν τις απαντήσεις τους με το εκάστοτε κείμενο που τους δίνεται στην εξέταση. Ο Σ6 νιώθει ότι «απαντούν από αγγαρεία» και έτσι οι απαντήσεις μένουν ατεκμηρίωτες. Τελικά, όπως συμπληρώνει ο Σ4, στην ουσία οι μαθητές δεν μαθαίνουν και γι' αυτό δεν

εφαρμόζουν τίποτα από τα απαιτούμενα. Απλά απομνημονεύουν μηχανιστικά κάποιες πληροφορίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι, ότι ακόμα και στο θέμα Δ δυσκολεύονται να μείνουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο που τους ζητείται και αναμειγνύουν στοιχεία από ποικίλα πλαίσια.

#### *Β. Απομνημόνευση τυποποιημένων απαντήσεων*

Όπως ανέφεραν σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, ένα βασικό πρόβλημα είναι οι οιμανιέρες ερωτήσεων και τυποποιημένων απαντήσεων. Έτσι, οι μαθητές αποστηθίζουν πάλλιέτοιμες απαντήσεις και αυτό τους οδηγεί σε αποτυχία γιατί δεν αντιλαμβάνονται το κείμενο και τις ιδιαιτερότητές του. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι στο Θέμα Γ το α' πληθυντικό μπορεί να λειτουργήσει ενίοτε ως τύπος ευγένειας αλλά οι μαθητές τείνουν να απαντούν ότι η γλωσσική αυτή επιλογή δείχνει τη συμμετοχή του γράφοντος. Η γλώσσα, καθώς είναι δυναμική, δεν μπαίνει σε κουτάκια και, όταν γίνεται αυτό, δημιουργούνται προβλήματα για τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε, το πρόβλημα με τη θεωρία, είναι ότι μπαίνει «το κάρο μπροστά από το άλογο» με την έννοια ότι οι απαντήσεις των μαθητών προσπαθούν να ανταποκριθούν στη θεωρία και όχι στο κείμενο. Ακόμα, οι μαθητές δεν μπορούν να αποκρυπτογραφήσουν τα διάφορα σχήματα λόγου και έτσι δεν μπορούν να φτάσουν σε βάθος. Όπως αναφέρθηκε, οι έτοιμες απαντήσεις μετατρέπουν τους ανθρώπους από σκεπτόμενους σε ρομπότ. Όμως, παρατηρήθηκε ότι συχνά και οι καθηγητές ενσυνείδητα καθοδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις με σκοπό να διευκολύνουν όσο το δυνατό τους μαθητές τους.

Αντίστοιχα ζητήματα υπάρχουν και για το Θέμα Δ, καθώς από όλους επισημάνθηκε ότι οι δοσμένοι κατάλογοι ιδεών πλέον θεωρούνται δεδομένοι και χαρακτηρίστηκαν από συγκεκριμένο συμμετέχοντα ως «κατάρα». Όπως αναφέρει ο Σ5, οι μαθητές «ενδιαφέρονται πρώτιστα να θυμηθούν αυτά τα σημεία που έχουν αποστηθίσει και λιγότερο να κατανοήσουν τα δύο ερωτήματα Α και Β και να αξιοποιήσουν όσα στοιχεία έχει απομνημονεύσει ή τέλος πάντων να προσθέσουν κάποια δικά τους». Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, κάνουν παράθεση άστοχων προσχεδιασμένων επιχειρημάτων που δεν απαντούν στα ζητούμενα. Όπως αναφέρθηκε «υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι έχουν αποστηθίσει έτοιμες εκθέσεις από τον πρόλογο μέχρι τον επίλογο». Όμως, ειδικότερα για το θέμα Δ, ο Σ5 λέει ότι τα

προηγούμενα έτη η κατάσταση ήταν χειρότερη. Με την αλλαγή του συστήματος νιώθει, ότι ιδίως στη παραγωγή λόγου έχει κάπως μετριαστεί η χρήση έτοιμων ιδεών. Στο σημείο αυτό συμφωνεί και η Σ7, καθώς θεωρεί ότι με την αλλαγή του 2019 οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αντλήσουν ιδέες μέσα από τα κείμενα και έτσι να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα. Ωστόσο διαπιστώνει ότι οι μαθητές ακόμα δεν έχουν καταφέρει να αποτοξινωθούν από τα έτοιμα σχεδιαγράμματα, τους έτοιμους προλόγους και επιλόγους.

Όταν ρωτήθηκε για τις τυποποιημένες απαντήσεις, ο Σ8 είπε ότι κάνει κάθε χρόνο ένα πείραμα: δίνει ένα κείμενο του Καζαντζάκη που μιλάει για την ομορφιά της φύσης και τον «Εφιάλητη της Περσεφόνης». Ζητάει σχήματα λόγου και για τα δύο. Τελικά οι απαντήσεις που παίρνει από τους μαθητές είναι πανομοιότυπες και δεν ξεχωρίζεις τι πάει σε ποιο κείμενο και μάλιστα για δύο αντιθετικά μεταξύ τους κείμενα». Από αυτό γίνεται εύληπτο αυτό που ανέφεραν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συνάδελφοι: ότι οι μαθητές δεν μπορούν να συνδέσουν τη θεωρία με το κείμενο και αυτό γιατί αρέσκονται σε τυποποιημένες και έτοιμες απαντήσεις. Το παράδοξο είναι ότι, ενώ μπορούν να αντιληφθούν τα λάθη τους, όταν κάποιος τους τα επισημαίνει, δεν μπορούν να τα εφαρμόσουν γιατί κυρίως δεν έχουν εκπαιδευτεί προς αυτή τη κατεύθυνση αλλά και γιατί αρέσκονται στις έτοιμες λύσεις. Ένας παράγοντας καταλυτικός γι' αυτό είναι το μεγάλο χάσμα που χωρίζει το Γυμνάσιο από το Λύκειο.

#### *Γ. Επιπολαιότητα των μαθητών*

Μια άλλη παρατήρηση των εκπαιδευτικών της έρευνας είχε να κάνει με το ότι οι μαθητές είναι αρκετά επιπόλαιοι και συχνά δεν διαβάζουν με προσοχή τα ζητούμενα και απαντούν σε κάτι διαφορετικό. Μάλιστα το 2023 υπήρξαν γραπτά που απαντούσαν σε διαφορετική παράγραφο του κειμένου από αυτή που ζητούνταν. «Έχουν αδυναμία να αντιληφθούν το ζητούμενο της εκφώνησης και πρέπει ο καθηγητής να δώσει αρκετές διευκρινίσεις. Δεν έχουν επίσης καθόλου υπομονή και όταν βλέπουν το γραπτό τους διορθωμένο σπάει το ηθικό τους», επισημαίνει ο Σ8 και στη συνέχεια αναφέρει χαρακτηριστικά «όταν ρωτάς πόσο κάνει πέντε και πέντε περιμένεις να ακούσεις 10 και όχι πολλαπλασιασμός ή τι είναι οι φυσικοί αριθμοί. Ο πολλαπλασιασμός είναι μια μαθηματική

*πράξη αλλά δεν απαντάει στο ζητούμενο». Συνεπώς το πρόβλημα για τον Σ8 είναι να καταλάβουν σωστά τα ελληνικά και όχι αν έχουν ή όχι ιδέες γιατί πιστεύει ότι ιδέες έχουν.*

#### **4.1.4 Δυσκολίες που σχετίζονται με το μάθημα και τη διδασκαλία του**

##### *A. Έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα*

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θεωρούν πως το μάθημα δεν ενδιαφέρει αρκετά τους μαθητές. Χαρακτηριστικά, η Σ6 λέει ότι είναι ένα αδιάφορο μάθημα για αυτούς και μόνο όταν θα μπουκ στην Β Λυκείου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, γιατί συνειδητοποιούν ότι θα εξεταστούν σε αυτό. Καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να διαβάσουν, οι μαθητές αισθάνονται αισιόδοξοι απέναντι στο μάθημα και πιστεύουν ότι «δεν θα εκτεθούν» χωρίς όμως να το αγαπούν. Γενικότερα, επικρατεί η αντίληψη από τους μαθητές ότι «κάτι θα γράψουν» και έτσι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα υπόλοιπα μαθήματα. Είναι από τα μαθήματα που «βαριούνται αφόρητα». Εν τέλει όμως και κατά βάθος το φοβούνται το μάθημα και καταλήγουν στις έτοιμες λύσεις.

##### *B. Ελλιπής εξάσκηση στην γραπτό λόγο*

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι μαθητές έρχονται στη Γ Λυκείου με ελάχιστες δοκιμές παραγωγής γραπτού λόγου. Ο Σ5 μάλιστα πιστεύει, ότι στις δυο πρώτες τάξεις του Λυκείου δεν παράγουν αρκετά γραπτό λόγο γιατί οι 2 ώρες της Γλώσσας και δυο της Λογοτεχνίας είναι πολύ λίγες για ένα «τόσο απαιτητικό μάθημα». Ο Σ5 θεωρεί ότι η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται πιο εφικτή στη Γ Λυκείου όπου οι διδακτικές ώρες ανέρχονται στις 6. Αξίζει εδώ να σημειωθεί, ότι, για την Σ7, ούτε αυτές οι 6 ώρες αρκούν αφού η ύλη είναι αχανής και καθόλου οριοθετημένη. Μάλιστα, οι συνάδελφοι θεωρούν η όλη κατάσταση έγινε δυσχερέστερη με την πανδημία και με όλα τα προβλήματα που αυτή προκάλεσε στην εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα που χωρίζει το Λύκειο από το Γυμνάσιο και το Δημοτικό και ότι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί αρκούντως στη παραγωγή γραπτού λόγου πριν φτάσουν στο Λύκειο. Στο Γυμνάσιο επισημαίνει ο Σ6 ότι «αναλώνονται σε μικρά και ανούσια κείμενα και όταν έλθουν στο Λύκειο έχουν να αντιμετωπίσουν μια διαφορετική πραγματικότητα». Ο Σ3 θεωρεί ότι οι μαθητές δεν

συνειδητοποιούν ότι η γνώση χτίζεται από χρονιά σε χρονιά, από το Γυμνάσιο ή ακόμα και από το Δημοτικό.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μεγάλο πρόβλημα είναι, ότι υπάρχουν συνάδελφοι στο σχολείο που δεν ζητούν τα απαιτούμενα από το νόμο γραπτά. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι στο Γυμνάσιο η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ανεπαρκέστατη – μέχρι μια ή δυο εκθέσεις το χρόνο – αναφέρουν έμπειροι εκπαιδευτικοί. Στο Λύκειο γίνεται πιο συστηματική προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και πάλι υπάρχουν δυσκολίες και ανακατατάξεις στο σχολικό πρόγραμμα και προγραμματισμό που δεν επιτρέπουν την διεξαγωγή και εφαρμογή του ιδεατού. Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε αυτό τον αριθμό και μάλιστα να τον ξεπεράσουν. Έτσι, για μερίδα των συμμετεχόντων υπάρχει η αίσθηση ότι οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες να παράξουν γραπτό λόγο και να βελτιωθούν σε αυτόν.

#### *Γ. Ζητήματα που αφορούν τα σχολικά βιβλία*

Για τα σχολικά βιβλία αναφέρθηκε ότι είναι πάρα πολλά και ουσιαστικά δεν υπάρχει μια ασφαλής νησίδα αλλά αντίθετα ένας αχανής τόπος. Ο Σ1 θεωρεί ότι τα κείμενα που δίνονται στους μαθητές δεν άπτονται των ενδιαφερόντων τους και αυτό τους κάνει να δυσθυμούν απέναντι σε όλα. Τα βιβλία είναι κατά κοινή ομολογία παλαιωμένα. Το ένα μάλιστα εξ αυτών είναι γραμμένο από το 1989 και, παρόλα αυτά, ακόμα μοιράζεται στους μαθητές και διδάσκεται. Υπάρχουν επίσης σε αυτά πολλά κείμενα που δεν εξυπηρετούν κανένα μαθησιακό στόχο και καμία εκπαιδευτική ανάγκη. Ακόμα, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, όταν γίνονται προσπάθειες να οπτικοποιηθούν κάποια ποιητικά κείμενα κυρίως και να τα ακούσουν μελοποιημένα, οι μαθητές και πάλι αδιαφορούν καθώς είναι έξω από τη δική τους κουλτούρα και τα δικά τους ακούσματα, ενώ έχουν και διαφορετικά λογοτεχνικά ενδιαφέροντα. Όμως, στο σημείο αυτό υπάρχουν εκπαιδευτικοί που παρατήρησαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται με τη χρήση τέτοιων μέσων.

Ο Σ5 κάνει μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση για τα νέα βιβλία κρίνοντάς τα αδιάφορα και ανεπαρκή. Παρατηρεί λοιπόν, ότι πλήθος κειμένων από το Φάκελο Υλικού είναι αντλημένα από το διαδίκτυο και γραμμένα σε μέτριο λόγο από μέτριους δημοσιογράφους ή «*γραφιάδες μετρίων αξιώσεων*». Όμως, από την άλλη μέσα σε αυτά τα τρία χρόνια έχει



καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι θεματικές που επιλέχθηκαν στο τέλος είναι αντλημένες από το Φάκελο Υλικού. Συγκεκριμένα λέει: *«Είναι σαν να σου κλείνουν το μάτι οι θεματοθέτες, στο να παρακολουθείς το Φάκελο Υλικού και να το διδάσκεις. Δυστυχώς όμως, τα περισσότερα κείμενα δεν έχουν ενδιαφέρον»*. Ο Σ8 έρχεται να προσθέσει και την αντίθετη άποψη ότι δηλαδή δεν είναι και αυτοσκοπός να είναι πάντα τα κείμενα ενδιαφέροντα, γιατί αλλάζει έτσι η φύση της εκπαίδευσης *«και ο πολλαπλασιασμός μπορεί να μην ενδιαφέρει έναν μαθητή της γ' δημοτικού αλλά πρέπει να τον μάθει»*.

Αρκετοί υποστήριξαν, ότι είτε οι ίδιοι δεν χρησιμοποιούν τα δοθέντα από το υπουργείο βιβλία είτε γνωρίζουν συναδέλφους που δεν το κάνουν. Πάντως, όλοι συνομολογούν ότι μέσα σε αυτά τα βιβλία υπάρχουν ενδιαφέροντα κείμενα που μπορούν να συνεισφέρουν στη πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων. Άλλωστε η Σ4 επισημαίνει, ότι μερικές φορές δεν έχει τόση αξία το να είναι ενδιαφέροντα τα κείμενα όσο το να είναι σωστά δομημένα. Μάλιστα αναφερόμενη σε ένα κείμενο του Παπανούτσου που βρίσκεται στο 3<sup>ο</sup> τεύχος της Γλώσσας παρατηρεί ότι, ενώ το κείμενο είναι δύσκολο, η γραφή του Παπανούτσου και η δομή που ακολουθεί δρα αποκαλυπτικά για τους μαθητές. Αντίθετα, υπάρχουν πολλά σύγχρονα και επίκαιρα κείμενα που δεν μπορούν να δράσουν με τον ίδιο καταλυτικό τρόπο. Εν τέλει, εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την κρίση του και έτσι ο καθένας επιλέγει διαφορετικά κείμενα από τα δοθέντα βιβλία και άλλα τα απαξιώνει εντελώς. Παρατηρήθηκε δε ότι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία τείνουν στο να χρησιμοποιούν το κεντρικό βιβλίο της Έκφρασης Έκθεσης καθώς το έχουν αποδελιτώσει και έχουν φέρει τα κείμενα στις ανάγκες της εξέτασης. Νεότεροι εκπαιδευτικοί το παραγκωνίζουν και αναζητούν άλλες πηγές ή χρησιμοποιούν περισσότερο κείμενα από το Φάκελο Υλικού. Η Σ7 παρατηρεί μεταξύ άλλων, ότι όλα τα βιβλία και ειδικότερα τα δυο καινούρια έχουν δραστηριότητες και ασκήσεις παντελώς διαφορετικές από τις απαιτήσεις της τελικής εξέτασης. Έτσι, η ίδια έχει συντάξει ένα corpus κειμένων, μια προσωπική επιλογή δηλαδή αυτών και έχει γράψει δικές της ερωτήσεις τις οποίες δουλεύει μέσα στην τάξη.

Διαπιστώνεται ότι αυτή η ποικιλομορφία και η πρωτοβουλία επιλογής κειμένων δημιουργεί ανισότητες, γιατί, εφόσον το μάθημα εξετάζεται πανελλαδικά, θα έπρεπε να υπάρχει κοινή βάση. Η πληθώρα ύπαρξης βιβλίων δεν λειτουργεί εν τέλει βοηθητικά αφού δυσχεραίνει τον προγραμματισμό των συναδέλφων. Το εύρος δε των Θεματικών κύκλων



είναι για τους περισσότερους μη προσπελάσιμο. Και όχι μόνο αυτό, αλλά κάποια θεματολογία είναι είτε ξεπερασμένη είτε εντελώς ακατανόητη για τους μαθητές, όπως για παράδειγμα η έννοια του μεσσιανισμού. Ο Σ13 υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να είναι τα πάντα προς εξέταση. Άλλωστε, όλοι συμφωνούν ότι ο χρόνος δεν αρκεί για να προσεγγιστούν όλοι οι θεματικοί κύκλοι, και τότε πάλι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στον αυτοσχεδιασμό και στη προσωπική επιλογή κάποιων εξ αυτών. Όπως τονίστηκε από πολλούς, η ύλη δεν είναι ούτε οριοθετημένη, ούτε συγκεκριμένη. Για τον Σ3 η καλή οργάνωση από πλευράς του εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει να διαχειριστεί τον όγκο των θεματικών ενοτήτων και να τους φέρει εν τέλει σε πέρας. Αν ο μαθητής ξέρει πως να επιχειρηματολογήσει τότε είναι ικανός να ανταπεξέλθει σε κάθε θέμα, σε οποιαδήποτε οπτική του ακόμα και να δεν έχει προετοιμαστεί γι' αυτό.

#### *Δ. Δυσκολίες των εκπαιδευτικών*

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί την έρευνας θεώρησαν την εκμάθηση τυποποιημένων απαντήσεων ως ένα από τα αίτια των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών, εντούτοις, όπως αναφέρει ο Σ1, καθηγητές που δεν δίνουν έτοιμο υλικό κινδυνεύουν να θεωρηθούν ανεπαρκείς, καθώς και το ότι είναι πολιτισμικά και πολιτικά επικίνδυνο να δίνουν οι καθηγητές τις ιδέες. Ο Σ8 ομολογεί, ότι, πριν αρχίσει να διορθώνει, έδινε σειρά από μεγάλους καταλόγους ώστε να είναι καλυμμένοι οι μαθητές και να μην βρεθούν ποτέ τους έκθετοι, όμως, από τότε που άρχισε να διορθώνει, αντιλήφθηκε πόσο λάθος είναι αυτή η πρακτική. Η αρχική της συνήθεια ομολογεί ότι είχε να κάνει περισσότερο με τη δική της ανασφάλεια και με την «έλλειψη του να έχεις το θάρρος να γράψεις αυτό που σου ζητάει η άσκηση». Πολλοί συνάδελφοι, είτε που διδάσκουν σε σχολείο είτε σε φροντιστήριο – και κυρίως εκεί «ντοπάρουν τους μαθητές με παλιά και μεγάλα κείμενα» ακόμα και μετά τα νέα δεδομένα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι με τις αλλαγές στο μάθημα το 2019, μπερδεύτηκαν, εκτός από τους μαθητές, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς ήρθαν αντιμέτωποι με νέους όρους, που έπρεπε μόνοι τους να αποσαφηνίσουν, αφού δεν υπήρξε επίσημη γραμμή. Έτσι, οι καθηγητές για να βοηθήσουν τους μαθητές τους κατέφυγαν στο να δίνουν «στιλιζαρισμένη γνώση», δηλαδή πίνακες και μανιέρες απαντήσεων ανάλογα με τον τύπο της ερώτησης.

#### 4.1.5 Δυσκολίες που σχετίζονται με την εξέταση και τη βαθμολόγηση του μαθήματος

##### A. Εξέταση του μαθήματος

Αναφορικά με το Θέμα A, το οποίο σχετίζεται με την πύκνωση κειμένου, έγιναν οι εξής παρατηρήσεις: Ο Σ4 επισημαίνει για το νέο σύστημα, ότι είναι ο δρόμος τη σύνθεσης και της παράλληλης γνώσης, κάτι που συνεπάγεται πρακτικές δυσκολίες για τα παιδιά γιατί δεν ξέρουν πως να το κάνουν αυτό. Είναι απαιτητική διαδικασία, καθώς απαιτεί ταυτόχρονα ανάλυση ενός κειμένου και σύνθεση ενός νέου. Ο Σ4 θεωρεί ότι για τις δυσκολίες των μαθητών στο κομμάτι αυτό, η ευθύνη βαρύνει κυρίως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που μάλλον δεν διδάσκουν τον κατάλληλο τρόπο και τις κατάλληλες τεχνικές, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν σε αυτό το πολύ απαιτητικό ζητούμενο. Επιπλέον, θυμάται ότι πολλές φορές κείμενα των πανελλαδικών, δεν δίνονται ολόκληρα αλλά «κόβονται και ράβονται» και έτσι δημιουργούνται νοηματικά κενά που δυσκολεύουν περαιτέρω το ήδη δύσκολο έργο των μαθητών.

Για άλλους συμμετέχοντες, οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των κειμένων γιατί αντιλαμβάνονται μεν τις γενικές ιδέες του εκάστοτε κειμένου αλλά αδυνατούν να δουν τις κρυφές γωνιές του. Έτσι, χάνουν νοήματα και αποτυγχάνουν στις ασκήσεις πύκνωσης γιατί δεν μπορούν να βρουν που βρίσκεται η ουσία. Άλλοι όμως επισημαίνουν ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν τα κείμενα αλλά δεν μπορούν να δώσουν στη συνέχεια ένα πυκνωμένο κείμενο. Μάλιστα η Σ3 επισημαίνει ότι, «πλατιάζουν, κάνουν επαναλήψεις, δεν συμπεριλαμβάνουν τα πιο σπουδαία» και ότι «ίσως να νιώθουν ανασφάλεια και για αυτό παραθέτουν παραπάνω πληροφορίες ώστε να είναι καλυμμένοι». Για την Σ3, είναι λίγοι οι μαθητές που μπορούν να εντοπίσουν με ακρίβεια το κεντρικό θέμα.

Το Θέμα B, που σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τη θεωρία, έχει δυσκολέψει αρκετά, σύμφωνα με έμπειρο συντονιστή του μαθήματος. Το θέμα αυτό περιέχει ορολογία με την οποία οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό απαιτείται χρόνος, αλλά το διάστημα από το 2020 που άλλαξε το σύστημα είναι ακόμα μικρό και διαφαίνεται καθαρά η έλλειψη προσαρμογής σε αυτό και η μη αφομοίωση της νέας γνώσης. «Το 2020 χάσανε πολλές μονάδες από τη θεωρία γιατί άλλαξε άρδην ο τρόπος με τον οποίο

διατυπώθηκε η θεωρία στις πανελλήνιες. Δηλαδή, τότε ότι ήταν η χρονιά που σταμάτησαν τα συνώνυμα και τα αντώνυμα. Ήταν η χρονιά που σταμάτησαν ο τρόπος ανάπτυξης παραγράφου και οι συλλογισμοί, οι τρόποι και τα μέσα πειθούς. Οπότε, δεν είχαν το χρόνο ή τη δυνατότητα οι μαθητές και οι καθηγητές να προσαρμοστούν στο νέο τρόπο εκμάθησης και απάντησης σε θέματα θεωρίας», λέει ο Σ5. Παρατηρήθηκε ότι κειμενικοί, δείκτες, εκφραστικοί τρόποι, γλωσσικά μέσα, είναι κάποιοι από τους όρους που οι μαθητές δεν έχουν ακόμα αποσαφηνίσει.

Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές αυτές δυσκόλεψαν και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι για να βοηθήσουν τους μαθητές έδωσαν πίνακες και μανιέρες απαντήσεων ανάλογα με τον τύπο της ερώτησης. Όμως, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν είναι και πάλι σε θέση να επιλέξουν γόνιμα το τι πρέπει να γράψουν και καταλήγουν, είτε στο να τα γράφουν όλα είτε στα να δίνουν μισές απαντήσεις. Συμπληρώνοντας εδώ ο Σ4 επισημαίνει ότι, οι απαιτήσεις πλέον του θέματος Β στηρίζονται στην απομνημόνευση και «σε τυφλοσούρτη», κάτι που δυσχεραίνει τους μαθητές αλλά και μέρος εκπαιδευτικών που βασίζονταν σε αυτό. Η ορθή απάντηση στο θέμα Β απαιτεί καλή κατανόηση των κειμένων και ικανή σύνθεση των στοιχείων αυτού. Ο Σ3 κάνει μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση ότι «η θεωρία κατεβαίνει τάξεις», εννοώντας ότι το εύρος των απαιτήσεων αφορά θεωρία προηγούμενων ετών. Αυτό οφείλεται στη κυκλοφορία βιβλίων στο εμπόριο και στον ανταγωνισμό των εκδοτικών οίκων. Έτσι, προκειμένου να έχουν «πιασιάρικα θέματα» όπως χαρακτηριστικά λέει, χρησιμοποιούν μεγάλο μέρος της θεωρίας προηγούμενων ετών. Και τελικά, αντί να εστιάζουν στη παραγωγή λόγου και στο πως θα βελτιωθούν σε αυτή, ενδιαφέρονται πέραν του δέοντος για τη θεωρία.

Η είσοδος του Θέματος Γ στη διαδικασία της τελικής εξέτασης δεν βρίσκει όλους τους συμμετέχοντες σύμφωνους. Για τον Σ2 είναι αρνητική, καθώς δεν ταιριάζει το μάθημα της λογοτεχνίας με τις ιδιαιτερότητες που φέρει σε μια εξέταση γενικού μαθήματος και όχι μαθήματος κατεύθυνσης, όπως ήταν στο παρελθόν. Η εξέταση του θέματος Γ θεωρεί, ότι δεν δίνει κάτι για την εικόνα του μαθητή, αλλά υποβαθμίζει το μάθημα καθώς η καταγραφή της προσωπικής γνώμης, που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, δίνει εύκολα 4 με 5 μόρια. Όμως, το πρόβλημα είναι βαθύτερο. Οι μαθητές δεν έχουν ουσιαστική επαφή με το μάθημα από το Γυμνάσιο και ούτε φτάνουν με σταθερά βήματα και σταθερή πορεία στο Λύκειο ώστε

να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος και στις παραμέτρους αυτού. Για την Σ4 το θέμα Γ είναι πολύ δύσκολο και οι 15 μονάδες που μοριοδοτείται δύσκολα κατακτούνται από τους μαθητές. Θεωρεί, πως μόνο τώρα, δηλαδή μετά από τρία χρόνια αρχίζουν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τι είναι τελικά αυτό το Γ θέμα και ποιες είναι οι απαιτήσεις του. Και αυτό γιατί οι φετινοί μαθητές της Γ' λυκείου είναι ήδη εκτεθειμένοι στα νέα δεδομένα και άρα πιο εξοικειωμένοι. Άρα, εύλογα μέχρι και φέτος δεν μπορεί να καταλήξει κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα. Επιπλέον, η ίδια θεωρεί ότι οι οδηγίες του υπουργείου όσον αφορά το τμήμα αυτό είναι προβληματικές: ενώ περιορίζει το εύρος των κειμένων στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, εντούτοις τα κείμενα είναι αναρίθμητα και επιπλέον η οδηγία περί μη ενασχόλησης με βιογραφικά στοιχεία ή στοιχεία τεχνικής αποδυναμώνουν την κατανόηση σε βάθος τόσο των ποιητικών όσο και των πεζών κειμένων. Άλλωστε για την ίδια δεν είναι το ζητούμενο να γράψουν οι μαθητές αυτό που απλά νομίζουν αλλά να αποκαλύψουν το τι λέει το κείμενο βάσει τεχνικών που έχουν μπροστά τους. Και όχι μόνο αυτό: νιώθει ότι με τον τρόπο που λειτουργεί πλέον η λογοτεχνία οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται μηχανιστικά και χάνουν την ευκαιρία να εκφραστούν, να συγκινηθούν και να ανακαλύψουν νέες οπτικές για το μέλλον τους. Η επιπρόσθετη αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν το κείμενο ως ένα όλον μειώνει ακόμα περισσότερο την απόδοσή τους. Είναι «σαν να είναι σε γκαλερί και να βλέπουν μόνο το κέντρο ενός πίνακα και όχι το σύνολο αυτού». Τέλος, η ίδια παρατηρεί ότι στο «Δίκτυο Κειμένων υπάρχουν εν ολίγοις λογοτεχνικές δοκιμές, ανθρώπων καινούργιων που όμως με το έργο τους δεν έχουν κάτι να πουν. Δεν είναι δυνατόν κείμενα που γράφει κάποιος για την προσωπική του ευχαρίστηση να αποτελούν κείμενα μελέτης». Και ο Σ5 διαβλέπει ότι πιο εύκολα προσεγγίζουν οι μαθητές το 15 στη Λογοτεχνία παρά το 15 της περίληψης ή το 30 της παραγωγής λόγου. Ωστόσο υποστηρίζει, ότι ακόμα και αν η λογοτεχνία μοριοδοτούταν περισσότερο οι μαθητές και πάλι θα είχαν την ίδια επίδοση «γιατί η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζει και την προετοιμασία στο μάθημα και τις ασκήσεις, τις παρατηρήσεις, δηλαδή του πανελλήνιου διαγωνίσματος, τις αντιμετωπίζει λίγο τεχνοκρατικά».

Οι περισσότεροι βέβαια κρίνουν ότι ο τρόπος που εξετάζεται το θέμα Γ και οι απαιτήσεις του το έχουν καταστήσει απόλυτα τυποποιημένο. Αναφορικά με το θέμα των πανελλαδικών του 2022 για το ταγάρι (Σημ.: Στις πανελλήνιες εξετάσεις του 2022 στο Θέμα

Γ το κείμενο ήταν ένα μικρό πεζό με τίτλο «Οικογενειακή Ιστορία», όπου οι μαθητές ρωτήθηκαν τι αντιπροσωπεύει το ταγάρι για την οικογένεια της αφηγήτριας και αν θα κρατούσαν το ταγάρι που προηγουμένως είχε η μητέρα και η γιαγιά της αφηγήτριας), η Σ3 θεωρεί ότι οι μαθητές δεν απέδωσαν ικανοποιητικά στο Γ γιατί δεν είχαν τα απαραίτητα βιώματα καθώς δεν γνώριζαν τίποτα για την υφαντική τέχνη και τη χρησιμότητά της τα παλαιότερα χρόνια. Καλούνται λοιπόν να κάνουν ερμηνευτικό σχόλιο χωρίς υπάρξει ερμηνευτικός διάλογος. Έτσι δυο έμπειροι εκπαιδευτικοί κατέληξαν ότι για την αποτυχία στο θέμα Γ στις πανελλήνιες του 2022 έφταιγε η πολύ κακή επιλογή του κειμένου αφού οι μαθητές δεν είχαν τα αντίστοιχα βιώματα και κάποιοι ούτε που μπορούσαν να φανταστούν τι είναι το ταγάρι.

Για το *Θέμα Δ* η Σ7 παραδέχτηκε, ότι τόσο αυτοί όσο και οι συνάδελφοί της θεώρησαν θετική την αλλαγή και τη μείωση των μονάδων. Είδε πολύ θετικά το ότι οι μαθητές είναι πλέον υποχρεωμένοι να αντλούν ιδέες μέσα από τα δοθέντα κείμενα και αυτό «θα τους έλυνε κάπως τα χέρια».

#### *Β. Διατύπωση των θεμάτων*

Δυσκολίες δημιουργούν οι διατυπώσεις των θεμάτων και ενίοτε δυναμιτίζουν την κατάσταση, όπως έγινε με το Θέμα Γ στις πανελλήνιες του 2022. Μερικές φορές, ιδίως στο Θέμα Γ, οι ερωτήσεις παραβιάζουν την ίδια τη λογική του κειμένου. Ακόμα, τίθεται θέμα ορολογίας καθώς οι εμφάνιση του όρου *κειμενικοί δείκτες* και *γλωσσικών επιλογών* ταυτίζονται και τελικά προκαλούν σύγχυση. Επίσης το μάθημα είναι αρκετά σχηματοποιημένο πλέον και τελικά καταλήγει να είναι έντονα τυποποιημένο. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι η παραγωγή λόγου καθώς στηρίζεται στην αναμόχλευση ιδεών των κειμένων αναφοράς παύει να είναι ουσιαστικής και οδηγεί στην προ-αναφερόμενη σχηματοποίηση αλλά και στην καταφυγή έτοιμων λύσεων. Ένα άλλο παράδειγμα προβληματικής διατύπωσης αφορούσε το παλαιότερο θέμα με τα συνώνυμα και αντώνυμα συγκεκριμένων λέξεων. Η άσκηση αυτή έχει νόημα μόνο μέσα στο νόημα του κειμένου και όχι στη κυριολεκτική σημασία της λέξης. Όμως παρατηρήθηκε να γίνονται δεκτές διάφορες ερμηνείες, μετά από αποστολή οδηγιών από τη ΚΕΕ, με αποτέλεσμα η άσκηση να χάσει

την ουσία της. Όλα αυτά έκαναν εκπαιδευτικό της έρευνας να θεωρεί ότι η ποιότητα των θεμάτων υποβαθμίζεται.

### Γ. Βαθμολόγηση του μαθήματος

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι μικροαλλαγές στη βαθμολόγηση δεν δημιουργούν ουσιαστικά προβλήματα στην επίδοση αν και δεν μπορούν όλοι να είναι σίγουροι. Αλλά είναι σίγουρο ότι οι αλλαγές αυτές καθιστούν ασταθείς τους μηχανισμούς σχεδίασης της διδασκαλίας. Ο Σ5 κρίνει την φετινή καινούργια αλλαγή της βαθμολόγησης της περίληψης από τις 15 στις 20 μονάδες «ήσσονος σημασίας». Όμως, για έμπειρο εκπαιδευτικό και συντονιστή του μαθήματος σε βαθμολογικό κέντρο της χώρας οι συνεχείς αλλαγές οδηγούν στην ολοένα και χαμηλή επίδοση των μαθητών. Επίσης, μέσα σε αυτές τις συχνές αλλαγές, δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες ακόμα και για μικρολεπτομέρειες, κάτι που φαίνεται στο κομμάτι της περίληψης. Για παράδειγμα το 2021 οι μαθητές κλήθηκαν για πρώτη φορά και εντελώς απροσδόκητα να κάνουν περίληψη μιας μόλις παραγράφου, στο οποίο δεν είχαν εξασκηθεί ποτέ. Έτσι, βρέθηκαν γραπτά που η περίληψη τους έφτανε τις 150 λέξεις ενώ η ίδια η παράγραφος ήταν 152 λέξεις. Η Σ7 επίσης βλέπει θετικά, το ότι η παραγωγή λόγου μειώθηκε από το 30 στο 40 και βλέπει εντελώς αρνητικά τη βαθμολόγηση της περίληψης με 20 μονάδες γιατί κατά τη γνώμη της οι μαθητές θα δυσκολευτούν. Ίσως θα έδινε περισσότερες μονάδες στο θέμα β που «είναι πιο μετρήσιμες».

Υπήρξαν όμως και δυο εκπαιδευτικοί της έρευνας που είναι σίγουροι ότι οι αλλαγές αυτές δεν δημιουργούν κανένα πρόβλημα γιατί όποιος είναι ικανός να αντεπεξέλθει ανταπεξέρχεται. Μια εξ αυτών, η Σ4, εκφράζει βεβαιότητα ότι «οι μαθητές που φτάνουν στη Γ Λυκείου με τα αυτιά και τα μάτια τους ανοιχτά εκπαιδεύονται πολύ γρήγορα στο να χρησιμοποιούν τη γνώση. Όσοι όμως έρχονται με την πεποίθηση ότι τα ξέρουν και τα έχουν μάθει όλα είναι «μαθηματικά βέβαιο ότι θα αποτύχουν». Επιπλέον, θεωρεί ότι οι μαθητές γενικότερα «έχουν τάση να επιλέγουν την εύκολη οδό, δεν θέλουν να ξεφεύγουν από αυτό που τους βολεύει, και δεν θέλουν να δυσκολεύονται». Η προσαρμογή των μαθητών στις αλλαγές εξαρτάται από τις δυνατότητες και τις ικανότητες του. Πρέπει να εκπέσουν λοιπόν κάποιοι μύθοι περί ορθών απαντήσεων.



Ένα επιπλέον ζήτημα σε σχέση με την βαθμολόγηση είναι και «το τι έχουν οι εκπαιδευτικοί στο μυαλό τους» ως ενδεδειγμένη απάντηση. Ο Σ5 λέει «το πρόβλημα είναι ότι έχουμε πολύ διαφορετικές απόψεις στον τρόπο βαθμολόγησης των γραπτών δοκιμίων, δηλαδή βαθμολογητής από βαθμολογητή έχει διαφορετικές απόψεις στο τι κείμενα, τι γραπτά δοκίμια περιμένουν να διαβάσει, τι απόψεις περιμένει ο μαθητής να αναλύσει, πώς περιμένει ο μαθητής να απαντήσει σε ερωτήσεις. Και σε αυτό το σημείο έγκειται η μεγάλη διάσταση βαθμολογιών».

Τέλος μια διάσταση της βαθμολόγησης αφορά το γεγονός ότι, συχνά οι μαθητές έχουν ψευδή αίσθηση των ικανοτήτων τους, καθώς η βαθμολόγηση στα ενδοσχολικά μαθήματα είναι αρκετά ελαστική και δεν αντιπροσωπεύουν την ποιότητα γνώσης. Οι μαθητές πολλές φορές «νομίζουν ότι ξέρουν αλλά δεν ξέρουν». Επίσης στη διόρθωση εντός του σχολείου υπεισέρχεται έντονα ο προσωπικός και συναισθηματικός παράγοντας, ξαναδίνονται ευκαιρίες στο μαθητή και έτσι ο βαθμός του βελτιώνεται. Στο τέλος όμως κάθε γραπτό, όπως αναφέρει ο Σ3 «μπαίνει στο μικροσκόπιο» και υπάρχει συναισθηματική αποστασιοποίηση. «Δεν διορθώνεις με τη καρδιά αλλά με το μυαλό», όπως αναφέρει.

#### **4.1.6 Δυσκολίες που σχετίζονται με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισήμαναν αρκετές φορές ότι οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα από το 2019 και μετά ήταν αναπάντεχες και βρήκαν απροετοίμαστους τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές. Κατά κοινή ομολογία χρειάζεται περίοδος προσαρμογής για όλους. Παρατηρήθηκαν λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς αρκετοί πειραματισμοί και «ακροβατισμοί», όπως για παράδειγμα ήταν η ερώτηση κλειστού τύπου το 2020, που εν τέλει μετά από τρεις μέρες διόρθωσης αποχαρκτηρίστηκε καθώς σημειώθηκαν πολλά προβλήματα στη βαθμολόγηση.

Επιπλέον, κομμάτι της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι και θα φροντιστήρια. Σε αυτό το επίπεδο παρατηρήθηκε από τον Σ4 ότι «ο σχολικός και εξωσχολικός χώρος δεν βρίσκονται σε κάποια ανταγωνιστική σχέση. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να λάβουν βοήθεια από όπου κρίνουν εκείνοι». Για τον Σ5 η εξωσχολική βοήθεια μπορεί να φτάσει το μαθητή μέχρι το 15. Από εκεί και πάνω χρειάζεται προσωπικός μόχθος αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Αναφέρθηκαν και διαφορές ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Ένα ιδιωτικό σχολείο έχει διαφορετικό προγραμματισμό σχετικά με τις εκδρομές και άλλες δραστηριότητες. Δεν χάνεται διδακτικός χρόνος για δραστηριότητες άλλου είδους και έχουν καλή εικόνα του χρόνου. Αντίθετα, στο δημόσιο σχολείο δεν υπολογίζονται οι ώρες που χάνονται και δυστυχώς είναι πολλές. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ύλη να ολοκληρώνεται αργά και ενίοτε δεν εμπεδώνεται όπως θα έπρεπε. Ακόμα, στο ιδιωτικό σχολείο οι μαθητές δεν γράφουν την διδακτική ώρα αλλά στο σπίτι ή εκτός σχολικού ωραρίου, όπως το Σαββατοκύριακο ή το απόγευμα.

Τέλος, ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός στα δημόσια σχολεία δυσχεραίνει την υλοποίηση του οράματος των προγραμμάτων σπουδών για τον πολυγραμματισμό και τον κριτικό γραμματισμό. Ένας ακόμα παράγοντας που δυσχεραίνει την κατάσταση είναι οι πολυπληθείς τάξεις που καθιστούν μη ιδανικές τις συνθήκες παραγωγής γραπτού λόγου.

## 4.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η τηρούμενη διαδικασία της εξέτασης και αξιολόγησης των μαθητικών γραπτών στις πανελλήνιες εξετάσεις σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών. Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν οι ακόλουθες ενότητες: α) προσέγγιση στην αξιολόγηση του γραπτού, β) διαδικασία της πειραματικής βαθμολόγησης, γ) βαθμός προσήλωσης στις οδηγίες της ΚΕΕ, δ) επικοινωνία μεταξύ βαθμολογικών κέντρων και ε) χρησιμότητα σώματος βαθμολογητών.

### 4.2.1 Προσέγγιση στην αξιολόγηση του γραπτού

Σχετικά με την προσέγγιση στην αξιολόγηση του γραπτού, τέθηκε το ζήτημα αναφορικά με τη χρήση μιας ολιστικής ή μιας αναλυτικής προσέγγισης. Ο Σ1 ανέφερε ότι προτιμά την ολιστική αξιολόγηση. Η Σ4 πιστεύει ότι είναι ένα θέμα πολύ προσωπικό και ο καθένας επιλέγει τελικά *«αυτό που θα δώσει το καλύτερο αποτέλεσμα»* ή *«αυτό που νιώθει σίγουρος ότι δεν έχει κάνει λάθος»*. Η άποψη συντονίστριας είναι ότι οι βαθμολογητές *«προσπαθούν με ψυχική δύναμη, κουράγιο και ζέση να μην αδικήσουν κανέναν υποψήφιο»*. Έχει παρατηρήσει συναδέλφους, κυρίως αυτούς που βαθμολογούν για πρώτη φορά, να της



εκμυστηρεύονται ότι έχουν ελέγξει τον ίδιο φάκελο των 30 γραπτών τρεις και τέσσερις φορές για να βεβαιωθούν ότι δεν έχουν σφάλει σε βάρος του μαθητή.

Είναι σύνηθες να ξεκινά η βαθμολόγηση επιμεριστικά και στη συνέχεια να ακολουθεί μια ολιστική θεώρηση. Η εμπειρία κάνει την Σ4 να ελέγχει το γραπτό ολιστικά και επιμεριστικά ταυτόχρονα χωρίς να μπορεί αν εξηγήσει ακριβώς τον μηχανισμό που γίνεται αυτό. Οι περισσότεροι δε συνεντευξιαζόμενοι παραδέχτηκαν ότι εν τέλει βαθμολογούν συνδυαστικά. Επιχειρηματολογώντας γι' αυτό, ο Σ5 επισήμανε ότι ένας μαθητής μέσα σε ένα τρίωρο εξέτασης έχει αυξομειώσεις στην επίδοσή του και έτσι ένα θέμα είναι πιθανό να το έχει αναπτύξει καλύτερα από ένα άλλο γιατί μπορεί να ήταν πιο ξεκούραστος και να είχε πνευματική διαύγεια και ένα άλλο να το απάντησε πιο βιαστικά γιατί τον πίεζε ο χρόνος. Συνεπώς, θεωρεί σημαντική και ολιστική θεώρηση του γραπτού.

#### 4.2.2 Διαδικασία της πειραματικής βαθμολόγησης

Ένα σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία της βαθμολόγησης των γραπτών στις πανελλήνιες εξετάσεις είναι η πειραματική βαθμολόγηση, από την οποία προκύπτουν πιθανές ανάγκες για διευκρινίσεις που αποστέλλονται στην ΚΕΕ. Μετά από το στάδιο αυτό, την επόμενη μέρα ξεκινά η κανονική βαθμολόγηση. Αναφέρθηκε από συντονιστή του μαθήματος ότι έχει υποβαθμιστεί η διαδικασία της πειραματικής βαθμολόγησης και ότι πλέον χάνει σε ποιότητα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν δίνουν τη δέουσα σημασία και θεωρούν ότι λέγονται συνεχώς τα ίδια και τα ίδια, για αυτό αρκετές φορές είναι βιαστικοί. Ο Σ9 αναφέρει ότι είναι σημαντικό όλοι να ακολουθούν απαρέγκλιτα τις επισημάνσεις που δίνονται στην πειραματική βαθμολόγηση και οι συνάδελφοι να αφουγκράζονται με προσοχή τα όσα συζητούνται σε αυτή και να καταθέτουν τους προβληματισμούς τους.

Μάλιστα προτάθηκαν και αλλαγές για τη βελτίωση της διαδικασίας προς χάριν της μεγαλύτερης αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση, όπως η εξής: τις δυο πρώτες μέρες που ξεκινά η βαθμολόγηση να μην μπαίνουν βαθμοί αλλά να γίνεται μια εκτενής πειραματική βαθμολόγηση και αν κριθεί απαραίτητο να γίνει και αναπροσαρμογή των οδηγιών. Επιπλέον, μια χρήσιμη τακτική που προτάθηκε είναι στη πρώτη ανάγνωση ολόκληρου του φακέλου να κρατούνται σημειώσεις και να μην μπαίνει βαθμός. Στη δεύτερη ανάγνωση θα λάβει μέρος η βαθμολόγηση όπως ο βαθμολογητής θα έχει μια συνολική και επαρκή εικόνα

πλήθους γραπτών αλλά και απόψεων άλλων βαθμολογητών. Τέλος, αναφέρθηκε ότι πιθανά να ήταν χρήσιμο μετά τη διόρθωση του πρώτου φακέλου να ξαναγίνει μια δεύτερη συνάντηση των βαθμολογητών ώστε αν συζητηθούν παρατηρήσεις που έχουν προκύψει.

#### 4.2.3 Βαθμός προσήλωσης στις οδηγίες της ΚΕΕ

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν δεσμευμένοι από τις οδηγίες της ΚΕΕ καθώς, όπως επισημαίνουν, πρόκειται για ενδεικτικές μόνο απαντήσεις. Ωστόσο, δύο από τους τρεις συντονιστές ανέφεραν ότι τις θεωρούν σημαντικές γιατί διασφαλίζουν την αντικειμενικότητα στην διόρθωση σε πανελλαδικό επίπεδο. Εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να τις προσπεράσουν και να στηριχθούν στη προσωπική τους κρίση όταν το θεωρούν απαραίτητο. Εάν κρίνουν ότι η απάντηση του μαθητή είναι σωστή, ακόμα και αν δεν υπάρχει στις ενδεικτικές απαντήσεις, προχωρούν στη θετική βαθμολόγηση του γραπτού.

Ο Σ5 που και ο ίδιος δεν επηρεάζεται απόλυτα από τους άξονες της ΚΕΕ έχει να κάνει άλλη μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση ότι *«Όσοι μελετάνε προσεκτικά τις απαντήσεις της ΚΕΕ, έχουμε παρατηρήσει ότι υπάρχει μια βιασύνη στο να δώσουμε τις απαντήσεις. Έχει γίνει δηλαδή λίγο πρόχειρη δουλειά»*. Μάλιστα θυμάται ότι το 2020 είχε δώσει η ΚΕΕ έντεκα με δώδεκα σημεία ως βασικές ιδέες για την περίληψη μαζί με το θεματικό κέντρο και αυτά τα σημεία έπρεπε να επιμεριστούν στις 7 μονάδες του περιεχομένου. Θεωρεί δηλαδή ο συμμετέχων αυτός ότι οι απαντήσεις της ΚΕΕ δεν πρέπει να είναι τόσο βιαστικές αλλά θα πρέπει και να δίνει τη δέουσα προσοχή και σοβαρότητα στις απαντήσεις που αποστέλλει στα βαθμολογικά κέντρα της χώρας.

Συντονίστρια του μαθήματος εξηγεί, ότι μετά την πειραματική βαθμολόγηση λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και ενσωματώνονται στις οδηγίες της ΚΕΕ. Στόχος είναι πάντα η αντικειμενικότερη αξιολόγηση των γραπτών. Οι βαθμολογητές μπορούν να προσθέσουν ή ακόμα και να αρνηθούν κάτι από τις ενδεικτικές παρατήσεις της ΚΕΕ, αν το κρίνουν απαραίτητο. Άλλος εκπαιδευτικός (Σ3) αναφέρει ότι μπορεί να νιώθει όντως δεσμευμένος από τις οδηγίες αλλά αποδέχεται και επιζητά αυτή τη δέσμευση γιατί *«υπάρχει μια κοινή πυξίδα για όλους, ένας κοινός παρανομαστής»*. Θεωρεί ότι χωρίς τις κοινές οδηγίες η βαθμολόγηση κινδυνεύει να γίνει αυθαίρετη και

συναισθηματική και ζητάει περισσότερες κατευθυντήριες γραμμές ώστε όλοι ανά την Ελλάδα να έχουν «μια κοινή πυξίδα».

Σχεδόν ότι οι συμμετέχοντες συνέκλιναν στην άποψη ότι χάρη στις οδηγίες έχουν περιοριστεί οι αναβαθμολογήσεις (προβλέπεται για κάθε γραπτό που έχει διαφορά δώδεκα μονάδων (12) ανάμεσα στον Α και στον Β βαθμολογητή), για τις οποίες θεωρούν ότι πρέπει να αποφεύγονται. Μόνο ο Σ3 ανέφερε ότι δεν βλέπει αρνητικά την αναβαθμολόγηση. Για την Σ4 η κύρια προβληματική των αναβαθμολογήσεων είναι ότι τελικά προτιμώνται οι δύο μεγαλύτεροι βαθμοί, που όμως μπορεί να έχουν και πάλι πολύ μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, ίσως και μεγαλύτερη από την αρχική. Σύμφωνα με τη γνώμη της θα έπρεπε η βαθμολογία να βγαίνει από τον μέσο όρο.

#### 4.2.4 Επικοινωνία μεταξύ βαθμολογικών κέντρων

Ως γνωστόν, η επικοινωνία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων απαγορεύεται. Όμως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν σχεδόν πλήρη ταύτιση απόψεων ως προς το αν πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν τα βαθμολογικά κέντρα μεταξύ τους, πιστεύοντας ότι θα είναι πολύ σημαντικό αν συμβεί αυτό. Θεωρούν ότι η επικοινωνία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων θα βοηθούσε στη σύγκλιση και στην κοινή στάση ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης, κάτι που είναι εν τέλει προς όφελος των μαθητών. Εξαίρεση αποτέλεσε ο Σ2, οποίος θεωρεί ότι καλώς έχουν τα πράγματα και δεν απαιτείται κάποιου είδους επικοινωνία. Θυμάται μάλιστα ότι όταν κάποτε στο παρελθόν ανεπίσημα ήρθε σε επαφή με άλλο βαθμολογικό κέντρο της χώρας διαπίστωσε την ταύτιση απόψεων και το χάραγμα κοινής πορείας χωρίς πρότερη συνεννόηση, γεγονός που θεωρεί ότι είναι πολύ ενθαρρυντικό και αναιρεί την φημολογία για έντονη υποκειμενικότητα του μαθήματος.

#### 4.2.5 Σώμα βαθμολογητών

Ένα ζήτημα που έχει τεθεί προς την κατεύθυνση της σύγκλισης στη βαθμολόγηση είναι η δημιουργία σώματος βαθμολογητών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ωστόσο δεν θεωρούν αυτήν την πρόταση ρεαλιστική. Αρχικά, αναφέρονται ορισμένοι πρακτικοί περιορισμού, όπως π.χ., ότι ο όγκος των γραπτών είναι πολύ μεγάλος και ακόμα μεγαλύτερη είναι η πίεση για έγκαιρη βαθμολόγηση αυτών. Θεωρούν ότι η γρήγορη

βαθμολόγηση αποτελεί πολιτική σκοπιμότητα και πολιτικό στοίχημα ενταγμένο σε πρόγραμμα εντυπωσιασμού. Τέλος, αναφέρθηκε ότι πρέπει μέχρι τις 30 Ιουνίου να μην υπάρχουν υπερωρίες.

Μια άλλη διάσταση που τέθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες ενάντια στη δημιουργία σώματος βαθμολογητών είναι ότι δεν είναι θεμιτό να αποκλειστούν οι άπειροι, καθώς όλοι κάποτε υπήρξαν άπειροι. Μάλιστα σχεδόν όλοι επισήμαναν ότι η διαδικασία της βαθμολόγησης, τους καθιστά καλύτερους και αποτελεσματικότερους καθηγητές την ώρα της διδασκαλίας καθώς αποκομίζουν ανεκτίμητη εμπειρία. Όλη αυτή την εμπειρία έρχονται να την μεταγγίσουν στους μαθητές τους κατά το επόμενο διδακτικό έτος. Βάζοντας και μια άλλη διάσταση, ο Σ5 ανησυχεί ότι με την ύπαρξη ενός σώματος βαθμολογητών ίσως να παρατηρηθεί ιδεολογική μονομέρεια και να κυριαρχήσουν ιδεολογικές τοποθετήσεις ως προς τη προσέγγιση της γλώσσας, εννοώντας ότι «υπάρχουν, για παράδειγμα, καθηγητές οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο και αδιαφορούν για τα γραμματικοσυντακτικά ή τα λεξιλογικά. Υπάρχουν άλλοι οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα δεύτερα και αφήνουν το περιεχόμενο να έχει έναν δευτερεύοντα ρόλο».

Μόνο δύο συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι και συντονιστές εκπαίδευσης, προτείνουν ανεπιφύλακτα την άποψη του να υπάρχει όχι μόνο σώμα βαθμολογητών αλλά και αναβαθμολογητών. Θεωρούν μάλιστα ότι πρέπει πρώτα να εκπαιδεύονται και ιδίως οι αναβαθμολογητές πρέπει να επιλέγονται με κριτήριο την εμπειρία τους. Πιστεύουν δηλαδή ότι προς το παρόν μιλάμε ουσιαστικά για «αυτομόρφωση» που πηγάζει από την εμπειρία του καθενός αλλά και την συζήτηση με συναδέλφους. Το σώμα βαθμολογητών για τον Σ2 θα έλυνε το θέμα των πολύ αυστηρών ή των πολύ χαλαρών βαθμολογητών, Ενώ και για την Σ4 η ύπαρξη σώματος βαθμολογητών λύνει τα υπάρχοντα προβλήματα που υπάρχουν. Αναφερόμενη συγκεκριμένα στο θέμα του χρόνου, λέει ότι την περίοδο που καλούνται να διορθώσουν οι καθηγητές τα γραπτά, είναι ταυτόχρονα επιφορτισμένοι με πλήθος άλλων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, όπως οι ενδοσχολικές εξετάσεις και οι επιτηρήσεις. Πιστεύει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντέξουν αυτή τη πίεση. Και όμως, όσοι διδάσκουν το μάθημα είναι υποχρεωμένοι να παραστούν στο βαθμολογικό και να διορθώσουν ακόμα και αν δεν το επιθυμούν. Πέραν της απαλλαγής άλλων

καθηκόντων εκείνη την περίοδο η Σ4 πιστεύει ότι το σώμα αυτό πρέπει να εναλλάσσεται κάθε δυο χρόνια ώστε να έχουν την ευκαιρία όλοι όσοι επιθυμούν να περάσουν από αυτή τη θέση. Τέλος, θεωρεί ότι φυσικά το σώμα αυτό πέραν των υποχρεώσεών του πρέπει να έχει και δικαιώματα όπως είναι η καλύτερη αμοιβή ανά γραπτό. Σχετικά με αυτό το ζήτημα της αμοιβής, αρκετοί συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η αμοιβή των βαθμολογητών ανά γραπτό είναι εξαιρετικά χαμηλή.

### 4.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μέσα και τους τρόπους που θα μπορούσαν να ανατρέψουν τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών. Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν οι ακόλουθες ενότητες: α) αλλαγές στα κείμενα και στην ύλη του μαθήματος, β) αλλαγές στη διδασκαλία του μαθήματος, γ) ανάγκη για επιμόρφωση και δ) ανάγκη διατήρησης του Θέματος Δ.

#### 4.3.1 Αλλαγές στα κείμενα και στην ύλη

Οι συμμετέχοντες της έρευνας εξέφρασαν διάφορες προτάσεις γύρω από τα κείμενα, τα βιβλία και την διδακτέα ύλη τους μαθήματος. Κατατέθηκε η άποψη ότι δεν χρειάζονται βιβλία για το μάθημα της γλώσσας αλλά κυρίως εργαλεία για τη γραμματική, το συντακτικό και τη θεωρία. Την άποψη για την μη αναγκαιότητα των βιβλίων υποστήριξε και άλλος εκπαιδευτικός, ο οποίος πρότεινε ότι αντί γι' αυτά θα μπορούσε να υπάρχει μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που θα ανανεώνονταν συνεχώς τα κείμενα σε αυτή και θα λειτουργεί ως δεξαμενή για τους εκπαιδευτικούς. Σχετική με αυτήν την άποψη ήταν και η πρόταση για την ύπαρξη ενός «*corpus σοβαρών κειμένων*». Όπως ανέφερε ο Σ3, θα μπορούσε το ΙΕΠ να κατευθύνει, να δίνει συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και συγκεκριμένο αριθμό κειμένων για κάθε ενότητα. Ο ίδιος λέει ότι «*η διδασκαλία της έκθεσης πρέπει να μπει σε κουτάκια*». Το βιβλίο εκπαιδευτικού περιέχει μεν κάποιες δραστηριότητες όπως μοιάζει ανέφικτο να υλοποιηθούν μέσα σε μια σχολική τάξη. Αρκετοί ακόμα συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη για πιο στοχευμένες και ανανεωμένες θεματικές ενότητες.

Προτάθηκε από συμμετέχοντες ότι σύμμαχος μπορεί να γίνει και η Τράπεζα Θεμάτων στην Α' και στη Β' τάξη αλλά να πάψει να λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργεί τώρα. Συγκεκριμένα, η Σ4 προτείνει η Τράπεζα να δίνει έναν ικανοποιητικό αριθμό κειμένων προς εξάσκηση και στο τέλος να εξετάζονται σε ένα άγνωστο θέμα. Με τη σημερινή μορφή παρατηρείται ένας αγώνας δόμου, να «βγουν» όσο περισσότερα κείμενα γίνεται έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές *«θα γράψουν κάτι στο τέλος της χρονιάς»*. Ειδικότερα, η Σ4 νιώθει ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για στοχευμένη οριοθέτηση στο θέμα Γ. Προτείνει να δίνονται συγκεκριμένοι λογοτέχνες και να μελετώνται αυτοί μόνο.

Ο Σ5 έχει να προτείνει να υπάρξουν βιβλία με αξιολογα δοκίμια και με λιγότερα άρθρα *«τα περισσότερα εκ των οποίων είναι από ιστοσελίδες αμφιβόλου κύρους»*. Και κάνει άλλη μια σημαντική παρατήρηση και μαζί του συμφωνεί και η Σ7: Τα κείμενα να συνοδεύονται από παρατηρήσεις που να προσεγγίζουν τις απαιτήσεις των πανελλαδικών θεμάτων ειδικά στο θέμα Β. Όσοι δηλαδή σχεδιάζουν τα προγράμματα σπουδών να αποφασίσουν *«τι τελικά πρέπει να ξέρει ο μαθητής ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε ποικιλία ερωτήσεων»*. Επίσης τα προγράμματα σπουδών να δίνουν προδιαγραφές για το τι να είναι τα κείμενα. Ακόμα αίτημα του Σ2 είναι, να είναι συγκεκριμένοι οι θεματικοί κύκλοι ώστε να μπορούν να προσπελαστούν.

Το όραμα της πραγμάτωσης του κριτικού γραμματισμού μοιάζει ουτοπικό στην ελληνική πραγματικότητα καθώς τόσο το πλήθος των μαθητών όσο και των καθηγητών είναι ετερόκλητο και δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία κείμενα που αντιβαίνουν στις ιδεολογικές του αρχές και αξίες. Ακόμα, οι καθηγητές δεν έχουν επαρκείς γνώσεις σε πολλά θέματα, ώστε καθίστανται αναρμόδιοι στην αξιοποίηση του Κριτικού Γραμματισμού. Για παράδειγμα δεν έχουν ειδικές γνώσεις οι φιλόλογοι για τη ζωγραφική ή το κόμικ και την αφίσα. Έτσι λοιπόν προτείνει τη δημιουργία μια κατεύθυνσης καλλιτεχνικών σπουδών και να επιλέγονται εκπαιδευτικοί από εκεί. Επίσης η Σ8 λέει ότι *«δεν μπορείς να αφήσεις εύκολα το κείμενο»*. Θεωρεί ότι τα παιδιά *«δεν είναι ψηφιακά εγγράμματα και για αυτό πέραν των μέσων δικτύωσης δεν μπορούν να κάνουν και πολλά»*. Αλλά επισημαίνει και το εξής: ότι τελικά και πίσω από τους υπερσυνδέσμους και πίσω από τα συνεργατικά έγγραφα και πάλι κρύβεται το κείμενο.



#### 4.3.2 Αλλαγές στη διδασκαλία του μαθήματος

Αρχικά, δεν ήταν λίγοι εκείνοι που εξέφρασαν την ανάγκη για εξεύρεση περισσότερων διδακτικών ωρών ιδίως στην Α και στη Β' Λυκείου, καθώς στις δυο αυτές τάξεις το δίωρο της έκθεσης θεωρήθηκε ότι δεν είναι αρκετό και οι μαθητές φτάνουν στη Γ' Λυκείου μη έχοντας παράξει αρκετό γραπτό λόγο. Πρότειναν μάλιστα οι ώρες να εξευρεθούν από τη μείωση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, που στην Α' Λυκείου καταλαμβάνει πέντε διδακτικές ώρες σε εβδομαδιαία βάση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ4, αυτές οι επιπλέον ώρες θα είναι βοηθητικές γιατί οι μαθητές στις δυο πρώτες τάξεις του Λυκείου έχουν τη δυνατότητα να κάνουν λάθη χωρίς σημαντικές αρνητικές συνέπειες γι' αυτούς. Όπως λέει *«θα πρέπει με κάποιο τρόπο να μουν στη διαδικασία να κάνουν τα λάθη τους. Πότε περιμένουμε να κάνουν τα λάθη τους, δηλαδή στην Γ Λυκείου και μάλιστα μερικούς μήνες πριν τις εξετάσεις, όταν η ψυχολογία τους για παράδειγμα, θα είναι τελείως διαφορετική;»*.

Ένας προβληματισμός που τέθηκε αφορούσε τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία, δηλαδή αν είναι περισσότερο μαθητικο-κεντρική με δραστηριότητες ή αν είναι επικεντρωμένη στα κείμενα. Διαπιστώθηκε από τους συμμετέχοντες η σπουδαιότητα της υιοθέτησης διδακτικών πρακτικών που θα μπορέσουν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς όπως αναφέρει η Σ10 το μάθημα *«τους δημιουργεί μια βαρεμάρα πολλές φορές»*. Ορισμένες προτάσεις των συμμετεχόντων ήταν να συνδυαστεί το κείμενο με δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων σε ορισμένα σημεία ή με εικόνα και ήχο, να γίνεται με άλλα λόγια πιο δραστηριοκεντρικό το μάθημα.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας τοποθετήθηκαν θετικά απέναντι στην ανάγκη για προγραμματισμό και υπήρξαν συνάδελφοι που βλέπουν θετικά την αναγκαστική καταγραφή του προγραμματισμού αλλά και την καταγραφή της πορείας της ύλης που ζητείται από το υπουργείο. Μάλιστα, σε σχολείο, όπως το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας, ο προγραμματισμός εφαρμόζεται εδώ και αρκετά χρόνια.

Η Σ3 αντιπαραβάλλει τις *«σχάρες»* που δίνονται σε ξενόγλωσσα μαθήματα και κρίνει ότι και στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας θα έπρεπε να υπάρχουν, ακόμα και με το αντίτιμο της τυποποίησης προς χάριν της αντικειμενικότητας. Η ίδια εφαρμόζει -και θεωρεί ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται σε ευρύτερη κλίμακα- η ενδοσχολική εξέταση να γίνεται σε

άγνωστο θέμα και όχι σε προσυμφωνημένες θεματικές ενότητες. Πιστεύει ότι το παιδί πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και, κατά συνέπεια, αυτοπεποίθηση ότι είναι ικανό για αποδώσει σε οποιοδήποτε θέμα.

Ένα άλλο αίτημα είναι να επανέλθει η λεξιλογική άσκηση, όχι βέβαια με την προηγούμενη μορφή της, αλλά ανανεωμένη. Για παράδειγμα ο Σ9 προτείνει μια άσκηση όπου θα δίνεται μια λέξη με πέντε διαφορετικές ερμηνείες μέσω προτάσεων και να πρέπει να επιλεγεί η σωστή. Ακόμα απαιτούνται ασκήσεις ουσίας που εξετάζουν τη κριτική σκέψη και δεν απαιτούν τυποποιημένες απαντήσεις. Καλή πρακτική για την Σ4 είναι ο εκπαιδευτικός να δείχνει πολλούς τρόπους στον μαθητή, όχι μόνο έναν και αυτός στη συνέχεια να επιλέγει το τι του ταιριάζει. Αυτό βέβαια απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από πλευράς του εκπαιδευτικού.

#### 4.3.3 Ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος

Εξεκάθαρο αίτημα όλων των συμμετεχόντων είναι η ανάγκη για σεμινάρια και διαρκή επιμόρφωση, όχι μόνο για το πώς πρέπει να διορθώνεται το μάθημα αλλά κυρίως για το πώς πρέπει να διδάσκεται. Όπως αναφέρει ο Σ5, *«Το μεγάλο πρόβλημα του μαθήματος είναι ότι καλούμαστε να διδάξουμε ένα μάθημα και να ετοιμάσουμε τους μαθητές για τις πανελλήνιες πάνω σ' ένα μάθημα το οποίο δύσκολα διδάσκεται μέσα στην τάξη»*. Ο ίδιος συμμετέχων συνεχίζει *«Ίσως είναι το μάθημα το οποίο ο μαθητής από τότε που ξεκινάει στο σχολείο μέχρι την τρίτη Λυκείου, αποκομίζει τα λιγότερα. Γιατί είναι ένα μάθημα συνυφασμένο με τη ζωή, συνυφασμένο με το διάβασμα, το ελεύθερο περισσότερο διάβασμα και όχι τόσο το διάβασμα των διδακτικών εγχειριδίων. Όσοι καθηγητές ενδιαφέρονται να μάθουν κάτι στους μαθητές τους μέσα στην τάξη, δυσκολεύονται να το μεταδώσουν. Είναι δηλαδή μεγάλο το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε στη διδασκαλία αυτού του μαθήματος»*. Σχετικά, η Σ3, αναφέρει ότι καθώς το μάθημα είναι πολυεπίπεδο - πύκνωση λόγου, παραγωγή λόγου, θεωρία και λογοτεχνία- χρειάζεται κάποιος επίσημος φορέας να το οργανώσει και να δώσει κατευθυντήριες γραμμές.



#### 4.3.4 Ανάγκη διατήρησης του Θέματος Δ

Έχει ξεκινήσει στους εκπαιδευτικούς κύκλους μια συζήτηση για την κατάργηση του Θέματος Δ, προς χάρη της αποτοξίνωσης του μαθήματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι κάθετα αρνητικοί με αυτό. Για πολλούς είναι ακριβώς το σημείο εκείνο της εξέτασης που οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τη προσωπική τους γνώμη και το πως βλέπουν τον κόσμο. Εκεί διαφαίνεται *«το τι έχουν αποκομίσει οι μαθητές από το σχολείο όλα αυτά τα χρόνια»*. Ο Σ9 μάλιστα θα έδινε περισσότερες μονάδες στο θέμα αυτό. Ο ίδιος εκπαιδευτικός προτείνει και την αύξηση του βαθμολογικού βάρους της περίληψης, δηλαδή περίληψη και παραγωγή λόγου να αγγίζουν το 60% του συνολικού βαθμού.

Μόνο σε δύο περιπτώσεις ακούστηκαν θετικά σχόλια περί τούτου καθώς η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου αρκούν. Δεν είναι τυχαίο, επισημαίνει έμπειρος εκπαιδευτικός, ότι οι μεγαλύτερες βαθμολογικές αποκλίσεις σημειώνονται σε αυτό το μέρος της εξέτασης καθώς υπάρχει έντονη υποκειμενικότητα. Γι' αυτό προτείνει στο θέμα Δ να απαιτείται μια πολύ μικρή σε έκταση παραγωγή λόγου και οι εναπομείναντες μονάδες να διοχετευτούν στο υπόλοιπο γραπτό. Δεν θεωρεί ότι αυτή η πρακτική θα οδηγήσει σε τηλεγραφικό και αποσπασματικό λόγο και το στηρίζει στην παρατήρησή του σχετικά με την εξέταση των ξενόγλωσσων μαθημάτων. Αναφέρει ωστόσο ότι μια τέτοια αλλαγή θα αντιβαίνει σε τεράστια οικονομικά συμφέροντα που στηρίζονται στη παραγωγή βιβλίων και συγγραμμάτων που δίνουν οδηγίες και μεθοδολογία αλλά και έτοιμες λύσεις για το επίμαχο Θέμα Δ. Μάλιστα μπορεί να θυμηθεί ότι παλαιότερα άνθρωποι πουλούσαν έτοιμους προλόγους. Η ίδια εκπαιδευτικός προτείνει να μην υπάρχουν τρία μικρά κείμενα αλλά ένα μεγάλο που άλλοτε θα είναι λογοτεχνικό άλλοτε όχι έτσι ώστε οι μαθητές να σταματήσουν *«να έχουν έτοιμες συνταγές στο κεφάλι τους»*.

## 5. Συμπεράσματα - συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι λόγοι που οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες και αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αρχικά, αναφερόμενοι γενικότερα στο μάθημα, οι συμμετέχοντες είπαν ότι είναι ένα μάθημα πολυεπίπεδο και με προκλήσεις, στο οποίο η απόκτηση ενός καλού βαθμού δεν είναι κάτι το απλό. Θεωρούν ότι χάρη στο μάθημα αυτό, αποκτάει κανείς στάση ζωής, προβληματίζεται, σκέφτεται, μαθαίνει να εκφράζεται. Από την άλλη μεριά, αναφέρθηκε και ότι στη σημερινή εποχή οι μαθητές έχουν μειωμένη ευαισθητοποίηση σε σχέση με το λόγο, κάτι που επιδρά δυσμενώς και στο μάθημα της έκθεσης.

### 5.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αναζητώντας τα αίτια της αποτυχίας, δεν είναι λίγοι οι συμμετέχοντες που ομονόησαν στο ότι τα παιδιά δεν διαβάζουν Λογοτεχνία και εξωσχολικά βιβλία και αυτό έχει αντίκτυπο στον παραγόμενο λόγο αφού δεν καλλιεργούν τον λόγο τους, την έκφρασή τους ή τη φαντασία τους. Αντίθετα η φαντασία τους περιστέλλεται και περιορίζεται από τις οθόνες και τα κινητά. Και τελικά αυτή η έλλειψη αναγνωσμάτων τους κάνει να υποβαθμίζουν το μάθημα και να παραδέχονται ότι ειδικά η Λογοτεχνία δεν έχει κάτι να τους πει. Επιπλέον, τα νέα θέματα τα τρία τελευταία χρόνια και κυρίως το 2020 απαιτούν μια βιωματική ματιά, κάτι που το βλέπουν οι μαθητές με μεγάλη έκπληξη. Ουσιαστικά, είναι ένα μάθημα των αντιφάσεων: από τη μια το φοβούνται οι μαθητές, αλλά από την άλλη το υποτιμούν, θεωρώντας ότι 'κάτι θα γράψουν'. Αυτή η άποψη των μαθητών ενδεχομένως στηρίζεται από τα δεδομένα, καθώς όπως ανέφερε ο Σ7, από την μια δύσκολα βρίσκει κανείς γραπτά πάνω από 16, αλλά πλέον δύσκολα βρίσκονται γραπτά και κάτω από την βάση. Ίσως λοιπόν για και το λόγο αυτό, σε συνδυασμό με την γενικότερη πίεση που δέχονται, δεν δίνουν την πρόποσα βαρύτητα.

Επιπρόσθετα, γενική άποψη των συμμετεχόντων ήταν ότι οι μαθητές αδυνατούν να συνδέσουν τη θεωρία που έχουν διαβάσει με τις απαιτήσεις της εξέτασης. Αντίθετα, δίνουν τυποποιημένες απαντήσεις που έχουν αποστηθίσει χωρίς να αξιολογούν αν αυτά που γράφουν απαντάνε στην ερώτηση που τους έχει τεθεί. Επιπλέον, διαπιστώθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ότι οι μαθητές αρέσκονται στις σύντομες και τηλεγραφικές

απαντήσεις, κάτι που ενδεχομένως να σχετίζεται και με τον τρόπο γραφής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Άλλη κοινή διαπίστωση των συμμετεχόντων ήταν ότι οι μαθητές φτάνουν στη Γ' Λυκείου μη έχοντας παράξει αρκετό γραπτό λόγο. Αυτό είναι κάτι που ξεκινά από το Δημοτικό, όπου η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ελάχιστη, και συνεχίζεται και στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Γυμνάσιο γράφονται 1-2 εκθέσεις τον χρόνο και στις πρώτες τάξεις του Λυκείου τα πράγματα δεν είναι πολύ καλύτερα, καθώς οι ώρες του μαθήματος, σε συνδυασμό με τη συχνή απώλεια ωρών δε βοηθούν. Έτσι, φτάνουν στην Γ' Λυκείου χωρίς να έχουν επαρκή εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις υποδηλώνουν ότι από τη μια μεριά, οι μαθητές, ενδεχομένως λόγω υποτίμησης ή/και επιπολαιότητας, δεν κατανοούν τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που έχει η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δεν χρησιμοποιούν κατάλληλες δεξιότητες, σχετικές γνώσεις και αποτελεσματικές στρατηγικές (Σπαντιδάκης, 2004). Από την άλλη, φαίνεται να μην έχουν καλλιεργηθεί επαρκώς στους μαθητές οι τεχνικές και τα στάδια συγγραφής όπως προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία γύρω από την ανάπτυξη του γραπτού και τους επιχειρηματικού λόγου. Ουσιαστικά, φαίνεται πως οι μαθητές που δυσκολεύονται στις δοκιμασίες γραπτού λόγου είναι αυτοί που περιγράφονται στη βιβλιογραφία ως αρχάριοι συγγραφείς (Scardamalia & Bereiter 1987· Σπαντιδάκης, 2004). Είναι οι συγγραφείς οι οποίοι βασίζονται στις υπάρχουσες γνωστικές τους δομές και προβαίνουν κυρίως σε παράθεση πληροφοριών, ενώ οι λίγες αναθεωρήσεις τους αφορούν κυρίως την ορθογραφία και την εμφάνιση. Απουσιάζει δηλαδή η στοχοθεσία και ο συστηματικός σχεδιασμός που χαρακτηρίζουν τον έμπειρο συγγραφέα καθώς και οι αναθεωρήσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της δομής και του περιεχομένου του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2004).

## 5.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, από τις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες προέκυψε ένα σημαντικό ζήτημα που άπτεται της διαδικασίας της βαθμολόγησης. Κατ' αρχήν φάνηκε ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν και αναλυτικές και

ολιστικές στρατηγικές κατά την βαθμολόγηση, με τους περισσότερο έμπειρους συναδέλφους να τείνουν ίσως περισσότερο προς μια ολιστική προσέγγιση του γραπτού. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δε θεωρούν τους εαυτούς τους δεσμευμένους από τις ενδεικτικές απαντήσεις της ΚΕΕ, εκτός από τους πλέον αρχάριους διορθωτές. Επίσης δύο συντονιστές τόνισαν τη σημασία αυτών των απαντήσεων για να υπάρχει μια κοινή βάση στη βαθμολόγηση. Η πειραματική βαθμολόγηση είναι μια διαδικασία που βοηθά στην ομαλοποίηση αυτών των διαφορών εντός ενός βαθμολογικού, αλλά τίθεται ο προβληματισμός του κατά πόσον η βαθμολόγηση γίνεται με τον ίδια τρόπο και τα ίδια κριτήρια μεταξύ βαθμολογικών κέντρων. Η επικοινωνία μεταξύ των βαθμολογικών, ακόμα και υπό την εποπτεία της ΚΕΕ, θα βοηθούσε σε αυτό το σημείο, αλλά δυστυχώς είναι κάτι που δεν επιτρέπεται, παρόλο που οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι θα ήταν βοηθητικό.

Υπήρξε μια ενδιαφέρουσα διάσταση απόψεων σε ότι αφορούσε το ζήτημα της ύπαρξης Σώματος Βαθμολογητών. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν αντίθετοι με αυτό, δύο συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι και συντονιστές βαθμολογικών κέντρων θεωρούσαν ότι θα ήταν χρήσιμο. Αυτό μπορεί να κατανοηθεί από το γεγονός ότι οι συντονιστές βαθμολογικών κέντρων δίνουν μεγάλη έμφαση στην ελαχιστοποίηση των αποκλίσεων ανάμεσα σε βαθμολογητές και βαθμολογικά κέντρα. Αυτό είναι κάτι το οποίο θα εξυπηρετούσε σε μεγάλο βαθμό ένα σώμα βαθμολογητών και φάνηκε και από τις απόψεις που εξέφρασαν αναφορικά με τις οδηγίες της ΚΕΕ. Αντίθετα, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εστίασαν στο γεγονός ότι η ύπαρξη ενός τέτοιου Σώματος Βαθμολογητών πιθανά θα τους στερούσε την ευκαιρία να είναι οι ίδιοι βαθμολογητές στις Πανελλήνιες εξετάσεις, και μαζί με αυτό όλα θα θετικά που αποκομίζουν από τη διαδικασία αυτή.

### 5.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν προτάσεις γύρω από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών στο μάθημα. Ένα σημείο που τονίστηκε από τους συμμετέχοντες είναι η ανάγκη περιορισμού/οριοθέτησης της ύλης και των θεματικών κύκλων του μαθήματος. Επίσης, διαπιστώθηκε μια ετερογένεια ως προς την

επιλογή των κειμένων. Για παράδειγμα κάποιοι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία χρησιμοποιούν το βιβλίο της Έκφρασης-Έκθεσης, ενώ νεότεροι συνάδελφοι το απορρίπτουν, αναζητώντας άλλα κείμενα. Ο κίνδυνος εδώ είναι η πιθανότητα της δημιουργίας ανισοτήτων, καθώς από τη στιγμή που το μάθημα εξετάζεται πανελλαδικά θα ήταν σημαντικό να υπάρχει κοινή βάση. Επίσης, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο χρόνος δεν αρκεί για να προσεγγιστούν όλοι οι θεματικοί κύκλοι οπότε και πάλι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στον αυτοσχεδιασμό και στη προσωπική επιλογή κάποιων εξ αυτών.

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι μαθητές φτάνουν στην Γ' Λυκείου χωρίς να έχουν επαρκή εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Μια πρόταση που υπήρξε πάνω στο θέμα αυτό ήταν να μειωθούν οι ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στην Α Λυκείου από τις 5 που είναι προς όφελος του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας που είναι δίωρο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται να μείνουν σταθερές οι ώρες διδασκαλίας των φιλολόγων (κάτι σημαντικό για την οργάνωση του σχολικού προγράμματος) αλλά να ενισχυθεί το μάθημα της γλώσσας.

Μια άλλη πρόταση αφορούσε τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Αναφέρθηκε ότι είναι σημαντικό να γίνει λιγότερο κειμενο-κεντρική και περισσότερο εστιασμένη σε δραστηριότητες που μπορούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που δόθηκε ήταν η διδασκαλία ενός ποιήματος που συνεπικουρήθηκε από τη μελοποίηση του ποιήματος από γνωστό μουσικό. Γενικότερα, αναφέρθηκε ότι η χρήση μέσων όπως εικόνες και ήχου κατά τη διδασκαλία ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα μέσα αυτά κεντρίζουν την προσοχή των μαθητών. Από την άλλη μεριά, αναφέρθηκε και το γεγονός ότι δεν είναι απαραίτητο να αρέσουν και τα πάντα στους μαθητές. Πρέπει να μάθουν να εργάζονται, να σκέπτονται, να κρίνουν, να αναλύουν και να συνθέτουν. Οι διαδικασίες αυτές είναι από τη φύση τους απαιτητικές και εν τέλει η τριβή με το κείμενο είναι μονόδρομος. Έτσι, ότι ο εκπαιδευτικός έχει την εποπτεία και είναι εν τέλει υπεύθυνος για να κάνει τια κατάλληλες επιλογές ώστε για επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος.

Επιπλέον, τονίστηκε από τους συμμετέχοντες η ανάγκη για επιμόρφωση τους πάνω στη διδασκαλία του μαθήματος. Καθώς το μάθημα είναι πολυεπίπεδο και δύσκολο

διδάσκεται μέσα στην τάξη, χρειάζεται από έναν επίσημο φορέα όπως το ΙΕΠ να δώσει κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν emphatically στην ανάγκη διατήρησης του Θέματος Δ, παρόλο που δυο συμμετέχοντες εξέφρασαν αντίθετη άποψη, θεωρώντας ότι το θέμα αυτό είναι υπεύθυνο για τις μεγαλύτερες αποκλίσεις που παρατηρούνται στη βαθμολογία.

#### 5.4 Περιορισμοί - προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου της αποτυχίας μαθητών στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις, μέσω της διενέργειας συνεντεύξεων με 13 εκπαιδευτικούς – βαθμολογητές του μαθήματος. Όλοι οι συνάδελφοι-συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι, αφιέρωσαν τον προσωπικό τους χρόνο και μοιράστηκαν σε βάθος τις απόψεις τους. Διαφάνηκε το μεράκι τους και το ενδιαφέρον που έχουν για τους μαθητές τους και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Όμως, ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων σημαίνει ότι τα ευρήματα αυτά δεν μπορεί να θεωρηθούν ότι γενικεύονται σε όλο το πλήθος των βαθμολογητών πανελλαδικά. Εγινε προσπάθεια για την εξασφάλιση της φερεγγυότητας της έρευνας και υπήρξε πράγματι κορεσμός στα περισσότερα ζητήματα. Είναι σημαντικό ν' αναφερθεί ότι, πέρα από επιμέρους ζητήματα όπως το βαθμό προσήλωσης στις οδηγίες της ΚΕΕ, την ύπαρξη Σώματος Βαθμολογητών και της κατάργησης του Θέματος Δ, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφωνίες ή αντιθετικές απόψεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Υπήρξε γενική σύμπνοια στις γνώμες που εξέφρασαν, ενώ καταγράφηκαν και θεμιτές διαφοροποιήσεις που αφορούσαν στην υποκειμενική σκοπιά του καθενός πάνω στα ζητήματα που ετέθησαν. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες λειτούργησαν συμπληρωματικά και ο καθένας μπορούσε και προσέθετε και κάτι καινούργιο. Ωστόσο, η διενέργεια και άλλων τέτοιων ερευνών θα προσέφερε και επιπλέον εμβάθυνση στο συγκεκριμένο θέμα, ενώ πιθανότατα να αποκάλυπτε και άλλες διαφορετικές απόψεις.

Εν τέλει, η έρευνα γύρω από τα ζητήματα αυτά περιορίζεται σημαντικά από το γεγονός ότι το υλικό που παράγεται στις πανελλήνιες εξετάσεις είναι αναξιοποίητο. Έτσι, δεν μπορούν να γίνουν έρευνες που θα παρείχαν πληροφορίες π.χ. για τις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ή να μελετηθεί η εσωτερική

αξιοπιστία των βαθμολογικών κέντρων. Η άρση αυτού του περιορισμού θα έδινε πολύτιμες πληροφορίες για τη μελέτη του φαινομένου της αποτυχίας των μαθητών σε δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί και η υπάρξη διαφοροποιήσεων σε σχέση με χαρακτηριστικά των βαθμολογητών, όπως για παράδειγμα τα χρόνια υπηρεσίας ή της θέσης του βαθμολογήτη σε αντιδιαστολή με του συντονιστή.



## Βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος, Β. (2020). *Η βαθμολόγηση ενός κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίσιγμα
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα Ε., Σπαντιδάκης, Ι & Τάντος, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα*. Ανακτήθηκε από: <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%20%CE%BA.%CE%AC..pdf>
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Barriball K. L. & While, A. (1994) Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 328-335
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Βορβή, Ι., & Δανιηλίδου, Ε. (2011). Ιστορική ανασκόπηση των ποιοτικών αλλαγών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 ως σήμερα. Ανακτήθηκε από : <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%92%CE%9F%CE%A1%CE%92%CE%97%20%CE%94%CE%91%CE%9D%CE%99%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Π. Σακελλαρίου, Μεταφρ.). (Α. Αϊδίνης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg
- Γεωρακοπούλου Α., & Γούτσος Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Πατάκης
- Γεωργιάδου, Α., Λεουτσάκος, Σ., Μουντάνου, Ρ. & Πασσάς, Ι. (2017). *Προτάσεις για την ανανέωση της διδασκαλίας και την αξιολόγησης της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/225811\\_protaseis-gia-tin-ananeosi-tis-didaskalias-kai-tis-axiologisis-toy-mathimatos-tis](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/225811_protaseis-gia-tin-ananeosi-tis-didaskalias-kai-tis-axiologisis-toy-mathimatos-tis)



- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2003). ΦΕΚ. Τεύχος Β΄. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ηλιοπούλου, Κ. (2007). *Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus Ολιστικής: μια συγκριτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από :  
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DefterovathmiaEkpedefsi/iliopoulou/iliopoulou.pdf>
- Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26854>
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Θεριανός Κ., Κάτσιακας Χ. & Φατούρου Α. (2008). *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία*. Ανακτήθηκε από <https://manitaritoubounou.wordpress.com/2008/05/03/analytprogrammata-sxolbiblia-k8er-afat-xkats/>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Εκθεση για τις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα: Αποτελέσματα, διαπιστώσεις και προτάσεις*. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.iep.edu.gr/el/apotelesmata-eedx/1699-2021-2022>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M. & Kangasniemi, M. (2016) Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing* 72(12), 2954– 2965.
- Κυπριώτης Δ. (2006). *Πολυτροπικότητα και γραπτά – εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε από:  
<http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html>
- Κοσεγιάν, Χ. (2010). Το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των μαθητών, όπως διαπιστώνεται στην Α΄ Γυμνασίου: Βελτιωτικές προτάσεις. *Φιλολόγος*, 140 (ΛΓ΄) 291-302.
- Κωστήρη, Ν. (2019). *Διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος Ρητορικής και του γενικού επιπέδου της ικανότητας των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου στον επιχειρηματολογικό λόγο* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο

- Πελοποννήσου]. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5793>
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.  
Ανακτήθηκε από: <https://ethnographyworkshop.files.wordpress.com/2014/11/lincoln-guba-1985-establishing-trustworthiness-naturalistic-inquiry.pdf>
- Ματσαγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Μυστακίδης, Α. (2022). *Πανελλήνιες 2022: Στατιστική επεξεργασία των βαθμολογιών σε σύγκριση με τις περυσινές*. Ανακτήθηκε από: [https://www.alfavita.gr/panellinies/385287\\_panellinies-2022-statistiki-epexergasia-ton-bathmologion-se-sygkrisi-me-tis](https://www.alfavita.gr/panellinies/385287_panellinies-2022-statistiki-epexergasia-ton-bathmologion-se-sygkrisi-me-tis)
- Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.
- Παπαεμμανουήλ, Π.Ι. (2013). *Δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Γυμνασίου [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]*. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15682/6/PapaemmanouilPandoraMsc2013.pdf>
- Πασσάς, Ι. (2021). *Βαθμολόγηση παραγωγής λόγου*. Ανακτήθηκε από: <https://neoellinikiglossa.gr/%ce%b2%ce%b1%ce%b8%ce%bc%ce%bf%ce%bb%cf%8c%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7-%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%ae%cf%82-%ce%bb%cf%8c%ce%b3%ce%bf%cf%85/>
- Σπανιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδικών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής του Γραπτού Λόγου των Παιδιών του Δημοτικού Σχολείου: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης, Γ. (Επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. (Σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης,

Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας,  
Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε από:

[https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/ME%CE%98%CE%9F%CE%94%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91/Thematic\\_Analysis\\_Tsiolis\\_2018.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/ME%CE%98%CE%9F%CE%94%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91/Thematic_Analysis_Tsiolis_2018.pdf)

Winterhalder, J.E. (2017). *Teachers' perceptions and experiences in implementing mobile devices into their teaching* (Doctoral Dissertation, Walden University). Ανακτήθηκε από <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3377/>

## Παράρτημα Α: Οδηγός Συνέντευξης

**1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά και τα εξωμαθησιακά αίτια που οδηγούν στην αποτυχία στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου.**

- 1.1 Θεωρείτε ότι η επιτυχία ή η αποτυχία έχει να κάνει με τον τόπο διαμονής τους (αστικό / αγροτικό περιβάλλον);
- 1.2 Έχει να κάνει με την δυνατότητα των γονιών να παρέχουν και εξωσχολική στήριξη;
- 1.3 Θεωρείτε ότι το γνωστικό υπόβαθρο αναφορικά με τη παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών που φτάνουν στην Γ' Λυκείου είναι ικανοποιητικό ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος;
  - τι γίνεται ως προς το λεξιλόγιο;
  - ως προς τη σύνταξη;
  - ως προς τον πλούτο ιδεών; Αν όντως έχ
  - ως προς τη δομή;
- 1.4 Είναι ικανοποιητική η εξάσκησή τους στον γραπτό λόγο μέχρι τη στιγμή που θα φτάσουν στη Γ' Λυκείου;
- 1.5 Γιατί χάνουν μονάδες από τη θεωρία;

- 1.6 Η συνεξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας με την Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι κάτι που ευνοεί ή όχι τους μαθητές;
  - 1.7 Κατά τη γνώμη σας κατανοούν οι μαθητές τα κείμενα που τους δίνονται; Αν όχι γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
  - 1.8 Οι θεματικές που επιλέγονται άπτονται των ενδιαφερόντων των εξεταζόμενων εφήβων;
  - 1.9 Θεωρείτε ότι υπάρχει ιδεολογική μονομέρεια; Θεωρείτε ότι οι θεματικές που εξετάζονται ανακυκλώνονται;
  - 1.10 Θεωρείτε ότι η πρακτική των «μπούλετς» λειτουργεί δεσμευτικά απέναντι στους μαθητές;
  - 1.11 Οι μικρο αλλαγές και μικρο – τροποποιήσεις (πχ. περίληψη 20 μονάδες) είναι κάτι που μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών; Επίσης, ας θυμηθούμε ότι αναφορικά με τη συνεξέταση αρχικά είχε προταθεί το 50/50, έπειτα το 70 /30 και τελικά ορίστηκε το 85/15. Οι αλλαγές αυτές μήπως προκαλούν σύγχυση τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές;
  - 1.12 Ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να ευθύνονται για την αποτυχία των μαθητών στη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου;
- 
2. **Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η ολιστική ή η αναλυτική αξιολόγηση είναι προσφορότερες για την αξιολόγηση του μαθητικού γραπτού λόγου**
- 2.1 Ποια μέθοδος βαθμολόγησης είναι προσφιλέστερη σε εσάς;
  - 2.2 Χρησιμοποιείτε αυστηρά και μόνο τις ρουμπρίκες αξιολόγησης;
  - 2.3 Αν χρησιμοποιείτε την ολιστική μέθοδο σε ποιες δραστηριότητες της εξέτασης προτιμάτε να το κάνετε;
  - 2.4 Θεωρείτε ότι οι ενδεικτικές απαντήσεις της ΚΕΕ πρέπει να αναφέρονται σε γενικούς άξονες βαθμολόγησης ή σε λίστες σημείων περιεχομένου;
  - 2.5 Γίνεται τελικά δεκτή μόνο μια ερμηνεία;

- 2.6 Πόσο δεκτικοί ή δεσμευμένοι είναι οι βαθμολογητές κατά τη γνώμη σας με τη μια απάντηση που αποστέλλεται ως ενδεδειγμένη από την ΚΕΕ;
- 2.7 Θεωρείτε ότι απαιτείται η δημιουργία «σώματος βαθμολογητών»;
- 2.8 Θεωρείτε σημαντικό να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων;
- 2.9 Τι συγκεκριμένα θα αλλάζατε στον τρόπο αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου; Τι θα προτείνατε;

**3. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα μέσα και τους τρόπους που θα μπορούσαν να ανατρέψουν τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών.**

- 3.1 Η εξάσκηση και η τριβή με τον ψηφιακό γραμματισμό θα έφερνε καλύτερα αποτελέσματα; Θα οδηγήσει στην κριτική σκέψη;
- 3.2 Ένα κειμενοκεντρικό και διαδικαστικό μοντέλο θα μπορούσε να εξουδετερώσει την τυποποιημένη σκέψη και ισχυροποιήσει την αυθεντικότητα του λόγου;
- 3.3 Τι θα προτείνατε για το περιεχόμενο των νέων σχολικών βιβλίων που θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές σας;
- 3.4 Θα επιμένατε στα νέα βιβλία να υπάρχουν τόσο ανοιχτοί θεματικοί άξονες;
- 3.5 Τι γνώμη έχετε για την άποψη κάποιων να καταργηθεί το θέμα Δ;
- 3.6 Οι εγκύκλιοι και οι οδηγίες διδασκαλίας που καταφθάνουν κάθε νέα σχολική χρονιά πως μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια τους μαθητές;
- 3.7 Υπάρχει περιθώριο μαθητοκεντρικής, δραστηριοκεντρικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

## Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είμαστε εδώ διαδικτυακά να συζητήσουμε. Το θέμα της εργασίας, κατ' αρχήν θα ήθελα να μου δώσετε την άδειά σας να ηχογραφήσουμε τη συζήτησή μας.

**Σ1:** Ναι, ναι, είναι αυτονόητο. Εννοείται ότι έχετε.

**ΑΜ:** Ωραία. Το θέμα μας σήμερα είναι να ελέγξουμε απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια που οδηγούν τέλος πάντων σε αποτυχία τους μαθητές στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις. Το πρώτο μεγάλο τέλος πάντων ερώτημα έχει να κάνει με τα μαθησιακά και τα εξω μαθησιακά αίτια. Θεωρείτε αρχικά, μια πολύ απλή αρχική ερώτηση, ότι η αποτυχία, ή η εποτυχία έχει να κάνει με τον τόπο διαμονής τους, αν ζούνε σε αστικό ή αγροτικό περιβάλλον.

**Σ1:** Αυτό πολύ θα ήθελα να μπορώ να το απαντήσω έγκυρα. Νομίζω ότι δεν μπορώ και είναι κι ένα πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα στην αποτίμηση και στο σχεδιασμό του μαθήματος. Δηλαδή, επειδή έχω κάνει κι εγώ ένα μεταπτυχιακό που ήταν κυρίως γλωσσολογικό, που άπτεται βέβαια και της γλώσσας και της διδασκαλίας, ένα πάγιο αίτημα και ενεπλάκη, σε αυτό, γιατί έτσι κι αλλιώς ήταν συνεργασία με γλωσσολόγους από το Πανεπιστήμιο της Πάτρας και λέγαμε μπας και μπορούμε να ανοίξουμε λίγο τις αγκυλώσεις της εκπαίδευσης. Μια από αυτές είναι ότι το υλικό που παράγεται στις πανελλαδικές εξετάσεις καταστρέφεται ανεργμηνευτο και αναξιοποίητο. Αυτό είναι ένα έγκλημα εκπαιδευτικό. Προσπάθησα λοιπόν -εγώ έκανα το μεταπτυχιακό από το 17 στο 19- προσπάθησα να πείσω ανθρώπους εκεί να νοιαστούν ενεργά... νοιάζονται αλλά ενεργοποιηθούν, διεκδικώντας τη φύλαξη, την εν πάσει περιπτώσει και τον εντοπισμό ενός εύλογου αριθμού γραπτών από τις πανελλαδικές εξετάσεις που να αποτελούν μια βάση δεδομένων ώστε να μελετηθούν αυτά που ρωτάτε. Και η απάντηση είναι ότι αυτό είναι παράνομο, ότι υπάρχουν φοβερές αντιστάσεις και από το υπουργείο και γενικότερα δεν έχει υπάρξει άκρη, με αποτέλεσμα να χάνεται ένα πολύτιμο ερευνητικό υλικό που θα μπορούσε

να απαντήσει στην ερώτησή σας. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να έχουμε δείγματα αστικών, ημι-αστικών αγροτικών περιοχών, φύλων -αγόρια, κορίτσια, τύπων σχολείου, για παράδειγμα, ιδιωτικά δημόσια, σε φτωχές γειτονιές, ευνοημένες γειτονιές, συμπεριφορές βαθμολογητών. Δεν μας νοιάζουν τα προσωπικά στοιχεία, είναι προφανές, αλλά μας νοιάζουν οι αποκλίσεις ας πούμε και που εντοπίζονται. Αλλά δυστυχώς δεν έχει καταστεί εφικτό αυτό και καταστρέφεται κάθε χρόνο. Άρα οποιαδήποτε απάντηση είναι διαισθητική και όχι... Είναι γεγονός ότι οι μαθησιακές επιδόσεις στις εξετάσεις στις Πανελλαδικές ακολουθούν το κοινωνικό πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, είναι προφανές ότι τα ευνοημένα παιδιά έχουν γενικά καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά που δεν είναι ευνοημένα.

**ΑΜ:** Και ανάλογα πάλι από πού θα μπορεί η οικογένεια να στηρίζει και εξωσχολικά;

**Σ1:** Και αυτό, αλλά ακόμα και από το σχολείο και από το οικογενειακό περιβάλλον. Εμείς στο δικό μας σχολείο προσπαθούμε, όχι με απόλυτη επιτυχία, γιατί υπάρχει ισχυρή κοινωνική πίεση να μη χρειάζονται τα παιδιά εξωσχολική βοήθεια και σε ένα μεγάλο βαθμό τα καταφέρνουμε, αλλά δεν ξέρω ακριβώς σε πόσο, γιατί την αποσιωπούν κιόλας αν έχουν βοήθεια, γιατί γινόμαστε λίγο επιθετικοί.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι όταν τα παιδιά έρθουν στη Γ Λυκείου έχουν το γνωστικό υπόβαθρο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος, δηλαδή είτε ως προς λεξιλόγιο, σύνταξη, ως προς τις ιδέες, ως προς τη δομή.

**Σ1:** Νομίζω ότι το κυριότερο είναι ότι τα θέματα και η αλλαγή που έχει γίνει με να ασχολούμαι με κείμενα είναι το κυριότερο πρόβλημα, παρά το λεξιλόγιο το οποίο είναι και πολύ δύσκολο να ερευνηθεί. Γενικώς με τα κείμενα τα παιδιά έχουν μια πάρα πολύ μεγάλη δυσκολία κατανόησης, πολύ μεγάλη. Δεν αντιλαμβάνονται δηλαδή πέρα από τις γενικές ιδέες του κειμένου, τις γωνιές του, με αποτέλεσμα να χάνουν νοήματα επειδή ακριβώς δεν το αντιλαμβάνονται, αποτυγχάνουν σε ασκήσεις περίληψη παλιότερα ή πυκνώσεις τώρα. Δεν μπορούν να δουν πού βρίσκεται η ουσία. Από το 19 και μετά το 20 στην πραγματικότητα που άλλαξε εντός εισαγωγικών το σύστημα και κάπως οι ερωτήσεις



πρόλαβαν ήδη και αυτό είναι τερατώδες. Το πρόλαβαν ήδη οι άνθρωποι που αποφασίζουν θέματα να πετύχουν μια μανιέρα στην ομάδα Β που είναι οι ποικίλες ασκήσεις. Δηλαδή ρωτάνε εκφραστικές επιλογές, δεν ρωτάνε τίτλο, ρωτάνε ρητορικές ερωτήσεις. Αυτό εγγράφεται απίστευτα γρήγορα στη συνείδηση των παιδιών και των προγυμναστών τους και κατά συνέπεια προσπαθούν τα πιτσιρίκια να αποστηθίσουν έτοιμες απαντήσεις στο περίφημο τζάμπα, ας πούμε σε σχέση με τις ερωτήσεις της Β ομάδας. Εκεί οφείλεται τελικά και αποτυχία τους, αφού ποτέ δεν ξεκινάνε να καταλάβουν το κείμενο, τις ιδιαιτερότητές του κλπ. Ας πούμε σήμερα είχαμε ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα. Το έδειχνα στη Β1, στη συγνώμη σε ένα τμήμα της πρώτης λυκείου που κάνουμε τις κοινωνιολέξεις τελοσπάντων και ήταν ένα κείμενο του Γιάννη Χάρη που μιλούσε για τη στάση που υιοθετούν οι ενήλικοι απέναντι στο νεανικό ιδίωμα, στάση απορριπτική και την οποία προσπαθούσε να ερμηνεύσει. Και τους είχα ζητήσει να μου γράψουν ως πύκνωση την ερμηνεία, της ερμηνείας που ο Χάρης δίνει για τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Σε πάρα πολλά σημεία του κειμένου ο Χάρης χρησιμοποιούσε σε πρώτο πληθυντικό, τοποθετώντας και τον εαυτό του ανάμεσα στους ενηλίκους, όχι όμως γιατί συμερίζεται τις απόψεις τους. Αυτό φαινόταν και από τη γενικότερη επικριτική ερμηνεία που είχε. Τα πιτσιρίκια έγραψαν ότι ο συγγραφέας θεωρεί ότι η γλώσσα των νέων είναι κακή κλπ. Το πρώτο πληθυντικό το αντιμετώπισαν ως δήλωση συμμετοχής και συμφωνίας με τους υπόλοιπους. Δεν κατάλαβαν ότι ήταν ένας τύπος ευγένειας χοντρικά για να μη διαφοροποιηθεί κουνώντας το δάχτυλο. Η γλώσσα γενικά είναι απείθαρχη και όταν προσπαθήσουν να την βάλουν σε κουτάκια και η επιτροπή με τις απαντήσεις της, γι αυτό σας είπα ότι από κει ξεκινάει το πρόβλημα, και τελικά τα φροντιστήρια, οι δάσκαλοι της τάξης, δεν είναι... Η παράλληλη εκπαίδευση αλλά και η τυπική εκπαίδευση τα ίδια κάνει. Είναι πρόβλημα.

**ΑΜ:** Χαίρομαι που μέσα από το λόγο, από το λόγο σας τέλος πάντων που ρέει απαντάτε σε πάρα πολλά ερωτήματα και χαίρομαι πάρα πολύ γι αυτό γιατί θα τα προσπαθήσω να τα επαναφέρω μετά αν κάτι χρειαστεί, τέλος πάντων. Τι είναι τελικά; Και εγώ αυτό αναρωτιέμαι ενώ μαθαίνουν τη θεωρία, αλλά δεν μπορούν να την εφαρμόσουν τη θεωρία. Δηλαδή μπορούν να μάθουν αυτο το ΖΑΠ άλλα εκεί μέχρι εκεί, ας πούμε τα εισαγωγικά.

**Σ1:** Όπως λέει ένας συνάδελφος ότι βάζουμε το κάρο μπροστά από το άλογο. Βάζουμε τη θεωρία και τόσο τα θέματα, οι ερωτήσεις δηλαδή όσο και οι απαντήσεις των παιδιών προσπαθούν να ανταποκριθούν στη θεωρία και στο κείμενο.

**ΑΜ:** Είναι φοβερό πραγματικά.

**Σ1:** Ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Ξέρετε, ακόμη και το ΖΑΠ το κουβεντιάσαμε πριν από 15 μέρες με συναδέλφους. Εντέλει γιατί χρησιμοποιεί κάποιος, αφήνω το λογοτεχνικό κείμενο, μπορεί να υπηρετεί και άλλους λόγους, αλλά γιατί χρησιμοποιεί ένας δημοσιογράφος το άρθρο του μια μεταφορά; Προφανώς για να το κάνει πιο παραστατικό, έτσι πιο ζωντανό, για να το κάνει πιο γοητευτικό για τον αναγνώστη λέμε περίπου το ΖΑΠ. Επομένως πράγματι το λौδορούμε το ΖΑΠ. Πράγματι είναι γελοίο, αλλά τελικά είναι η ορθή απάντηση για τις περισσότερες εκφραστικές επιλογές, ειδικά στα μη λογοτεχνικά κείμενα. Επομένως, στην προσπάθεια να αποφύγουμε το ΖΑΠ που προκαλεί φρίκη στους βαθμολογητές, δηλαδή πέρυσι το βαθμολογικό το καλοκαίρι, γελάσαμε πάρα πολύ γιατί προφανώς με την ερώτηση του τίτλου με την ερώτηση των εκφραστικών επιλογών της Δημουλά, το ΖΑΠ πήγε και ήρθε όπως και τις απαντήσεις από την επιτροπή. Και έλεγε μια συνάδελφος αν βγούμε στο προαύλιο και φωνάζουμε ΖΑΠ ΖΑΠ ΖΑΠ έτσι για να. Εντέλει όμως, το θέμα είναι ότι αν θες να το γλιτώσεις και αντί να ζορίζεις τα παιδιά, ας πούμε τους λέω ρε παιδιά, όταν βρίσκετε μια μεταφορά, μη γράψετε ΖΑΠ μόνο αποκρυπτογραφήσετε το ρόλο της μεταφοράς. Ναι, για παράδειγμα, για ποιο λόγο ας πούμε κάποιος γράφει ήρθε η θεομηνία του 20ού αιώνα και με το θεομηνία εννοεί τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο; Πέρα από τη ζωντάνια παραστατικότητα, μας ρωτάει γιατί θέλει να δείξει το πόσο σκληρή συνθήκη ιστορικά ήταν που να μοιάζει σχεδόν έξω, ανθρώπινη, θεόσταλη. Αλλά τώρα αυτό μπορεί να το κάνει η 60αρα φιλόλογος δεν μπορεί να το κάνει το πιτσιρίκι. Το τρελαίνουμε με αυτό.

**ΑΜ:** Αυτό δε... Καταλαβαίνουνε την παρομοίωση, τη μεταφορά και όλα αυτά, αλλά δεν μπορούν να τη συνδέσουν γιατί υπάρχει στο κείμενο αυτό.

**Σ1:** Και πάρα πολύ δύσκολο, ειδικά σε ένα μη λογοτεχνικό κείμενο, ε, τώρα δεν μπορείς να ζητάς από το δεκαεξάχρονο να φτάσει σε τέτοιο βάθος. Άρα κόψε αυτές τις ερωτήσεις. Αιτήσεις που απαντιούνται με ΖΑΠ, να τελειώνει η ιστορία.

**ΑΜ:** Τελικά όμως έχουν αρκετές ευκαιρίες στο ελληνικό σχολείο να εξασκηθούν στον γραπτό λόγο οι μαθητές, όπως είναι το σύστημα; Δηλαδή εγώ νιώθω μερικές φορές ότι δεν φτάνει ο χρόνος. Δηλαδή κανονίζεις ότι την Πέμπτη, ας πούμε στο δώρο θα γράψουν τα παιδιά έκθεση, αλλά εκείνη την Πέμπτη θα πάνε εκδρομή. Την άλλη Πέμπτη θα γίνει σεισμός και θα πρέπει να φύγουν τα παιδιά. Και τελικά...

**Σ1:** Έχετε δίκιο. Έχετε δίκιο. Ένα μεγάλο εμπόδιο στα σχολιά, στα δημόσια σχολεία, πιθανόν και σε κάποια ιδιωτικά, είναι ότι δεν είναι υπολογισμένες οι ώρες που τελικά χάνονται και είναι άπειρες. Εμείς προσπαθούμε για το λόγο που σας είπα και πριν, όταν αρχίσαμε να συζητάμε, επειδή όλοι συμεριζόμαστε τις ίδιες απόψεις, προσπαθούμε να μην χάνουμε ποτέ διδακτικό χρόνο για δραστηριότητες άλλου είδους. Άρα έχουμε μια σχετικά καλή εικόνα του τι χρόνο έχουμε. Το δεύτερο είναι ότι δεν γράφουμε γενικά τις ώρες του μαθήματος. Γράφουμε, είτε στο σπίτι... Εκεί θα μου πείτε, έχουμε και τη βοήθεια του κοινού. Νομίζω ότι μπορεί ο καθηγητής να καταλάβει ότι το παιδί γράφει μόνο του. Είτε γράφουμε εκτός ωραρίου στο σχολείο, ας πούμε Σάββατο ή Κυριακή.

**ΑΜ:** Αλλά αυτό όμως, από τότε που ξεκίνησε μαγνητοφώνηση δεν το είπαμε, ότι εσείς πλέον διδάσκετε σε ένα ιδιωτικό σχολείο.

**Σ1:** Βέβαια να σας πω ότι όταν ακόμη είχαμε το φροντιστήριο, υπήρχαν σχολεία στη γειτονιά στο Αιγάλεω ας πούμε, που το έκαναν αυτό τα παιδιά, έγραφαν Σαββατοκύριακο με τη συγκατάθεσή τους και με την πρωτοβουλία των καθηγητών, προς τιμήν των καθηγητών αυτών.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, μπράβο! Ναι νομίζω τώρα αυτό... Άντε να τολμήσει κανείς αυτό σε μαθητές σήμερα.

**Σ1:** Μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε και ως μαρτυρία. Εγώ ξέρω και ονόματα καθηγητών που το έκαναν και μου είπαν τα παιδιά τους ευγνωμονούσα πάρα πολύ γι αυτό. Ξέρω τώρα είναι αντίξοο. Όπως επίσης επειδή ρωτάτε για το αν έχουν επαρκή έτσι προετοιμασία στο γραπτό λόγο, έχω την εντύπωση ότι στα περισσότερα σχολεία οι συνάδελφοι δεν ζητούν ούτε τα προβλεπόμενα από το νόμο γραπτά που νομίζω ότι είναι 7-8 το χρόνο. Δεν γράφουνε 7 γραπτά τα περισσότερα παιδιά.

**ΑΜ:** Ναι, δε φαντάζομαι. Δεν μπορώ να απαντήσω για άλλους συναδέλφους ότι φαντάζομαι μάλλον εντάξει ότι το βλέπουμε και ότι ισχύει και ότι έχετε απόλυτο δίκιο σε αυτό.

**Σ1:** Ναι, πρέπει να σας πω να σας πω, επειδή εμείς έχουμε δύο λογίων μαθητές στο λύκειο, στο λύκειο έχουμε ένα μέρος παιδιών, δεν έχουμε πρωτοβάθμια. Το σχολείο μας είναι μόνο δευτεροβάθμια, άρα η εισαγωγική τάξη στην πρώτη γυμνασίου και σε ένα βαθμό και την πρώτη λυκείου. Πάντα τα παιδιά που έρχονται στην πρώτη Λυκείου και δεν ήταν μαθητές μας τους ρωτώ πόσες εκθέσεις έχουνε γράψει, πόσες παραγωγές γενικά έχουνε γράψει και ειλικρινά σας το λέω αυτό, είναι 18 χρόνια που τον ρωτώ, η απάντηση είναι από μία, δύο καμία στο γυμνάσιο.

**ΑΜ:** Πω πω, είναι φοβερό! Τάξη τώρα και γω αναλογίζομαι το τι έχω κάνει φέτος με πάρα πολλές αντιξοότητες αλλά προσπαθώ. Τέλος πάντων, δεν είναι της παρούσης το τι κάνω εγώ.

**Σ1:** Εγώ να σας πω με ποιο τρόπο λύνω... Εγώ τους βάζω να γράφουν σπίτι, όχι ολόκληρα διαγωνίσματα, αλλά επιμέρους πράγματα.

**ΑΜ:** Το θέμα Α, το Θέμα Β.

**Σ1:** Μια πύκνωση, άλλοτε β ομάδα άλλοτε ερμηνευτών. Και έχω βρει ένα πάρα πολύ απλό τρόπο να τους πείσω. Τους λέω ότι μεγάλοι, όποιος δεν έχει φέρει γραπτό μένει σχολείο και γράφει/ Εγώ ας πούμε τώρα είμαι στο σχολείο. Επομένως το ξέρουν πάρα πολύ καλά. Οπότε λέω θέλω και πάρε μέτρα. Κατά συνέπεια είναι όλοι απολύτως συνεπείς όταν χρειάζεται να παίρνουν γραπτά.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία τακτική. Ωραία, μετά όλη η θεματολογία ειδικά θεωρείτε που απασχολούμε τους μαθητές μας, Θεωρείτε ότι άπτεται των ενδιαφερόντων των εφήβων; Των μαθητών μας τέλος πάντων.

**Σ1:** Οχι, οχι όλα τουλάχιστον ή όχι με τον τρόπο και με τα κείμενα που του δίνουμε.

**ΑΜ:** Άρα αυτό μπορεί να τους κάνει να είναι να δυσθυμούν απέναντι στα κείμενα, απέναντι στην εξέταση, απέναντι αν τους αρέσει το θέμα ή όχι.

**Σ1:** Απέναντι σε όλα.

**ΑΜ:** Σε όλα.

**Σ1:** Ξέρετε, εγώ δεν ξέρω με τι δώσατε, με δεσμες; Θα σας πω λοιπόν κάτι που με έχει εντυπωσιάσει πολύ και το αναστοχάζομαι και το κουβεντιάζω. Εγώ ήμουν με το σύστημα του Αρσένη που άλλαξε αρκετά η εξέταση. Το γράφουν από τότε με κείμενο και περίληψη, αλλά μπήκε και η λογοτεχνία, καταρχάς και ως γενική παιδεία πολύ λίγο, δύο χρόνια και μετά η λογοτεχνία κατεύθυνσης. Έτσι κι αλλιώς 9 15 χρόνια. Έχω λοιπόν την εμπειρία για τη λογοτεχνία κατεύθυνσης. Εγώ είμαι η ίδια δασκάλα. Αγαπάω τη λογοτεχνία ιδιαιζόντως. Το 2000 τα παιδιά στο φροντιστήριο ήταν πολύ ενθουσιασμένα. Τους άρεσε λογοτεχνία που την κάναμε και πολύ λίγη ώρα. Δεν είχαμε πολύ ώρα. Κάναμε κάτι απίστευτες κουβέντες μέχρι το 2005 και το 2005 είναι η εμπειρία μου από το φροντιστήριο. Το 2006, μία χρονιά η πρώτη χρονιά του σχολείου, εξακολουθούν τα παιδιά να αγαπούν τη λογοτεχνία αν και βλέπω ένα τρόμο. Παρά το ότι στο σχολείο έχουμε πολύ περισσότερο

χρόνο να ασχοληθούμε. Όσο περνάει ο καιρός παραμένουν τα ίδια κείμενα και κυκλοφορούν πάρα πολλά βοηθήματα γεμάτα ογκωδέστατες απαντήσεις, τόσο μειώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών για τη λογοτεχνία. Το 15, που ήταν η τελευταία χρονιά που εξετάστηκε, αισθανόμουν ότι όλοι ανεβαίνουμε έναν Γολγοθά. Δεν τους ενδιέφερε καθόλου, μα καθόλου, ακόμη και κείμενα που γοήτευαν παλιότερους μαθητές, όπως η Σονάτα του Σεληνόφωτος ή η ιστορία ενός αιχμαλώτου;

**ΑΜ:** Εγώ τότε αυτά που λέτε, βάδιζα τα πρώτα μου χρόνια σε φροντιστήρια, δηλαδή είτε σε ιδιαίτερα τέλος πάντων, οπότε δεν είχα την προηγούμενη εμπειρία, αλλά είχα αυτό τους τόμους που είχαμε να διαβάσουμε, να διδάξουμε. Και έτσι ωραία, πολύ ωραία μου δίνετε πολύ ωραία πάσα. Ας πούμε βλέπουμε τους μαθητές. Θα σας άρεσε νομίζω αυτή η ερώτηση σχετικά με την μπουλετολογία που λέτε και εσείς.

**Σ1:** Αυτο.

**ΑΜ:** Ότι οι μαθητές έρχονται με μια σειρά από μπουλετς που τελικά, είτε το θέμα το ζητάει είτε δεν το ζητάει το θέμα, θα έρθουν να γράψουμε αυτά που έχουνε στο μυαλό τους. Επίσης νομίζω μερικές φορές ότι μπορεί.. Ένα παράδειγμα που τους έβαλα προχθές μια έκθεση τους ζητούσα στη Β Λυκείου τα προβλήματα που προκαλούνται -τόρα δεν θυμάμαι ακριβώς τη διατύπωση- τα προβλήματα που προκαλούνται από τις ψευδείς ειδήσεις. Δεν κατάλαβαν ότι τους ζητάω τι είναι τα προβλήματα, αλλά έγραψαν τις αιτίες.

**Σ1:** Ναι, κατάλαβα. Ξέρετε, θα γίνω λίγο σκληρή. Το πρόβλημα είναι ότι αυτό δεν αφορά μόνο το τι έχουν στο μυαλό τους τα παιδιά, αλλά ότι έχουμε και οι εκπαιδευτικοί.

**ΑΜ:** Ναι για πείτε μας γι αυτό.

**Σ1:** Είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Επίσης αυτή η ιστορία του δίνω ένα υλικό και τα παιδιά μαθαίνουν έναν κατάλογο ιδεών που θα χρησιμοποιήσουν ως αιτίες, ως λύσεις, ως προτάσεις. Καταρχάς έχει τόσο πολύ εμπεδωθεί στην πράξη, ώστε όταν ο δάσκαλος

αντιστέκεται, θεωρείται όχι καλός ή κινδυνεύει να θεωρηθεί όχι καλός. Δεν μπορώ να σας πω με ακρίβεια πότε ξεκίνησε αυτή η κατάρρα. Σίγουρα υπήρχε πολλή δειλά όταν ακόμη κι εγώ ήμουν υποψήφια που εμείς γράφαμε απλώς μια έκθεση, αλλά ήταν πολύ πολύ αραιή, ας πούμε. Θυμάμαι μια συμμαθήτριά μου μου είχε πει ότι ο μπαμπάς της, που είχε πάρει μια εφάπαξ στρατηγού, έδωσε όλο το εφάπαξ στον εκθεσά που μάθαινε στο γιόκα του έτοιμες ιδέες... Γιατί γενικά δεν ήτανε καθόλου μα καθόλου έτσι κατάσταση. Εγώ που δίδαξα και στις δέσμες αρνήθηκα εντελώς να τους δίνω έτοιμες ιδέες. Βεβαίως κάποια στιγμή αναγκάζεσαι με την πίεση να τους πεις πέντε πράγματα, αλλά κυρίως προσπαθούσα από τότε να τους δίνω κείμενα και να βγάζουν ιδέες από τα κείμενα, γιατί το θεωρώ και πολιτισμικά και πολιτικά επικίνδυνο να δίνω εγώ τις ιδέες μου, τα καλά και τα κακά της Ευρωπαϊκής Ένωσης που... Έτσι, αυτό το μικρό πολύ μεγάλο πρόβλημα. Και βεβαίως έτσι σκέφτονται και οι εκπαιδευτικοί, η ΚΕΕ ας πούμε που δίνει μπουλετολογία ακόμη και στη τράπεζα. Το πιο απλό παράδειγμα τις εξετάσεις του 20 του ζητούσε να γράψουν δράσεις τους είχε δώσει ένα παραθεμαράκι από το κείμενο αναφοράς που έλεγε ότι μετά την πανδημία ο κόσμος θα είναι χειρότερος καθώς θα οξυνθούν τα κοινωνικά προβλήματα, η ανεργία, η εξάρτηση από το ίντερνετ, από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κλπ. Ωραία. Και ζητούσε να γράψουν για το πρώτο ερώτημα αν θυμάστε, ήταν τα εφόδια με τα οποία νέος θα αντιμετωπίσει αυτούς τους κινδύνους και το δεύτερο οι δράσεις. Δεν υπήρχε στο παράθεμα καμία αναφορά στο περιβάλλον. Καμία όμως. Σας πληροφορώ ότι τις απαντήσεις που εγώ διόρθωσα στο βαθμολογικό, διόρθωσα αν θυμάμαι καλά 90 γραπτά, στα ογδόντα υπήρχε στις δράσεις ανακύκλωση, ήπιες μορφές ενέργειας, διότι κατάλαβαν ότι πρέπει να μιλήσουν αορίστως για τα προβλήματα του κόσμου με αυτά που κουβαλούσαν και κανονικά αυτό επαιρνε 0, έπρεπε να το διαπραγματευτούμε με τους συντονιστές ότι αυτό είναι εκτός θέματος για να δεν γίνεται να το βαθμολογώ. Δεν ήταν αυτονόητο ακόμη και για τους συντονιστές που υποτίθεται ότι είναι οι εμπειρότεροι ανάμεσά μας.

**ΑΜ:** Πάντως - μικρή παρένθεση- και εγώ αρνούμαι πάντα, δεν τους δίνω ποτέ... είναι το πρώτο πράγμα που τους λέω ότι δεν πρόκειται ποτέ να σας δώσω κατεβατά με λίστες, παρά μόνο κάποια αναπόφευκτα που κάποια πράγματα πρέπει να πεις. Ωραία μετά τελευταία ερώτηση για αυτό τον τομέα ότι βλέπουμε ότι συνεχώς γίνονται μικροαλλαγές στη



βαθμολόγηση. Δηλαδή φέτος η περίληψη θα βαθμολογηθεί 20 μονάδες. Όταν πρωτοξεκίνησε το καινούριο σύστημα προτάθηκε το 50-50, μετά κατέληξε στο 85-15. Εσείς θεωρείτε ότι αυτές οι αλλαγές μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές στην επίδοσή τους;

**Σ1:** Ξέρετε αυτό δεν είναι πολύ εύκολο να απαντηθεί γιατί δεν... Φέτος θα είναι η πρώτη φορά που θα εξεταστούν τα .... Τώρα στην επίδοση τους δεν ξέρω πως μπορεί να τους επηρεάσουν, αλλά σίγουρα κάνουν ασταθείς τους σχεδιασμούς διδασκαλίας. Δηλαδή εγώ πέρασα το καλοκαίρι του 20 του 19 μάλλον γιατί 19 με 20 θα εφαρμοζόταν το νέο σύστημα. Έφυγα για διακοπές ακριβώς με τον τρόπο που είπατε και σκεπτόμενη ότι λογοτεχνία και μη λογοτεχνία θα συμμετάσχουν με ένα αρκετά ασαφές βαθμολογικό πλαίσιο, μια ρύθμιση. Εννοώ ότι ρύθμιση του Γαβρόγλου με το νόμο που είχε την κατανομή των μονάδων όπως την είχε κατεβάσει ο Γαβρόγλου, που δεν με ενοχλούσε καθόλου, διότι θεωρώ ότι μια καλή αρχή για να μην έρχονται με έτοιμο υλικό είναι να είναι οι ερωτήσεις εξαιρετικά ελεύθερες, να μην είναι νομοθετημένες πολύ αυστηρά, ότι πρέπει οπωσδήποτε να είναι από εκεί, από εκεί και από εκεί. Άρα έφυγα για διακοπές και σκεφτόμουν πώς θα ετοιμάσουμε και θα κατανείμουν όλο το μάθημα στο εξάωρο πια που γινόταν η γλώσσα λογοτεχνίας. Γιατί όταν μπορεί η λογοτεχνία να συμμετέχει και 50 και 60, δεν ξέρω αν το είχατε πάρει είδηση, αλλά ακόμη και το Α θέμα θα μπορούσε να είναι από τη λογοτεχνία αν ήταν πύκνωση λογοτεχνικού κειμένου όπως από το Β. Αυτό έγινε τον Ιούλιο λοιπόν, και ενώ ήμουν διακοπές, δύο Αυγούστου βγήκε το ΦΕΚ, άλλαξε κυβέρνηση, άλλαξε υπουργός και βγαίνει το καινούριο ΦΕΚ που κάνει με πολύ αυστηρό τρόπο τη ρύθμιση δεκαπέντε και το ερμηνευτικό σχόλιο που έτσι όπως έχει μείνει είναι ένα εξάμβλωμα και 85 τα μη λογοτεχνικά κείμενα. Αναγκαστικά πηγαίνουν στο καλάθι ολος στους σχεδιασμούς που έχεις στο μυαλό σου. Αυτό επηρεάζει έμμεσα και τα παιδιά. Σίγουρα το να έχουν να αντεπεξέλθουν ανάμεσα σε μη λογοτεχνικά κείμενα, σε ένα κείμενο που πρέπει να κάνει ένα ερμηνευτικό σχόλιο χωρίς να υπάρχει καν ερμηνευτικό διάλογος. Όλο αυτό είναι μια τρέλα, έτσι;

**ΑΜ:** Ναι. Τώρα ως προς τη βαθμολόγηση, εσείς που έχετε και πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία, προτιμάτε την ολιστική αξιολόγηση, την αναλυτική αξιολόγηση. Αλλά νομίζω νομίζω με καταλαβαίνετε πάρα πολύ καλά. Δεν χρειάζεται να εξηγήσω κάτι σε σας.

**Σ1:** Απλώς όταν λέτε ολιστική εννοείτε για τις πανελλαδικές εξετάσεις.;

**ΑΜ:** Να δώσουμε τη συνολική εικόνα του γραπτού. Δηλαδή ας πούμε αν πάρουμε το θέμα Γ. και εμείς περυσι στο βαθμολογικό είχαμε μια οδηγία ότι ας πούμε 5 μονάδες θα της δώσουμε στο προσωπικό σχόλιο, μισή μονάδα σε αυτό, μισή μονάδα σε αυτό και μετά τόσο θα πάρουν οι κειμενικοί δείκτες. Αυτό είναι μια αναλυτική βαθμολόγηση. Κάποιοι προτόμησαν την ολιστική συνολική εικόνα, εξετάζοντας βέβαια αν έπρεπε να υπάρχουν, αν θα υπήρχαν οι τρεις κειμενικοί δείκτες ή και πώς κάλυπτε το προσωπικό σχόλιο που νομίζω και στο τελευταίο θέμα στις τελευταίες πανελλαδικές το προσωπικό σχολείο ήταν πολύ περίεργο επάνω στο συγκεκριμένο κείμενο. Τέλος πάντων.

**Σ1:** Όπως και το ερώτημα ήταν πολύ περίεργο. Καλά, νομίζω ότι το ερώτημα στο φετινό λογοτεχνικό κείμενο πρώτα απ όλα δεν ήταν ερμηνευτικό σχόλιο. Τι συμβολίζει το ταγάρι; Πρώτα απ όλα ήταν αποπροσανατολιστικό τελείως ως προς την ανάγνωση του κειμένου. Ακόμη, εξαίρω την προσπάθεια της Επιτροπής να μην λέει ποιο είναι το θέμα, γιατί δυσκολεύει πολύ τα παιδιά, αλλά να μου τα καθοδηγήσεις κάπως. Εδώ όχι μόνο δεν τα καθοδηγούσε, αλλά δυναμίτισε εντελώς την προσπάθειά τους. Γιατί άντε όλοι βρήκανε το ταγάρι είναι εν πάσει περιπτώσει παράδοση κλπ. Δεν τους επέτρεψε όμως να καταλάβουν ένα θαυμάσιο κατά τη γνώμη μου μικρό διήγημα του Βαλτινού, που νομίζω ότι ανάμεσα στα άλλα παίζει και με τις σχέσεις των γενεών. Ποια σχέση έχουν με το ταγάρι η εγγονή, η γιαγιά και η μάνα; Στην ουσία το ταγάρι ήταν κατά τη γνώμη μου και πάντα ένα όχημα για να μιλήσεις για σύγκρουση τριών γενεών και γυναικών μάλιστα, παρά για το ταγάρι αυτό καθεαυτό. Αλλά αυτό έτσι όπως τέθηκε το ερώτημα, πρώτον δεν το επέτρεψε στα παιδιά να το απαντήσουν. Δεύτερον, από την ώρα που λένε ότι το ταγάρι συμβολίζει την παράδοση οκ. Πάθαινε ένα φοβερό μπλοκάρισμα για τους κοινωνικούς δείκτες. Γιατί πραγματικά τι κειμενικούς δείκτες να πω; Άντε να πω την περιγραφή για τα λαμπερά χρώματα, και μετά;

Δηλαδή δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κειμενικούς δείκτες για να στηρίξουμε την ηλίθια ερώτηση. Και μετά, το 'θα κράταγες το ταγάρι;' είναι επίσης ηλίθιο, ξέρω γω, μπορεί και όχι. Μπορεί και ναι. Σε ποια φάση της ζωής μου; Η μάνα δεν το κράτησε.

**ΑΜ:** Άρα θεωρείτε, ας πούμε ότι μερικές φορές, όπως τίθενται οι ερωτήσεις ότι δεν συνάδουν με τις οδηγίες για το σχεδιασμό.

**Σ1:** Και παραβιάζουν και την ίδια τη λογική του κειμένου.

**ΑΜ:** Ωραία, άρα βρίσκονται εξαπίνης ίσως οι μαθητές και απαντούν όπως τέλος πάντων έχουν μάθει. Ωραία. Άρα ως προς τη βαθμολόγηση εσείς θα καθίσετε, ας πούμε να μετρήσετε τις μονάδες, να δείτε το σύνολο του γραπτού;

**Σ1:** Ούτε καν. Αφήστε κιόλας που αυτή και στον δικό μας βαθμολογικό γενικά έχει επικρατήσει αυτή η άποψη. Άντε 4 ... Τα βαθμολογικά λένε 4 το θέμα ή 5 6 κειμενικοί δείκτες γιατί κάνουν αυτή την ηλιθιότητα δύο επί τρία. Λες και αν πετάξω τρεις κειμενικούς δείκτες έχω πει κάτι. Δηλαδή αν πω μια μεταφορά, μια εικόνα και ξέρω γω.

**ΑΜ:** Της επανάληψη μιας λέξης

**Σ1:** Την επανάληψη... Εχω αναπτύξει ερμηνεία. Ούτε καν. Απλώς απλώς έχω πει δείκτες και το να παίρνουν 4 ή 5 η άποψη που είναι τελικά αποδεκτό ότι και να πει το παιδί, ότι μπουρδα και να πει, είναι ένα δωράκι το 4 - 5, χωρίς νόημα, παραβιάζει και το ίδιο το ΦΕΚ. Γιατί αν θυμάστε η ρουμπρίκα δεν χωρίζει τα χαρακτηριστικά του ερμηνευτικού. Κατατάσσονται το ερμηνευτικό ολιστικά σε περιοχές με βάση χωρίς να έχει καν την προσωπική άποψη μέσα, μια και στην ουσία ακόμη και το θέμα προσωπική άποψη είναι

**ΑΜ:** Άρα οι οι οδηγίες προέρχονται από την ΚΕΕ λειτουργούν δεσμευτικά;

**Σ1:** Θεωρητικά δε θα έπρεπε και ακόμη και νομικά. Αυτό επίσης είναι κάτι που δεν το αγγίζουμε. Υπάρχει μια ομερτά στην εκπαιδευτική κοινότητα γι αυτό. Διότι οι οδηγίες αυτές λένε με ένα τρόπο επωδού μάντρα μαγικές επωδού ότι κάθε απάντηση είναι δεκτή, αρκεί να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη. Όμως όμως οι σύμβουλοι συντονιστές τι λένε όπου τι λέει η ΚΕΕ. Δε με νοιάζει τι λέει. Και αν εγώ κρίνω ότι η απάντηση του παιδιού είναι ορθή και μερικές φορές ορθότερη από την από αυτό που λέει η ΚΕΕ θα του βάλω 0 επειδή δεν το λέει η ΚΕΕ; Δηλαδή αυτό είναι πραγματικά... Ξέρετε, το 21 ήμουν και σε πολύ μεγάλη έτσι προσωπική δυσκολία και θεώρησα ότι μια απάντηση ήταν εγκληματική. Αν θυμάστε σε αυτό το κείμενο που σας έλεγα και πριν με τα προβλήματα, της Καραϊσκάκη, που το θέμα του ήταν ότι εξαιτίας της πανδημίας και επειδή υπήρξε διακοπή στο παρόν, κανείς δεν ζούσε το παρελθόν λόγω της πανδημίας, θα αρχίζαμε να ξανά σκεφτόμαστε το μέλλον που στις μετανεωτερικές συνθήκες το είχαμε εγκαταλείψει και ζούσαμε όλοι το παρόν και απολαμβάναμε τις παροχές του παρόντος. Η πανδημία λοιπόν, σταματώντας τις σχέσεις μας με το παρόν, υποχρέωσε να σκεφτούμε το μέλλον. Έλεγε λοιπόν ότι σε ένα συνέδριο που έκανε το πιο δυσάρεστο, οι επιστήμονες διχάστηκαν σχετικά με το μέλλον για το πως θα ήταν το μέλλον. Το θέμα του κειμένου λοιπόν και η άποψη Καραϊσκάκη ήταν ότι η πανδημία σταμάτησε την ενασχόλησή μας με το παρόν και μας υποχρέωσε να σκεφτόμαστε ξανά το μέλλον και πώς το σκεφτόμαστε; Είχε αυτό τότε το τεκμήριο. Αυτό παράδειγμα από το σχέδιο του pure... που είπε ότι περίπου οι μισοί είπαν ότι το μέλλον θα είναι χειρότερο και λίγο παραπάνω και οι άλλοι ότι θα είναι καλύτερο. Τους ρωτούσε λοιπόν να βρουν τι τεκμηριώνουν τα στατιστικά στοιχεία και η απάντηση ήταν τίποτα. Δεν ήταν τεκμήρια, ήταν πληροφορία απλώς. Είναι σαν να λέει ότι έξω έχει 20 βαθμούς Κελσίου. Αυτό δεν είναι τεκμήριο.

**ΑΜ:** Ναι, ναι,

**Σ1:** Τους έλεγα... Προσπαθούσα να τους πω αν ένα παιδί δεν πει ότι είναι τεκμήριο, που δεν είναι, θα του βάλω 0 επειδή το λέει η ΚΕΕ. Και στην κεντρική συνάντηση επειδή είδαν και εμάς και πριν από αυτό δεν άκουγε κανένας και όταν δεν είχαμε μείνει τρεις που γνωριζόμαστε κιόλας για τους προφορικά εξεταζόμενους είπα κορίτσια, πιθανότατα κανένα

παιδί δεν θα το πει γιατί να το πρόβλημα των έτοιμων απαντήσεων. Μετατρέπουμε τους ανθρώπους από σκεπτόμενους σε ρομπότ και όλοι είδαν αριθμούς, είπαν τεκμήριο και έξω από την πόρτα. Λέω ωραία, να συμφωνήσουμε μεταξύ μας, αν δεν μας πει τεκμήριο και μας πει ότι απλώς πληροφορεί για το πόσοι βλέπουν καλύτερα και πως χειρότερο το μέλλον θα το βάλουμε 0 επειδή δεν είναι η ορθή απάντηση; Και η απάντηση τους ήταν 'Ελα μωρέ τώρα τι σκάς;'. Ειλικρινά εκείνη την ώρα μου ρθε να τους πω 'Αντε γεια, φεύγω, απλά παραιτούμαι από την εκπαίδευση'. Αυτή τη στάση με τρελαίνει τελείως.

**ΑΜ:** Ξέρετε μετά όμως θα φτάσουμε σε ένα σημείο να έχουμε και άλλες αναβαθμολόγηση. Δηλαδή σκεπτόμενοι αυτό το γραπτό που λέτε εσείς ότι τολμάτε να παραβλέψετε, γιατί έχετε το θάρρος, τις γνώσεις, την πείρα και όλα αυτά να παραβλέψετε τη ΚΕΕ ενώ ένας πιο νέος βαθμολογητής θα εφαρμόσει... Μετά θα φτάσουμε πάλι να έχουμε ένα πλήθος αναβαθμολογήσεων που είναι μεγάλο πρόβλημα πάλι στο μάθημα.

**Σ1:** Αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα να είναι γραφειοκρατικού τύπου. Δηλαδή δεν λύνεται, γιατί έτσι το έχουμε λύσει, αλήθεια είναι ότι έχουν περιοριστεί οι αναβαθμολογήσεις από την ώρα που έχουν γίνει πιο αναλυτικές και οι μοριοδοτήσεις από την Κεντρική Επιτροπή και πιο αυστηροί οι συντονιστές στο να τηρούν οι βαθμολογητές οδηγίες, αλλά αυτό λύνει εντελώς γραφειοκρατικά το πρόβλημα, δεν το λύνει ουσιαστικά. Μη σας πω, τώρα που μου το λέτε, αισθάνομαι ότι αναπαράγει το πρόβλημα και προκαλεί μεγαλύτερα ακόμη ζητήματα σε ένα κακομαθημένο μάθημα που τα παιδιά το σιχαίνονται και που τη ζωή μας μας την κάνει ανυπόφορη και σε μας προσπάθεια να βρεις άκρες να ενδιαφερθούν.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι του υποτιμούν το μάθημα, ότι έρχονται με μια ψυχολογία, ότι θα τα καταφέρουμε, ότι συχνά δεν είναι έτσι στη τη χημεία τα αρχαία και ότι θα τα καταφέρουμε στην έκθεση.

**Σ1:** Ζουν αυτή την αντίφαση. Από τη μια αισθάνονται ότι επειδή ακριβώς δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να διαβάσουν, αισθάνονται ότι αυτό, θα τα καταφέρουμε. Η αλήθεια είναι ότι ένα στοιχειωδώς σκεπτόμενο παιδί μπορεί να καταφέρει ακόμη και αν δεν

έχει διαβάσει ποτέ και τίποτε, να γράψει έναν ευπρεπή βαθμό στη γλώσσα. Γιατί ισχύει κάτι που λέει ένας συνάδελφος και συνεργάτης που είναι καθηγητής γλωσσολογίας, ότι κανονικά θα να είναι το πιο εύκολο μάθημα, γιατί στην ουσία εξετάζεις τη μητρική σου γλώσσα, κάτι που δεν χρειάζεται να το διδαχθείς. Δεν είναι και δεν είναι εξαιτίας μας. Κατ' αρχάς λοιπόν, αισθάνονται και εν μέρει βάσιμα ότι δεν θα εκτεθούν. Δεν είναι ακριβώς όπως αρχαία, ιστορία που έχει ένα γνωστικό φορτίο που αν δεν το ξέρεις γράφεις μηδέν. Στη γλώσσα που θα γράψεις, ακόμη κι αν κάνεις πλάκα. Το δεύτερο είναι ότι βαριούνται αφόρητα, άρα το θα γράψω είναι και μια μετάθεση της βαριαστημάρας τους. Το τρίτο είναι ότι εντέλει και τη φοβούνται και όταν αρχίζουν και αισθάνονται ότι δεν θα γράψουν, καταφεύγουν στα μαντζούνια των έτοιμων λύσεων. Έτσι γίνεται.

**ΑΜ:** Ωραία. Επανέρχομαι λίγο στο θέμα της αξιολόγησης. Αρκετές φορές το διαβάζουμε, το ακούμε ότι ίσως και θα ήθελα τη γνώμη σας γι αυτό. Αν θα έπρεπε τελικά να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών. Γιατί όπως έχουν υπάρξει άνθρωποι που βαθμολογούν ένα δυο χρόνια με άλλα κριτήρια ίσως από ανθρώπους που έχουν πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία. Εσείς τι πιστεύετε γι αυτό;

**Σ1:** Νομίζω ότι με μια απλή πρακτική αριθμητική, το κάναμε σε μια φάση, εντέλει είναι αδύνατον το σώμα. Το λέμε και το ξαναλέμε, αλλά δεν είναι εφικτό γιατί υπάρχουν, χοντρικά σας λέω, 75.000 γραπτά επί δύο μας κάνει 150.000 γραπτά. Πώς πρέπει να διορθώσουμε 150.000 γραπτά για να τελειώσει γρήγορα. Μας βγάζει ένα νούμερο κοντά στο 1.000. Μα τόση εντέλει είναι οι βαθμολογητές της γλώσσας. Νομίζω τα βαθμολογικά, πέρα απ το ότι και σ αυτό υπάρχει μια απίστευτη σιωπή... Είναι μια εποχή που δημοσιεύονταν πόσα είναι τα βαθμολογικά, είναι χοντρικά 50; Τα νούμερα δεν λένε πάντα την αλήθεια, γιατί ξεκινάει ας πούμε στην Αθήνα μας είναι τριάντα πέντε. Δεν υπάρχει ένα. Αν είχα μετρήσει σωστά είναι γύρω στα 50. Μπορεί να λέω και πολλά, απλώς έχουν φτιαχτεί μερικά εξαιτίας και της πανδημίας. 50. Πόσοι βαθμολογούμε γλώσσα περίπου 30 στην επαρχία είναι και λιγότερα υποθέτω. Πόσα είστε στο Ηράκλειο;

**ΑΜ:** Το Ηράκλειο είναι μόνο ένα. Έχουμε 1 στο Ηράκλειο και έχουμε ένα βαθμολογικό στα Χανιά.

**Σ1:** Αυτό δηλαδή αυτό έχει, υπολογίζονται ο μέσος όρος βαθμολογίας είναι περίπου τριάντα σε κάθε βαθμολογικό πίνακα. Πόσοι θα ήταν και στο σώμα;

**ΑΜ:** Δεν φτάνουν τα χρονικά περιθώρια όταν υπάρχει πίεση να διορθωθούν τα γραπτά. Και τελευταία πάλι γι αυτό το θέμα ότι θα ήταν χρήσιμο να επικοινωνούν, να επικοινωνούν με τα βαθμολογικά κέντρα μεταξύ τους.

**Σ1:** Ναι και να επικοινωνούν πολύ σοβαρά. Ναι και ακόμη και κόντρα στην ΚΕΕ και να βγάζουν μια κοινή στάση. Ξέρετε, είχαμε σκεφτεί ότι μια θεραπεία των προβλημάτων θα ήταν τις πρώτες δύο μέρες να μην μπαίνουν βαθμοί, αλλά να βαθμολογούνται πειραματικά αρκετά γραπτά, όχι ένα δυο όπως κάνουμε στην πειραματική. Για να καταλάβετε, εγώ τον πρώτο φάκελο δεν τον βαθμολογώ ποτέ. Διαβάζω όλα τα γραπτά και τα 30, τώρα 30 παλιότερα 25. Κρατάω για δική μου διευκόλυνση αναλυτικά σχόλια για κάθε γραπτό και αφού τελειώσω όλο το φάκελο και αφού δω και άλλα γραπτά από τους συναδέλφους, γιατί κουβεντιάζουμε όπως συμβαίνει σε όλα τα βαθμολογικά, μετά το ξαναπιάσω από την αρχή και βαθμολογώ με άλλο βλέμμα, παίρνοντας υπόψη μου λίγο και το τι έχουν αντιληφθεί τα παιδιά για να είναι λίγο πιο δίκαιο. Γιατί στην αρχή γενικά είμαστε αρκετά αυστηροί. Στη μέση βάζουμε νερό στο κρασί μας και στο τέλος εμποτισμένοι ξανά γινόμαστε αυστηροί. Νομίζω ότι αυτή είναι η καμπύλη. Νομίζω ότι το πιο δίκαιο θα ήταν οι δύο τρεις πρώτες μέρες να αφιερωθούν σε πειραματικές βαθμολογήσεις και αναπροσαρμογή των οδηγιών με βάση τις παρατηρήσεις των βαθμολογητών.

**ΑΜ:** Πάντως όμως πάλι υπάρχει χρονική πίεση ότι μέχρι τότε πρέπει να έχουμε τελειώσει. Από το δικό μας βαθμολογικό. Αυτή την αίσθηση έχω.

**Σ1:** Ναι, ναι, αλήθεια είναι αυτό. Ίσως θα έπρεπε. Νομίζω ότι είναι μια πολιτική, ένα πολιτικό στοίχημα, μια πολιτική σκοπιμότητα. Εγώ θα προτιμούσα να βγαίνουν οι βαθμοί



πιο τίμια και ας μην ήταν μέσα στο χρονοδιάγραμμα εντυπωσιασμού. Έτσι και αλλιώς τα πανεπιστήμια ξεκινάνε 1 Οκτωβρίου. Υπάρχει χρόνος δηλαδή. Βέβαια ξέρω ότι το πρόβλημα δεν είναι το πότε ακριβώς θα βγουν τα αποτελέσματα, αλλά ξέρουμε να 30 Ιουνίου να έχουμε ξεμπλέξει με τις υπερωρίες. Είναι αυτό το διαχειριστικό θέμα.

**ΑΜ:** Αυτό και επίσης που είναι οι αναπληρωτές που πρέπει να απολυθούν.

**Σ1:** Όλα αυτά μαζί. Ναι, ναι.

**ΑΜ:** Λοιπόν, είναι φοβερό ότι είναι σαν να είστε μέσα στο μυαλό μου και τώρα ήδη έχετε που είναι το επόμενο σκέλος. Τέλος πάντων, τελικά τι μπορούμε να κάνουμε και τι λέτε να προτείνει να προτείνετε και ήδη έχετε κάνει αυτή την πρόταση που είναι πάρα πολύ ενδιαφέρουσα. Ας πούμε τι άλλο θα λέγατε; Ακούγεται ότι θα υπάρξουν νέα βιβλία; Εσείς τι θα προτείνετε για τα νέα βιβλία; Θα κρατούσατε ας πούμε τα παλιά. Αυτά τα βιβλία μπορούν να αξιοποιηθούν; Έχετε κάνει κάποιες σκέψεις πάνω σε αυτό;

**Σ1:** Έχω την εντύπωση ότι και στη γλώσσα και στη λογοτεχνία κανένα βιβλίο σαν αυτά της έκθεσης-έκφρασης δεν είναι επαρκές, ούτε καν θεματικοί κύκλοι. Έχουν μπαγιατρέψει πάρα πολύ. Επομένως νομίζω ότι δε χρειάζονται βιβλία αυτά καθεαυτά για τη γλώσσα. Χρειάζονται εργαλεία, για παράδειγμα, μερικά βασικά ζητήματα συντακτικού, γραμματικής, ή όπως είναι οι σελίδες για τα κείμενα, για τη θεωρία των κειμένων που έχει ο Χατζησαββίδης ή εν πάση περιπτώσει ας αποφασίσουν αυτοί που κάνουν τα προγράμματα σπουδών τι πρέπει να ξέρει ένα παιδί ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε μια ποικιλία ερωτήσεων. Κατά τα άλλα, νομίζω ότι χρειαζόμαστε -και τώρα το ίντερνέτ το διευκολύνει πάρα πολύ- ένα corpus κειμένων που να είναι όμως σοβαρά κείμενα, Γιατί μια μεγάλη μου αγωνία εξαιτίας και της τράπεζας είναι ότι όλοι μας, δεν βγάζω την ουρά μου απέξω, διαλέγουμε κείμενα κάθε καρδιάς καρδιού, ας πούμε. Ό, τι να ναι. Που δεν αντιπροσωπεύουν, δεν εξυπηρετούν στην πραγματικότητα καμιά εκπαιδευτική μαθησιακή πολιτισμική ανάγκη. Νομίζω ότι ένα σοβαρό πρόγραμμα σπουδών θα έβγαζε κάποιες προδιαγραφές του τι να είναι τα κείμενα. Ξέρω πολύ καλά ότι υπάρχει όλη αυτή η θεωρία,

η πάρα πολύ κατά τη γνώμη μου διάτρητη για τον κριτικό γραμματισμό, ότι θα πρέπει να τα παιδιά να πεφτούν τα τείχη μεταξύ σχολείου και κοινότητας, τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με πράγματα που ενδιαφέρουν τα ίδια, να φέρνουν το δικό τους υλικό, αλλά αυτό στην πραγματικότητα δε γίνεται. Επειδή στο μεταπτυχιακό είχαμε μια ολόκληρη ενότητα με τον κριτικό γραμματισμό ρωτούσα επίμονα την ΣΕΠ τότε, που είναι και καθηγήτρια εκπαιδευτικού σχεδιασμού στη Ρόδο, και της έλεγα ωραία είναι όλα αυτά, αλλά τελικά δεν φέρνουν τα παιδιά φέρνει ο καθηγητής ή άντε φέρνουν και τα παιδιά. Εγώ δέχομαι να μου φέρουν το κείμενο για το τσιγγανάκι και για την οργή τέλος πάντων των τσιγγάνων απέναντι στη δολοφονία του από τον αστυνομικό, ή για τον μπάτσο, ότι και να γράφει το κείμενο δεν με ενοχλεί. Εσείς μη μου ορσίζεστε ότι η συνάδελφός μου που είναι θεούσα δε θα ενοχληθεί. Δηλαδή πώς θα πετύχετε αυτό το φοβερό κριτικό γραμματισμό με ένα ετερόκλητο εκπαιδευτικό προσωπικό;

**ΑΜ:** Εντάξει, πάρα πολύ ωραία.

**Σ1:** Όλα αυτά είναι εξαιρετικά θεωρητικά, εξαιρετικά κατά τη γνώμη μου αβάσιμα, γιατί έχω και μια μεγάλη αντίρρηση, την καταθέτω και σε φίλους που έχουν εμπλακεί στα προγράμματα, τους λέω 'ρε παιδιά, αλήθεια εγώ δεν μπορώ να διδάξω τη λογική του κόμικ. Είμαι επαρκής αναγνώστρια μερικών κόμικς, όχι όλων, αλλά με φρίκη είδα ότι δεν έχω σπουδάσει ζωγραφική. Μπορώ να καταλαβαίνω μερικά απλά πράγματα, αλλά γιατί πρέπει ο φιλόλογος να διδάξει αυτά τα περίφημα πολυτροπικά κείμενα, την αφίσα, το ζωγραφικό πίνακα με το ειδικό βάρος και ποια ειδική γνώση; Αν θέλετε να κάνετε τέτοιου είδους το μάθημα, φτιάξτε μια κατεύθυνση πολιτισμικών σπουδών και διαλέξτε εκπαιδευτικούς από αυτήν.

**ΑΜ:** Νομίζω πραγματικά το προγράμματος σπουδών εντάσσουν τέλος πάντων τον πολυγλωσσισμό κτλ. Στην πράξη τελικά χωλαίνει το όλο σύστημα γιατί ας πούμε πάλι θα πάρω το παράδειγμα εμένα, εμάς στο δικό μας σχολείο εννοώ, που δεν έχουμε καθόλου ψηφιακά μέσα στο σχολείο. Είμαστε ένα σχολείο πολύ πίσω. Δηλαδή έχουμε δύο προτζέκτορες που τους μεταφέρουμε από δω και από κει. Δύο προτζέκτορες που είναι

στημένοι σε τάξεις αλλά έχουν τα παλιά βύσματα τέλος πάντων. Οπότε πάλι άχρηστοι είναι γιατί δεν συνδέονται με τους καινούργιους υπολογιστές που θα φέρουμε από το σπίτι μας. Οπότε ακόμα και να θέλουμε είναι είναι δεν έχουμε ίντερνετ, Πρέπει να έχουμε το κινητό, να έχουμε τα δεδομένα, να το κάνουμε χοτ σποτ. Και δεν είμαστε το μοναδικό σχολείο τέλος πάντων που είμαστε έτσι.

**Σ1:** Να σας πω κάτι. Εμείς που έχουμε, ας πούμε, έχουμε μια μη φανταστείτε, δεν έχουμε τίποτα πολυτέλειες, αλλά ακόμη κι αυτό δεν είναι τόσο αυτονόητα όλα αυτά που έχουν στο μυαλό τους οι άνθρωποι που ευλογούν τα γένια τους. Παραδείγματος χάριν, κάνουμε τη λογοτεχνία της Γ τάξης που είμαστε τώρα πάντων στην ενότητα με τα εγκλήματα. ... Το Γιάννη το φονιά τους έβαλα να το ακούσουν στην αυθεντική εκτέλεση του Μητσιαά, όπου καθώς είναι ένα ζειμπέκικο ενορχηστρωμένο από τον Χατζιδάκι, το πρώτο που έκαναν τα παιδιά ήταν να αρχίσουν να κάνει όπα της. Εντάξει, εγώ δεν ... από αυτά, τα ξεπερνώ πολύ εύκολα, τους άφησα και μετά τους έβαλα μια εκδοχή που έχει τραγουδήσει Φλέρυ Νταντωνάκη, όπου προσπάθησαν να συνεχίσουν το έργο αλλά δεν τους βγήκε γιατί εκεί συνοδεύεται Νταντωνάκη μόνο από πιάνο έχει χαθεί όλο το λαϊκότροπο της ερμηνείας του Μητσιαά. Εγώ τους άφησα. Έβλεπα πως σιγά σιγά κατέβηκαν τα χεράκια από το όπα και αφού τελειώσαμε τους είπα 'Βλέπετε ότι δε βγαίνει πάντα η διακωμώδηση όπως θέλετε'. Να βγάλουμε κι ένα συμπέρασμα γιατί στην πρώτη ερμηνεία κάνατε όπα και στη δεύτερη δεν κάνατε; Να δούμε αν βγάλατε νοήματα για το ποίημα που στην ουσία είναι τραγούδι από τον τρόπο που το ερμηνεύουν δυο διαφορετικοί άνθρωποι. Αλλά δεν είναι ότι τρελαίνονται. Όταν κάναμε το ίδιο με Το Μαχαίρι του Καββαδία, τους έβαλα να το ακούσουν, να το ακούσουν ως απαγγελία και με το γνωστό του Παπακωνσταντίνου από το Σταυρό του Νότου, δεν τρελαίνονται και τους λέω 'Ξέρετε, δεν με ενδιαφέρει αν σας αρέσει, γιατί αστυνομία της αισθητικής και της σκέψης δεν είμαι, αλλά εσείς ακούστε το τουλάχιστον μπας και σας βοηθήσει λίγο να καταλάβετε το κείμενο. Δεν δεν έχουν τέτοια διάθεση. Τα παιδιά τουλάχιστον δεν τους αγγίζουν τα δικά μας λογοτεχνικά ενδιαφέροντα.

**ΑΜ:** Και οι δικές μας μουσικές.

**Σ1:** Εννοείται. Αυτό δεν το συζητώ καν, δεν το συζητώ, δεν τους αγγίζουν καθόλου.

**ΑΜ:** Καθόλου όμως δεν μπορούν να βρουν τίποτα ωραίο δηλαδή συγκεκριμένα στο Μαχαίρι τίποτα. Είναι ίσως αστείο κιόλας.

**Σ1:** Ειδικά οι τωρινοί νέοι ακούνε.... Εμένα αυτό μου έχει κάνει επίσης πολιτισμική εντύπωση. Ακούνε μόνο τραπ. Μόνο. Κι εμείς έχουμε παιδιά που είναι και καλά παιδάκια και επιλεγμένα και ένα μεγάλο -όχι όλοι- αλλά ένα μεγάλο κομμάτι από αυτά είναι καλλιεργημένα παιδιά δεν είναι, δεν έχουν κάνει... Πέρυσι τον Οκτώβριο πήγαμε την τρίτη Λυκείου, γενικά την τρίτη Λυκείου δεν την πηγαίναμε εκδρομή, αλλά επειδή δεν είχαν πάει δύο χρονιές με την πανδημία... Πήγαμε Ρώμη άκουγαν όση ώρα και δεν είμαστε πολύ στο πούλμαν, μόνο βράδυ. Κάποια στιγμή είπα στα κορίτσια ρε σεις ακούτε το στίχο τον ακούτε, ακούτε τι λέει; Θέλω σε ξεσκίσω μανάρι μου και είστε και φεμινίστριες γαμώ τη φάρα μου. Γιατί το ακούτε αυτό; Η απάντηση είναι διασκεδάζουμε. Λέω ρε παιδιά αλήθεια νοστάλγησα τις παλιές εκδρομές σας, πάθαινα φρίκη με τη Βίση και τώρα λέγαμε με μερικούς συναδέλφους και φίλους που είσαι Βίση. Δηλαδή αυτό το πράγμα δεν ακούγεται. Δεν ακούγεται πραγματικά. Είναι ανατριχιαστικό. Εγώ δεν είχα εμπειρία και με έβαλε να ασχοληθώ ένας φίλος που είναι παιδοψυχίατρος, μου έστειλε και ένα κείμενο. Δεν είχε, δεν είχε πεθάνει αυτός ο Mad Clip πώς τον λέγανε. Και μου έστειλε ένα κείμενο μιας παιδαγωγού που κατέγραφε αυτό το πρόβλημα και το κουβεντιάσαμε καμιά φορά και στο γραφείο. Υποθέτουμε ότι όταν μεγαλώσουν δεν θα ακούνε τέτοια. Αλλά έλεγα βρε παιδιά οκ δεν θα ακούνε τέτοια. Όταν ένα παιδί τα ακούσματα που έχεις ως παιδί σε επηρεάζουν λίγο και ως μεγάλο. Επειδή μεγάλωσες σε μία οικογένεια που δεν άκουγε ρεμπέτικα ούτε και κλασική μουσική, άκουγε αυτό που θα λέγαμε έντεχνα, ελαφρά όμως όχι πολύ βαριά έντεχνο. Μεγάλωσα με ακούσματα Πλέσσα, Χατζιδάκι. Αυτό μ' έχει καθορίσει λίγο και μεγάλη δυσκολεύομαι... Δυσκολεύτηκα να συνδεθώ ακόμη και με το ρεμπέτικο που είναι σπουδαίο. Οπότε λέω ότι αυτά τα παιδιά που ακούνε μόνο τραπ έχει συνηθίσει το αυτί τους, τι θα ακούνε; Οκ, δεν θα ακούνε χυδαιότητες μεγάλα. Έχουμε παιδιά που σπουδάζουν ιατρική σπουδάζουν Πολυτεχνείο και δεν θα είναι εύκολο θα είναι και ποτέ μην λες ποτέ. Αυτό δεν επηρεάζει λίγο αυτό που θα διαλέγουν;

**ΑΜ:** Εντάξει, Ίσως πάλι όμως οι μικρότεροι να έχουν πάρει κάποια ερεθίσματα, οπότε ίσως να ξαναβγούν στην επιφάνεια. Τέλος πάντων. Τελευταία ερώτηση: τώρα τελευταία για να αποτοξινωθεί το μάθημα ακούγεται, Θα ήταν ωραίο ίσως για κάποιους να καταργηθεί το θέμα Δ.

**Σ1:** Αυτό είναι αλήθεια. Αυτό θα μπορούσε να λύσει πραγματικά και σε πολύ ουσιώδη βαθμό το πρόβλημα του μαθήματος. Δηλαδή, για να καταλάβω αν ο άλλος αντιλαμβάνεται αυτό που λέγεται κοινό λόγο, τον δημόσιο λόγο και αν μπορεί να παραγάγει από την πλευρά του κοινό λόγο, αρκεί να του δώσω κείμενο και να βάλω ερωτήσεις κατανόησης. Βεβαίως αυτό θα άφηνε εκτός ένα μεγάλο οικονομικό συμφέρον που λέγεται ιδιαίτερα, βοηθήματα, μπουλετογραφία, να υποδύομαι ότι είμαι πανσοφη και μπορώ να σου δώσω ένα μια μαγική συνταγή. Ξέρετε παλιά έχουν πλουτίσει οι άνθρωποι πουλώντας προλόγους, και είναι και γνωστά τα ονόματα. Εγώ μάλιστα νόμιζα ότι με την μετάβαση από την έκφραση που γράφαμε εμείς σε αυτό που συζητιόταν, μικρότερο με αφορμή ένα κείμενο το οποίο ποτέ δεν τηρήθηκε, βέβαια, θα ξεχάσουμε τους έτοιμους προλόγους. Σας πληροφορώ τους βρίσκω και τώρα ακόμα. Έχουνε πουλήσει πάρα πολύ. Επομένως μια τέτοια ριζική αλλαγή του μαθήματος θα σήμαινε απώλεια εισοδημάτων και δεν την θέλουνε διάφοροι. Ότι κι αν λέμε, ειλικρινά.

**ΑΜ:** Εγώ αυτά είχα να σας ρωτήσω, εσείς έχετε κάτι άλλο να προτείνετε έτσι ώστε θα μπορούσε να βελτιωθεί το μάθημα, να αλλάξει, να αναγεννηθεί τέλος πάντων.

**Σ1:** Δεν είναι πολύ εύκολο ειλικρινά. Παλαιότερα ήμουν πιο ρομαντική, γι αυτό σας έγραψα και στο μέιλ ότι με βρίσκετε σε φάση βαριάς απαισιοδοξίας. Παλιά πίστευα ότι μπορεί η λογοτεχνία ας πούμε να είναι μια μεγάλη άκρη, ότι κουβεντιάζαμε και με τον κύριο Αγγελάκο μια φορά ότι θα μπορούσε, επειδή ακριβώς υπάρχει και το εμπόδιο των μικρών κειμένων για να προλάβουν να δουν και τρία κείμενα, για να ξεφύγουμε από αυτό, θα μπορούσε να είναι ένα το κείμενο μεγάλο. Που την μια χρονιά να είναι λογοτεχνικό, την άλλη να μην είναι, έτσι ώστε να μην έρχονται με έτοιμες συνταγές στο κεφάλι τους. Αυτό

θα μπορούσε να αποτελέσει μια ανανέωση, αλλά πάλι προσκρούει στα ποικίλα συμφέροντα. Δεν αισιοδοξώ όμως ότι ακόμη και αν είναι λογοτεχνία, θα τους ενδιαφέρει με βρίσκετε σε πολύ μεγάλη δυσθυμία. Γιατί αποφασίσαμε να κάνουμε ένα πείραμα ενόψει και των νέων προγραμμάτων που εισάγουν το ολόκληρο έργο. Να δοκιμάσουν να διαβάσουν ένα ολόκληρο βιβλίο, όχι ως λέσχη. Γιατί εντάξει, ως λέσχη είναι πιο απλά τα πράγματα. Διαβάζουμε, σταματάμε, είμαστε χαλαροί. Λίγο πιο οργανωμένα, καθοδηγούμενα στο πλαίσιο του μαθήματος, όχι με βούρδουλα. Επομένως, δεν ήταν εύκολο να πάρουμε τη γνώμη των παιδιών γιατί δεν θα συμφωνήσουν ποτέ. Αφήστε που δεν διαβάζουν ούτε Χάρι Πότερ. Ξέρετε, μέσα σε αυτά τα τελευταία 10 χρόνια έχει γίνει μια ανατροπή. Ακόμη και αυτό που ήταν δημοφιλές ανάγνωσμα αλλες εποχές τώρα δεν είναι. Διαλέξαμε λοιπόν ένα πολύ σύντομο βιβλιαράκι, λέγεται μυλόπετρες του χρόνου, το οποίο είναι 32... Ζήτημα να είναι μια μεγάλη παράγραφος μικροιστορίες, οι οποίες όμως ενώ είναι δήθεν σπονδυλωτές, έχουν κρίκους που τους ενώνουν και είναι και ρεαλιστικές. Στην ουσία καταγράφουν την πορεία μιας οικογένειας, τριών γενεών εντός μιας οικογένειας, από την ορεινή Ήπειρο στην Αθήνα. Ε, και προσπαθήσαμε να βρούμε διάφορους τρόπους. Τους χωρίσαμε σε ομάδες. Δείτε λίγο τη γεωγραφία. Δεν ξέρετε τη γλώσσα, την Πίνδο, είναι βλαχόφωνη κοινότητα. Δείτε τι θα πει βλάχικα. Θυμηθείτε αυτά που λέγαμε στην πρώτη Λυκείου, Δευτέρα Λυκείου. Τα παιδάκια που κάνουμε το πείραμα, δεν φαντάζεστε με πόση δυσκολία... Τους λέω βρε παιδιά, ακόμη κι αν δεν είναι μυθοπλασία με τον τρόπο... Εγώ ξεκίνησα και με... τους ρώτησα τι θέλουν να διαβάζουν, όσοι διαβάζουν, μου είπαν με τρόπο, περιπέτεια και πολύ λίγοι συναισθηματικά. Τους είπα ότι αυτό που θα διαβάσουμε δεν έχει ούτε τρόπο, ούτε περιπέτεια, ούτε συναισθηματικά ζητήματα. Απλώς είναι 32 πολύ σύντομες ιστοριούλες που θα βρούμε σαν ντεντέκτιβ τον κοινό τους κρίκο, αλλά πρέπει να το διαβάσετε πρώτα για να μπορούμε να κουβεντιάσουμε τελικά γιατί τα βιώματα του συγγραφέα γίνονται λογοτεχνία και δεν είναι απλώς μια ανάμνηση καταγραφή, ένα τετράδιο ημερολογίου ας πούμε. Ειλικρινά εγώ στο σχολείο μου, κι έχω ασχοληθεί πραγματικά πάρα πολύ για να στο κάνω και πιο προσιτό, έχω φτιάξει τα γενεαλογικά δέντρα, έχουμε φτιάξει μια ομάδα στο drive για να βάζουμε τις ιδέες τους. Όσο ασχολούμαι συνεργάζομαι και προσπαθώ να τους μεταφέρω λίγο δεν είναι ότι διαβάζουμε το αριστούργημα του αιώνα. Διαβάζουμε όμως ένα πολύ σύντομο βιβλιαράκι που ακόμη και

εμένα που γεννήθηκα και μεγάλωσα στην Αθήνα με εντυπωσιάζει που έχω οικείες εικόνες από όσα λέει από το 7χρονο κοριτσάκι που φεύγει. Τον διώχνει ο μπαμπάς από το χωριό και δεν έχει να το θρέψει για να πάει να φυλάξει ένα μωρό στην πόλη του γιατί τουλάχιστον θα τρώει. Σας κάνει εντύπωση αυτό; Ούτε αυτό δεν έχουμε μάθει να παραξενεύονται. Ξέρετε σε ένα συνέδριο που είχε γίνει το 13 στο Πανεπιστήμιο με θέμα τη λογοτεχνία από ποικίλες πλευρές, ήταν λοιπόν ένα εναρκτήριο τραπέζι στρογγυλό και το ερώτημα είναι γιατί δε διαβάζουν σήμερα οι νέοι; Η Κοτζιά είπε κάτι που είναι επίσης σωστό ότι τι σημαίνει διαβάζω; Σημαίνει διαβάζω και έχει απόλυτο δίκιο. Εγώ γι αυτό διάβαζα γιατί θέλω να παραμυθιαστώ, να ταξιδέψω, να ταυτιστώ. Σήμερα τα παιδιά το πετυχαίνουν αυτό μέσα από το ίντερνετ, μέσα από παιχνίδια ρόλων, άρα δεν έχουν λόγο να διαβάσουν. Ο Ζουμπουλάκης λοιπόν είπε κάτι που είναι πολύ ενδιαφέρον, που επίσης νομίζω ότι εγώ διάβαζα γι αυτό το λόγο, είπε ότι τα τωρινά παιδιά δεν αισθάνονται πλήξη. Ο τρόπος για να συναντηθείς με το βιβλίο να πλήξεις. Νομίζω ότι ο κυριότερος λόγος που εγώ διάβαζα είναι γιατί τα ατέλειωτα, σύντομα καλοκαίρια, αλλά ατελείωτα σε πλήξη. Γιατί πηγαίναμε σε ένα μέρος κοντά και ταυτόχρονα μακριά από την πόλη, με το δεδομένο δεν υπήρχαν μεταφορικά μέσα όπου έπρεπε να είμαι σε ένα σπίτι καταμεσής του τίποτα και να κάνω απλώς μπάνιο στη θάλασσα με μικρότερα απλώς ξαδέρφια. Το διάβασμα ήταν μια απίστευτη διαφυγή. Κι έτσι ξεκίνησα να διαβάζω από πολύ μικρή.

**ΑΜ:** Τέλος πάντων έχω καταχραστεί νομίζω πάρα πολύ το χρόνο σας. Πάρα πολύ ευχαριστώ.

**Σ1:** Χάρηκα παρα πολύ μαζί σας, οπότε θα επικοινωνούμε.

**ΑΜ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ! Εγώ σας παρακολουθώ φανατικά. Θα ήθελα λοιπόν σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Να είστε καλά για σας! Καλή συνέχεια!

**Σ1:** Γεια σας!



**ΑΜ:** Καλησπέρα, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ μαζί μου και θα με βοηθήσετε στην έρευνα μου. Θέλω αρχικά να σας ενημερώσω ότι η συζήτησή μας ηχογραφείται και αν είστε σύμφωνος με αυτό.

**Σ2:** Συμφωνώ.

**ΑΜ:** Ωραία σας ευχαριστώ πολύ. Λοιπόν, αρχικά θα ήθελα να ρωτήσω κάποια στοιχεία για εσάς. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο δημόσιο σχολείο.

**Σ2:** 34 χρόνια.

**ΑΜ:** Ωραία, άρα η εμπειρία σας είναι πάνω από πολύτιμη, περισσότερο από πολύτιμη και μπορείτε να υπολογίσετε περίπου πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της έκθεσης στο Λύκειο. Περίπου γιατί φαντάζομαι κάτι χάνεται.

**Σ2:** Εδώ και πάνω από 30 χρόνια, δηλαδή από το 89. Το βιβλίο αυτό, ειδικά της έκφρασης - έκθεσης, από την πρώτη χρονιά που μπήκε στο Λύκειο το 89, νομίζω 88 αυτο το βιβλίο το διδάσκω.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ2:** Και να είναι κανένα άλλο βιβλίο η βασική ιδέα είναι η ίδια.

**ΑΜ:** Ωραία και είστε και βαθμολογητής και συντονιστής;

**Σ2:** Και βαθμολογητής από το 2, στη γλώσσα από το 2009.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ2:** Και συντονιστής από το 9 ταυτόχρονα, εννιά και είμαι στην ίδια γλώσσα, επτά, έξι, επτά φορές συντονιστής.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία. Γιατί οπότε ακόμα περισσότερη εμπειρία. Πολύ χρήσιμη λοιπόν. Το θέμα που απασχολεί την εργασία μου είναι γιατί τελικά οι μαθητές στη Γ Λυκείου αποτυγχάνουν στο μάθημα της Εκθεσης στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Αρχικά εσείς συμφωνείτε με τον όρο αποτυγχάνουν; Δηλαδή θεωρείτε ότι υπάρχει αποτυχία στο μάθημα ή κάπως αλλιώς αντιμετωπίζετε τις επιδόσεις τους;

**Σ2:** Αποτυχία θα το έλεγα. Βέβαια ένας βασικός λόγος για μένα, της χαμηλής επίδοσης καλύτερα...

**ΑΜ:** Ω, πολύ ωραία.

**Σ2:** Της χαμηλής επίδοσης είναι ότι στα περίπου 20 22 χρόνια που εξετάζεται το μάθημα της γλώσσας χωρίς, με ασκήσεις περίληψη και έκθεση έχει αλλάξει αρκετές φορές και η βαθμολογία, η αναλογία βαθμολογίας και η ποιότητα των θεμάτων. Δηλαδή ξεκινήσαμε με την έκθεση στα 50 στις 50 μονάδες και πέρυσι 25 και η ομάδα Β με 25 μονάδες. Αυτό κράτησε κάποια χρόνια μέχρι πριν το 2009 νομίζω. Κατοπιν η έκθεση, η παραγωγή λόγου μειώθηκε κατά 10 μονάδες οι οποίες προστέθηκαν στο θέμα Β αντί για τις 40 35, η περίληψη 25. Εδώ και τρία χρόνια, από το 2020, τέταρτη χρονιά η φετινή, έχει μπει στο διαγώνισμα, στο κριτήριο αυτό και η λογοτεχνία με μια συμμετοχή 15 μονάδων, οπότε μειώθηκε αρχικά η περίληψη από 20 στο 15, η έκθεση η παραγωγή γύρω στις 30 μονάδες και τώρα πάλι ερχόμαστε σε μια περιήγηση περίληψης στις 20 μονάδες φέτος, ενώ μειώνεται κατά 5 μονάδες η ομάδα των θεμάτων Β. Θέλω να πω ότι αυτές οι συχνές αλλαγές, δημιουργούν προβλήματα και σε εμάς που διδάσκουμε το μάθημα και στους μαθητές που πρέπει να εμπεδώσουν κάποια πράγματα καινούργια. Για μένα ένας λόγος είναι αυτός βασικός λόγος.

**ΑΜ:** Επειδή πραγματικά ήταν μια από τις ερωτήσεις και είναι φοβερό το πώς προλάβετε την ερώτησή μου, δηλαδή τι προβλήματα εντοπίζετε εσείς ως προς αυτές τις μικροαλλαγές στις σχολικές μονάδες;

**Σ2:** Στην περίληψη, παραδείγματος χάρη, από τη στιγμή που από τη στιγμή που η περίληψη περιορίστηκε σε τμήμα του κειμένου, οι μαθητές βρέθηκαν...είχαν και ένα πρόβλημα μέχρι το 2016 και το 2019 εξετάζονταν στην περίληψη ολόκληρου του κειμένου. Πέρασαμε και ξαφνικά σε τμήμα του κειμένου, όπου και εκεί δεν υπήρχε μια σαφής καθοδήγηση, πώς ο μαθητής θα χειρίζεται το θέμα αυτό με την έννοια ποια; Ότι ακόμα και επιγραμματική αναφορά κάποιων πραγμάτων, το αν είναι η περίληψη ήταν εστιασμένη θεματολογικά, δεν ήταν σωστή και υπήρχε μια διαφωνία εκεί πέρα. Ακόμα δηλαδή και αν ο μαθητής αντί να δώσει σε συνεχές κείμενο, την απάντησή του την έδινε με μορφή διαγραμματική παρουσίαση, επιγραμματική παρουσίασή του και εθεωρείτο στις αρχικές οδηγίες όταν ήταν αποδεκτό κείμενο. Το 2021 ήταν για μένα η πιο χαρακτηριστική περίπτωση που μπήκε περίληψη μιας παραγράφου και βρήκα γραπτά...η παράγραφος αυτή είχε κάπου 152 λέξεις έκταση και μπήκα στην διαδικασία αναβαθμολόγησης όταν ως συντονιστής έκανα αναβαθμολόγηση. Βρήκα γραπτά με περίληψη 150 λέξεων, ή 4-5 γραπτά 100 πενήντα λέξεις, που σημαίνει τι; Ότι εκείνη τη χρονιά οι μαθητές βρέθηκαν μπροστά σε ένα θέμα το οποίο εμείς ποτέ, ας πούμε στο σχολείο, ποτε στην εξάσκηση του μαθητή στην περίληψη δεν κάναμε περίληψη μίας παραγράφου. Ποτέ. Και είχα τα παιδιά έπρεπε να συντάξουν μια παράγραφο σε 70 λέξεις Ζητούσαν 70 λέξεις. Δηλαδή στις δύο λέξεις του κειμένου μια λέξη στην περίληψη και βρέθηκαν μαθητές ακριβώς με τις ίδιες λέξεις. Θέλω να πω ότι οι μαθητές ακόμα και τώρα ας πούμε, πολλοί μαθητές έχουν πρόβλημα να συμπτήξουν ένα κείμενο και για μένα βέβαια εδώ παίζουν και ένα γενικότερο ρόλο και μια άλλη κατάσταση που θεωρώ ότι ισχύει και για τους μαθητές. Παλαιότερα που εξεταζόντουσαν στο συγκεκριμένο θέμα, στην περίληψη δηλαδή, σε όλο το κείμενο. Διαπιστώνουμε σημαντικό πρόβλημα κατανόησης του κειμένου. Οι πολλοί μαθητές, η μεγάλη πλειοψηφία αυτών δεν διαβάζει πολύ, δεν είναι σε επαφή στενή με τα κείμενα και δεν έχει μια εμπειρία πριν την τρίτη Λυκείου τέτοιας σε τέτοια έκταση, ώστε να ξέρει να μπορεί να διακρίνει τι θα πρέπει να γράψει στην περίληψη τι πρέπει να αφήσει απέξω. Πολλοί έχουν πρόβλημα σε αυτό.

Εκεί διαπιστώνω εγώ επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα σε συνδυασμό με το γεγονός ότι έχει αλλάξει το θέμα δυο τρεις φορές και η μοριοδότηση τώρα κτλ. Βλέπουμε, ρωτάμε πράγματα στην τάξη μέσα στη διαδικασία, στη διδασκαλία του μαθήματος. Απλά πράγματα, απλές ερωτήσεις και δεν μπορούν τα παιδιά να διακρίνουν τα συγκεκριμένα μηνύματα που ζητάμε να βρούμε. Και εκεί υπάρχει ένα θέμα. Εγώ πιστεύω ότι έχει να κάνει με τη γενικότερη τους επαφή πριν την τρίτη Λυκείου. Με τα κείμενα δεν έχουν επαφή, δεν έχουν και σοβαρή κατά την άποψη μου και αυτό μαζεύεται, συσσωρεύεται στην 3η Λυκείου και δεν προλαβαίνουν εκεί να τα μάθουν όλα αυτά, να μπορέσουν να ανταποκριθούν. Όχι, όχι όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά ανταποκρίνονται. Αυτά λοιπόν με μια εξάσκηση ικανοποιητική να πω ανταποκρίνονται. Πολλά όμως παιδιά δεν αντιλαμβάνονται και απλά μηνύματα.

**ΑΜ:** Ναι ναι.

**Σ2:** Και σε ένα θέμα τώρα του στυλ ας πούμε, που είναι ένα πιθανό θέμα και πολύ πιθανό και φέτος να ζητηθεί σε μια παράγραφο του κειμένου στο θέμα στην ομάδα Β, η πρόθεση του συγγραφέα ας πούμε, ποια είναι η πρόθεση του συγγραφέα στη συγκεκριμένη παράγραφο και να την δώσουν με μια... να την επιβεβαιώσουν με μια συγκεκριμένη... με τον τρόπο ανάπτυξης να συσχετίσουν και κατά πόσο η πρόθεση υλοποιείται και εκεί έχουν πρόβλημα που δεν μπορούν να βρουν εύκολα τι θέλει, ποιος είναι ο στόχος του συγγραφέα ή της συγγραφέως στη συγκεκριμένη παράγραφο. Έχουνε πρόβλημα κατανόησης. Σημαντικό πρόβλημα, για να κάνουμε κάποιες ερωτήσεις... Εδώ κάνω πολλές ερωτήσεις και πολύ απλές ερωτήσεις για να δω το βαθμό κατανόησης. Δυσκολεύονται. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών δυσκολεύεται... για την περίληψη. Τώρα στα άλλα θέματα, στα θέματα Β επίσης, βπήκανε κάποια θέματα καινούργια σε αυτή την τελετή, ας πούμε. Γιατί είχαν οι μαθητές μια εξοικείωση παλαιότερα σε ένα βάθος χρόνου 10 15 χρόνια που σε ένα διάστημα χρονικό που εξετάζουν τα ίδια πράγματα και να εξοικειωθεί και βλέπουμε ας πούμε να γράφουν καλά στην ομάδα Β στην έκθεση. Εντάξει, μπορεί να είναι ένα κείμενο λίγο δύσκολο κλπ στην κατανόησή του και στην την οργάνωση των ιδεών και να δυσκολεύονται στις περιλήψεις, αλλά γράφανε. Θυμάμαι το 2011 που βγήκε ένα πολύ απαιτητικό κείμενο

της Αρβελέρ σχετικά με την τέχνη είχαν και οι μαθητές προβλήματα στην περίληψη. Όχι όμως στα υπόλοιπα θέματα, γράψανε.

**ΑΜ:** Ναι και τώρα θεωρείτε ότι ας πούμε ερχονται αδιάβαστοι στη θεωρία; Γιατί την πρώτη χρονιά νομίζω το όλοι το καταλαβαίνουμε ότι ήταν κάτι διαφορετικό. Και νομίζω εγώ ότι οι μαθητές δεν μας εμπιστεύτηκαν εμάς τους καθηγητές του σχολείου όταν τους είπαμε τις αλλαγές που πρόκειται να έρθουν. Τέλος πάντων, τώρα είμαστε τρία χρόνια, είμαστε στην τέταρτη χρονιά, αλλά ακόμα βλέπουμε ότι στο θέμα Β χωλαίνει. Δεν μπορούν να γράψουν οι μαθητές.

**Σ2:** Λες ζορίζονται γιατί έχουν μπει στα θέματα δηλαδή τώρα αυτά τα θέματα στην ομάδα Β, κακά τα ψέματα έχουν δυσκολέψει, με την έννοια ποια; Ότι τώρα πλέον ζητάμε πράγματα τα οποία είναι λεπτομερείες, δηλαδή να του πεις σε έναν μαθητή να εξηγήσει τη λειτουργία ενός ερωτήματος, κάποιων ερωτημάτων στο κείμενο μέσα στο επίπεδο της οργάνωσης του λόγου ή στο οποίο το επικοινωνιακό αποτέλεσμα, είναι καινούργιες ορολογίες που δεν έχουν εξοικειωθεί τα παιδιά. Δηλαδή τους λες ας πούμε γιατί ή και τα παιδιά ... Σε ότι αφορά τη δομή, την οργάνωση, τη λειτουργία του ερωτήματος ωραία, όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να οργανώσουν ένα δικό τους κείμενο.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ2:** Δεν μπορούν ν' αντιληφθούν εύκολα, θέλει πολλή προσπάθεια να αντιληφθούν ότι αυτό το ερώτημα που αν είναι στο τέλος κάνει γέφυρα για την επόμενη παράγραφο ή αν είναι στην αρχή συμβάλλει διαφορετικά στη δομή, την οργάνωση του λόγου μέσα στην παράγραφο, να ξεχωρίσουν αν παίζει συνδετικό ρόλο μεταξύ παραγράφων, αν συμβάλλει στη συνοχή της παραγράφου που ανοίγει και απαντιέται το ερώτημα. Αυτά τα πράγματα θέλουν χρόνο. Εντάξει, έξι ώρες που κάνω το μάθημα, δεν είναι λίγες είναι πολλές οι ώρες, αλλά προλαβαίνουν να μαζέψουν όλα αυτά να τα αφομοιώσουν, όλα αυτά; Δεν νομίζω ότι προλαβαίνουν τα παιδιά να αφομοιώσουν όλα αυτά ή βάζουν η προθέσεις του συγγραφέα... Α, και κάτι άλλο που για μένα είναι πολύ σημαντικό. Βάλαμε τώρα ... το καινούργιο ...

κοινωνιολογία κειμενικοί δείκτες, ας πούμε εδώ για το θέμα και βάζουμε και τις γλωσσικές επιλογές απ την άλλη μεριά. Μα και οι γλωσσικές επιλογές είναι κειμενικός δείκτης. ... Και τις βάζει στη μια ερώτηση τους βάζουν στο λογοτεχνικό κείμενο να βρουν τους κειμενικού είδους δείκτες πχ για να επιβεβαιώσουν.

**ΑΜ:** Το θέμα.

**Σ2:** Και στο Β3 και Β2 βάζουν γλωσσικές επιλογές. Και σου λέει μαθητής, 'μα καλά, εμένα μου λέει στην τάξη μας ότι οι γλωσσικές επιλογές είναι μια κατηγορία και κειμενικών δεικτών'. Υπάρχει μια σύγχυση γενικότερη. Δεν μπορώ να καταλάβω για ποιο λόγο αυτές οι ορολογίες να παίζουν έτσι ... Γιατί ο κειμενικός δείκτης τι ρόλο παίζει ας πούμε. Ο μαθητής τι έχει να κερδίσει μαθαίνοντας τον κειμενικό δείκτη και τότε το συγχέει με το γλωσσικές επιλογές. Το ίδιο πράγμα στην ουσία του μπερδεύεται γιατί το ζητάνε εδώ και δεν μου το ρωτάνε εκεί. Και σκέψου το εξής ότι το 2021 το 21 μπαίνει το κείμενο με το σύριο, το ποιηματάκι αυτό. Εκεί δεν βάλανε, εκεί δεν βάλανε... Καλά για μένα ένα αποτυχημένο διαγώνισμα αυτό, με την έννοια ότι δεν υπήρχε στα τρία κείμενα, στα δύο μη λογοτεχνικά, στο λογοτεχνικό κάποιους ή κάποιο ενιαίο θεματικό κέντρο, δεν έβγαινε. Ήταν ένα λίγο αχταρμάς πράγματα, ας πούμε τότε. Εκεί ήταν και χρονιά που βάλανε το 21 βάλανε και την περίληψη της μιας παραγράφου, που στο ένα κείμενο δε βάλανε ερώτηση ποιο το θέμα του κλίματος πχ Γιατί αν βάζανε ποιο ήταν το θέμα του ποιήματος εκεί στο Γ θα είχαμε δράματα, με την έννοια ότι δεν ήταν εύκολο να βρουν το θέμα και πήγα σε μια για κάποιους τοίχους να ερμηνεύσουν κάποια αντίδραση των παιδιών εκεί, όταν άκουσαν τις πληροφορίες από τον δάσκαλό τους. Γιατί γι αυτό άλλαξαν λίγο το θέμα, ας πούμε εντάξει, και τα απλοποίησε λιγάκι γιατί έβαζαν θέμα του κειμένου, δεν τους βοηθούσε τα παιδιά να το βρουν εύκολα ή η αναγνώση και η κατανόηση των δύο μη λογοτεχνικών. Διότι ήταν άλλη, άλλος ο προβληματισμός που έχει το κάθε κείμενο. Όνειρα νέων ας πούμε. Αν βάλουμε για κοινή θεματική των τριών κειμένων, τα όνειρα και των νέων κλπ ή των ανθρώπων γενικότερα, πως θα [...] ο μαθητής από τα τρία κείμενα.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, πολύ σωστά.

**Σ2:** Είναι συνδυασμός πραγμάτων η χαμηλή επίδοση, αλλά εμένα μου έκανε εντύπωση τα κείμενα που βάζουν τουλάχιστον τα δυο αυτά τρία χρόνια, τα μη λογοτεχνικά κτλ, δεν είναι δύσκολα κείμενα, δεν είναι καθόλου δύσκολα, πανεύκολα στη δομή τους. Και η παραγραφος αυτη που μπήκε πρόπερσι το 21 στις εξετάσεις για την περίληψη ήταν πανεύκολο στη δομή του. Κι όμως δυσκολεύονται, Δεν μπορείς τα παιδιά να τα βρουν. Εγραψαν καλά, δηλαδή το κοιτάς και πάλι με τη δυσκολία του θέματος. Είναι σχετικό αυτό για να πεις αν η επίδοση είναι καλή.

**ΑΜ:** Άρα για όλα αυτά νομίζω ευθύνη δε φέρουν ούτε οι καθηγητές. Ίσως οι θεματοθέτες θα ήταν... Θα έπρεπε να είναι πιο προσεκτικοί είτε στις διατυπώσεις είτε το ίδιο το ίδιο το υπουργείο. Αυτό ας πούμε αυτό που λέγατε με του κειμενικούς δείκτες και τις βασικές επιλογές, δηλαδή είναι θέμα εγκυκλίων; Τι θα αλλάζατε ας πούμε αν θα μπορούσατε;

**Σ2:** Να σου πω και κάτι που ήταν που ήταν φοβερό αυτό που έγινε... Το 21 πρέπει να ήταν να το 21 που βαλάνε που ... Ήταν το Β1 του κλειστού τύπου το θέμα ας πούμε, το κάνανε ανοιχτου. Στη [...] στην περίοδο διόρθωσης διορθώθηκε ως ανοικτού και στην υπόλοιπη περίοδο...

**ΑΜ:** Ήταν το 20. Ήταν αυτό με το Σ/Λ. Πρώτη χρονιά δεν.

**Σ2:** Το Σ/Λ που θέλανε δικαιολόγηση στο 20 Αυτό που έγινε τότε ήταν χαρακτηριστικό της ανευθυνότητας κάποιων, ας πούμε, διότι όταν λες κλειστού τύπου δεν το κάνεις ... Δεν το καταλαβαίνεις ούτε ζητώντας το αιτιολογήσεις απαντήσεις πάει σε ανοιχτού τύπου και θυμάμαι τότε συνάδελφοι και ζήτηγαν τους φακέλους πίσω, τον πρώτο φάκελο να τα ξανακοιτάξουν, γιατί έτσι ήρθε η διόρθωση στα μέσα της διαδικασίας της διόρθωσης.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.



**Σ2:** Αυτά όλα τα πράγματα είναι πειραματισμοί και ακροβασίες, τέλος πάντως, που δημιουργούν πιστεύω... επηρεάζουν. Και τα παιδιά δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτή την... Δεν εξοικειώνονται εύκολα. Το θυμάμαι είναι. Ένα άλλο που συνέβη τα πρώτα χρόνια, την πρώτη δεκαετία των εξετάσεων των πανελλαδικών αυτών με το σύστημα των μαθημάτων πολλών, στην ιστορία ... Τα πρώτα χρόνια είχαμε με τις πηγές θέματα, ετσι; Με τις ιστορικές πηγές, μέχρι να εξοικειωθούμε κι εμείς στη διδασκαλία και να εξοικειωθούν και οι μαθητές στην επεξεργασία, πέρασαν 4 5 χρόνια. Μετά από πενταετία εξαετία είδαμε να στρώνουν οι απαντήσεις των μαθητών μας μετά το 2005 -6. Είχαμε μια εξοικείωση σημαντική και βλέπαμε μια άνοδο της επίδοσης θεαματική στην ιστορία μεταξύ του 2005 2013 14 και άνοδος στην ιστορία, ενώ πριν δεν είχαμε, γιατί οι μαθητές δεν είχαν εξοικειωθεί, ούτε κι εμείς είχαμε εξοικειωθεί με την επεξεργασία, ούτε μας είχαν... υπήρξαν και κάποια από τα σεμινάρια ας πούμε να μας καθοδηγήσουν κτλ., και κάπου πειραματιζόμαστε. Μέχρι να εξοικειωθούμε όλοι μαζί πια πήρε χρόνια. Πιστεύω ότι θα γίνει και εδώ αν σταθεροποιηθεί ένα σύστημα, ας πούμε.

**ΑΜ:** Εσείς δηλαδή όλη αυτή την αλλαγή ειδικά ας πούμε, και που μπήκε το θέμα γ το θεωρείτε ότι είναι θετικό- αρνητικό; Θεωρείτε δηλαδή ότι διευκολύνει το.

**Σ2:** Θεωρώ ότι αρνητικό γιατί υποβαθμίστηκε... Δεν μπορείς να εξετάζεις λογοτεχνία, γλώσσα.. Ενταξει, γλώσσα είναι, ενιαίο αντικείμενο. Αλλά όταν ας πούμε ξεκίνησε στην αρχή ο προγραμματισμός ήταν, οι μονάδες, η συμμετοχή μάλλον της λογοτεχνίας να ήταν κατά 40% και 60% η γλώσσα. Και κάποια στιγμή αυθαίρετα και με κάποιες αλλαγές 15 85. Ποια ήταν η λογική αυτού του πράγματος; 15 85. Παλιότερα που μέχρι το 15 που είχαμε το μάθημα στη θεωρητική κατεύθυνση της λογοτεχνίας...

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ2:** ...Έτσι νομίζω το πιο αξιόπιστο αυτό με την έννοια ότι δεν μπορείς να παρεις γενικής παιδείας να κάνεις και τη λογοτεχνία, Η λογοτεχνία έχει ιδιαιτερότητες ως αντικείμενο δεν είναι το ίδιο πράγμα. Γλώσσα, ένταξει, γλώσσα είναι. Και από την άλλη πλευρά δείχνει τι

προσφέρει στην αξιολόγηση του μαθητή, τι, τι δείχνει, μάλλον τι δείχνει για το μαθητή που τελειώνει το Λύκειο το γεγονός... το θέμα που μπήκε πέρυσι είναι σχετικά με το ταγάρι ας πούμε, τι είναι αυτό το πράγμα; Δηλαδή τι θα προσφέρει αυτο στη γλωσσική βελτίωση του μαθητή ας πούμε; Αν το κρατούσε ταγάρι αυτός ή όχι; Αλήθεια τι θέμα ήταν αυτό; Σε ποιον απευθύνονται ας πούμε. Δηλαδή για μένα από τη στιγμή που μπήκε η λογοτεχνία ως θέμα με 15 μονάδες-20 δεν με ενδιαφέρει, δεν εξετάζω αυτή τη στιγμή αυτό, έτσι, νομίζω ότι το υποβάθμισε το μάθημα. Και το βάλαμε το θεματάκι αυτό, ποια είναι προσωπική σου γνώμη; Η προσωπική γνώμη είναι τα 4-5 μόρια που θα παίρνουν όλοι οι μαθητές. Και λέω ή προσωπική μου γνώμη είναι πείτε μου πως με αναμφισβήτη. Είναι αυτή αξιολόγηση θέματος; Δεν έπρεπε να υπάρχει...

**ΑΜ:** Ειδικά πάνω σε αυτό με το ταγάρι, πραγματικά δηλαδή δεν είχαν και πώς να τεκμηριώσουμε κιόλας, , θα το κρατήσω, δεν θα το κρατήσω. Για ποιο λόγο;

**Σ2:** Η Στάση... Με το ταγάρι ας πούμε ή και το άλλο... Τελικά το πρόβλημα στη γλώσσα μικρών και μεγάλων είναι αν ξέρει ο μαθητής γιατί χρησιμοποιούνται οι παρενθέσεις, γιατί χρησιμοποιούνται τα εισαγωγικά. Εδώ αγνοούν, ας πούμε, έχουν καταργήσει τη λεξιλογική άσκηση που θα μπορούσε να είναι, που την έχουν εξοβελίσει τη λεξιλογική άσκηση που αυτή για μένα είναι πολύ σημαντική άσκηση και τώρα η περίληψη να έχει τις μονάδες πριν 25 μονάδες και η γλώσσα η παραγωγή κειμένου όχι 30 35, τέλος πάντων ή δίνει άσκηση παραγωγής λόγου και ζητάς να συμπεριλάβει πληροφορίες των κειμένων μέσα; Δηλαδή τι, τι στόχο έχει αυτό; Με έτοιμες ιδέες να κάνεις κείμενο;

**ΑΜ:** Από το θεωρείτε εσείς αρνητικό αυτό, τα κείμενα αναφοράς ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται τα κείμενα αναφοράς.

**Σ2:** Ναι, νομίζω ότι έχει γίνει το μάθημα λίγο.... Συστηματοποιήθηκε πάρα πολύ, έγινε πολύ τα Σ/Λ, τα κουτάκια, αυτά που βάζουμε κλπ. Τυποποιημένες απαντήσεις. Ξέρεις, άκουσα... δεν ξέρω εάν αυτό ισχύει, δεν ξέρω κατά πόσο λέγεται, αλλά όταν το λένε πολλοί και διαφορετικοί, ίσως και έχει κάποια βάση αλήθειας. Ό, τι γράφω ότι γράφουμε με

ζωντάνια, παραστατικότητα, αμεσότητα. Όλα τα θέματα θέλουν να γράφουν μαθητές, αμεσότητα, παραστατικότητα. Μα είναι δυνατόν να παπαγαλίζουν τρεις λέξεις; Δεν ξέρουν τι σημαίνουν και τις αναπαράγουν κτλ. Αυτή είναι εξέταση;

**ΑΜ:** Ειδικά στις φετινές εξετάσεις νομίζω ότι σε κάθε ερώτημα, σε κάθε κάθε ερώτημα, υπήρχε το.

**Σ2:** Είναι στόχος τους αυτός. Νομίζω ότι είναι στόχος τους αυτούς, το έχουν πει, αυτό άκουσα. Έχω μάθει ότι έχει ειπωθεί, ότι πρέπει οι μαθητές αυτές τις τρεις λέξεις να τις χρησιμοποιούν συνέχεια. Ό, τι καθίσει ας πούμε, ότι μπαμ εκεί. Είναι δυνατόν; Να πάμε σε τέτοια... Μου θύμιζε που ήμουν στο Πανεπιστήμιο του καθηγητή στο Πανεπιστήμιο εξ Αμερικής. Είχε έρθει αυτός κτλ και ήθελε να μας βάλει στα παιδαγωγικά έναν τρόπο εξέτασης αμερικάνικου τύπου μετά τα κουτάκια, τα Σ/Λ... Είναι μια τελείως τυποποιημένη και στεγανοποιημένη σκέψη. Αυτό είναι εξέταση γλωσσικού μαθήματος; Δεν νομίζω. Δε νομίζω. Ύστερα να πω και το άλλο... Βάλαμε τη λογοτεχνία, οκ να μπει λογοτεχνία και να μπει να μπει σαν θέμα, να συμμετέχει μεγαλύτερη, εγώ σου λέω και μεγαλύτερη από 15 μονάδες. Το λέω αυτό να πάει 20 25, αλλά, οι μαθητές διδάσκονται λογοτεχνία επαρκώς πχ στο γυμνάσιο ή γίνεται μια, γίνεται και μεθοδική δουλειά, συστηματική δουλειά που σιγά σιγά με βήματα, από το γυμνάσιο να ξεκινάνε κάποια πράγματα να μαθαίνει και να φτάνει στο Λύκειο και πραγματικά μπορεί να ανταποκριθεί στην επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου και στις παραμέτρους που πρέπει να προσεγγίσει; Δε νομίζω. Δώρον άδωρον η λογοτεχνία. Το κάνανε έτσι ένα αχταρμά εκεί, το κάναμε τσόντα, όλου του διαγωνίσματος συμπλήρωμα για να μπαίνουν 100 μονάδες και λέει 15. Πως; Ποιος το πήρε την απόφαση για 15 μονάδες από 40 που ήταν στην αρχή; Διάφορα πράγματα για την τριετία αυτή.

**ΑΜ:** Αυτή η ασυνέχεια για να πιαστώ τώρα κι εγώ, αφορά μόνο τη λογοτεχνία; Γενικότερα, έχουν οι μαθητές ευκαιρίες να παράγουν γραπτό λόγο; Ερχόμενοι και από το Γυμνάσιο και μετά από την πρώτη Λυκείου. Παράγουν γραπτό λόγο, δηλαδή σε ικανοποιητικό βαθμό έτσι ώστε να μπορούν να κάνουν λάθη, να βελτιώσουν τα λάθη τους...

**Σ2:** Να σου πω κάτι εγώ, ας πούμε παραδείγματος χάριν, θεωρώ πιστεύω ότι όπως γίνεται στο σχολείο το δικό μας, με τους συναδέλφους που κάνουν το μάθημα χρόνια, είμαστε ίδια ηλικία που κάνουν το μάθημα, κάνουν πάρα πολύ περισσότερα γραπτά και κριτήρια και τα λοιπά με τους μαθητές από ότι λέει επίσημα το υπουργείο. 7-8 το πολύ το χρόνο. Εγώ πιστεύω ότι στο μισό χρόνο πολλοί ήδη έχουν συμπληρώσει τον αριθμό αυτό, στο μισό σχολικό έτος. Γίνεται δουλειά. Στην τάξη Θα γίνει και προφορική προσέγγιση κάποιων πραγμάτων. Θα πάει στους μαθητές, θα κάνει κάποια άσκηση, γίνεται δουλειά, αλλά είναι τέτοια μεγάλη η γκάμα και των θεμάτων στο Β κτλ. Εγώ πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να πάνε και στην Γ Λυκείου, και με μια στοιχειώδη ας πούμε παρουσία στα μαθήματα τα προηγούμενα χρόνια, μπορεί να προλάβει να ... ενα σημαντικό αριθμό να το αφομοιώσουν αυτό το πράγμα. Μπορεί. Υπάρχει δυνατότητα γιατί υπάρχει με τις 6 ώρες και τα λοιπά υπάρχει, αλλά το θέμα είναι ότι οι μαθητές επειδή έχουν φορτωθεί και έχουν και τα άλλα μαθήματά τους και τα λοιπά. Γενικά υπάρχει ότι στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μια αίσθηση ότι κάτι να γράψω, ας πούμε δηλαδή ξέρεις, διαβάζουν δηλαδή με πολύ μεγαλύτερο βάρος στα άλλα και αυτό και πολλοί συνάδελφοι, και έχω κάνει σε μεγάλο βαθμό ας πούμε, δουλεύουμε τη γλώσσα μέσα στο σχολείο. Δηλαδή στο σπίτι δεν τους δίνεις πολύ εργασία να κάνουν. Δεν τους δίνεις εργασία να κάνουν. Τους φορτώνει και φαίνεται ότι αυτά αντιδρούν. Αλλά το θέμα είναι ότι πέσανε μόνο κάποια πράγματα μαζεμένα ή τρέχαμε και τα δύο χρόνια που δεν γινόταν κανονικό μάθημα που έπαιξε τον ρόλο του σημαντικά. Είναι σημαντικό - σημαντική παράμετρος αυτή. ΤΟ 21 που μπήκαμε, δεν κάναμε καθόλου σχολείο και τα λοιπά, αλλά έβλεπα και μαθητές τότε εγώ που είχα σε ένα τμήμα πάρα πολύ καλό στο σχολείο, παρόλα τα προβλήματα αυτά πήγαν και πάρα πολύ καλά στην έκθεση. Διάβαζαν τα παιδιά, κάνανε τις εργασίες, τη δουλειά στο σπίτι που έπρεπε να κάνουν. Που ενδεχομένως αν ήταν το σχολείο λειτουργούσε κανονικά δεν την κάνανε και κάποιοι από αυτούς έτσι; Είναι πολλά, πιο πολλά μικρά ή μεγαλύτερα πράγματα, τα οποία μικρότερα μεγαλύτερα πράγματα τα οποία σε συμβάλλουν σε αυτό το πράγμα. Εντάξει, κακά τα ψέματα, το επίπεδο των ιδεών, ας πούμε, στο επίπεδο των ιδεών, των απόψεων, των εμπειριών ή των επιχειρημάτων, τα παιδιά πάσχουν, έχουν πρόβλημα. Ερχονται, αλλά δεν διαβάζουν όπως διάβαζαν παλιά παλαιότερα οι μαθητές, δεν έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Αλλά την έκφραση, επίσης εντάξει έχουν θεματα εκεί, αλλά δεν ξέρω...

Οι επιδόσεις πάντως δεν είναι.... Εγώ θεωρώ ότι έχει σε μεγάλο βαθμό υποβαθμιστεί η ποιότητα του μαθήματος, δηλαδή το επίπεδο και των θεμάτων κτλ. Το υποβαθμίζουν σκοπίμως για να βάζουν πράγματα τα οποία τα ακούει ο μαθητής έτσι και σκόρπια, ενδεχομένως και στο Γυμνάσιο ακόμα, δεν έχουν συγκροτημένη σκέψη περί οργάνωσης και ώστε να τα μαζεύουν και να ξέρουν, μας είπαν αυτό θέλουνε, θα το γράψουμε έτσι, αφού το θέλετε τυποποιημένο να το γράψουμε έτσι, να πάρουν βαθμό του για το στόχο που έχουν στη σχολή τους να περάσουν. Έχει ανέβει ήδη, ο μέσος όρος βαθμολογίας φαίνεται να ανεβαίνει. Γενικά φαίνεται. Γιατί παλιότερα που γράφανε μαθητές μόνο 6 βαθμούς στην έκθεση ας πούμε, ο μέσος όρος ήταν πολύ χαμηλά. Δεν ήτανε στο επίπεδο που είναι τώρα. Ήταν πολύ χαμηλά, ή σε κάποιες χρονιές στις δέσμες είχαμε και κάτω από τη βάση μέσο όρο 4ων δεσμών.

**ΑΜ:** Ενώ τώρα βρίσκουμε πιο δύσκολα κάτω από τη βάση.

**Σ2:** Ναι, πιο δύσκολα, θα τσιμπήσει, κάπου θα τσιμπήσει ο μαθητής, απ' όλα θα τσιμπήσει. Αλλά το καλό βαθμό... Για μένα πολύ πιο εύκολο το να γράψει ο μαθητής καλό βαθμό από ότι παλαιότερα.

**ΑΜ:** Αλλά νομίζω η αίσθησή μου είναι ότι θα το πάει μέχρι το 14, ας πούμε με μία μέτρια προσπάθεια.

**Σ2:** Εκεί

**ΑΜ:** Θα πάει στο 13 14. Από κει και πέρα όμως, νομίζω νομίζω είναι η προσωπική μου άποψη. Εδώ μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, ότι χρειάζεται λεπτομέρειες για να μπορέσει κάποιος να ξεσαλώσει από το 14. Χρειάζεται την λεπτομέρεια.

**Σ2:** Να προσέξει κάποια πράγματα, να μπορέσει να υποστηρίξει γιατί πολλές φορές παρανοούνε και την άσκηση, δηλαδή τι ζητάει η άσκηση, δεν το πιάνουν και βλέπουν άλλα πράγματα. Υστερα σε κάποιες περιπτώσεις αποφεύγουν να τεκμηριώσουν. Αποφεύγουν,

βλέπουμε απαντήσεις που είναι πολύ σύντομες, πολύ της τηλεγραφικής απάντησης, τηλεγραφικού τύπου απάντηση. Και νομίζω ότι όλα αυτά αμα τα αθροίσουμε οδηγούν στο αυτό που λέμε το 13 14 να πιάσουν ας πούμε 65 με 70 μονάδες, άντε το πολύ 75 να πιάσουν 15, εντάξει. Και λέμε ότι καλά πήγε. Καλά πήγε με την έννοια ότι με το 15 μπορεί να γράψει στα αλλά μαθήματα πάρα πολύ καλά και να πέρασει στην πρώτη ακόμη επιλογή, έτσι κι αλλιώς έχουν πέσει αρκετά και οι βαθμολογίες, οπότε δεν είναι καταδικαστικό το 15 στην έκθεση, ενώ το 16 στο παλαιότερο ήταν. Ήταν παλιότερα για ιατρική ας πούμε θυμάμαι με το σύστημα αυτό των πανελλαδικών εξετάσεων πώς γίνεται δεκαετία του 2000. Πολύ υψηλή βαθμολογία στα 3 μαθήματα 4, 5, 5, 4, 5 που δίνονται Αν στην έκθεση δεν πήγαιναν καλά δεν...

**ΑΜ:** Βέβαια το θυμάμαι πολύ καλά φυσικά. Άρα ας πούμε αν ήταν στο χέρι σας και να διαμορφώσετε εσείς ένα τρόπο αξιολόγησης, τι θα αφήνατε, τι θα κρατούσατε, τι θα αλλάζατε; Το έχετε σκεφτεί;

**Σ2:** Σίγουρα θα ήταν στην περίληψη και στη γλώσσα, στην παραγωγή λόγου στο 4ο θέμα περισσότερες μονάδες. Το θεωρώ ότι πολύ σημαντικό και να μπορεί ο μαθητής να να μαζεύει ένα κείμενο και να βρίσκει τα ουσιώδη και να τα κρατάει και να αφήνει τα υπόλοιπα ή να παράζει σκέψη, σκέψεις, επιχειρήματα, τεκμηρίωση, τέλος πάντων με δικές του σκέψεις απαντήσεις σε ένα θέμα. Για μένα τόσο σημαντικό όχι, μπορεί να μην ήταν 75 που ήταν παλιά, 50, 25, αλλά σίγουρα οι περιλήψεις και η γλώσσα έπρεπε να παίρνουν το 60% περίπου της βαθμολογίας. Οι άλλες ασκήσεις θα ληταν ασκήσεις στην ομάδα Β, εγώ δεν θα έβαζα στην έκθεση όπως λέμε τη λογοτεχνία. Σε καμία περίπτωση, θα προτιμούσα τη λογοτεχνία στους θεωρητικούς να εξετάζονται όπως ήταν παλιά και ως μάθημα γενικής. Δηλαδή σε ουσιώδη πραγματικά. Λεξιλογική άσκηση οπωσδήποτε για μένα έπρεπε να είναι μέσα στο διαγώνισμα αυτό. Πρόσφατα ήμουν για επιτηρήσεις στον ΑΣΕΠ, αυτό που έγινε το νοέμβρη, δεκέμβρη τότε έγινε και είδα το διαγώνισμα... Τα θέματα τέλος πάντων και πώς οι μαθητές που δίνανε ζορίζοταν. Και ήταν ασκήσεις ήταν επιλογής, πολλαπλής επιλογής όλα τα θέματα και πήγαινε στο λύκειο και έλεγα πολύ δύσκολα θέματα. Πολύ δύσκολα, λέγανε κάποιοι. Έτσι οι περισσότεροι. Δεν ήταν δύσκολα θέματα, απλώς δεν

υπάρχει αυτή η καλλιέργεια της γλώσσας, τέλος πάντων, ή η εξοικείωση με τη γλώσσα και έχουν μείζονα προβλήματα στα ορθογραφικά.

**Σ2:** Στα σημασιολογικά, στις σημασίες των εννοιών των λέξεων, πολλά πράγματα. Θα έβλεπα τον διαγωνισμό όπως ήτανε μια εικοσαετία περίπου να κινείται σε αυτά τα επίπεδα γενικής παιδείας και να κάνουμε ασκήσεις ουσίας. Έτσι σου λέω εντάξει, να ξέρουμε και τα σημεία στίξης. Αλίμονο. Είναι μέσα στο κείμενο, αλλά όχι να κάνω άσκηση γιατί χρησιμοποιώ την άνω κάτω τελεία γιατί χρησιμοποιεί και την παρένθεση και είναι τα ίδια πράγματα. Επεξηγεί, επεξηγεί, δεν είναι απαντήσεις οι οποίες, ασκήσεις οι οποίες τελοσπάντων σχετίζονται κάποιο κρίσιμο μέγεθος για την κατανόηση και τη μάθηση της γλώσσας. Θα προτιμούσα να θα προτιμούσα μια σχέση του στυλ που το έλεγα πάντα λεξιλογική να σου δώσω μια λέξη με πέντε διαφορετικές σημασίες σε προτάσεις και να βρεις τη σημασία της λέξης. Αυτή είναι για μένα πολύ καλή άσκηση λεξιλογική. Αντιστοίχως, συνώνυμα αντώνυμα, συνέχεια. Συνώνυμα αντώνυμα,. Συνώνυμα αντώνυμα. Συνώνυμα αντώνυμα. Και το συνώνυμα-αντώνυμα, μια που το λέμε τώρα, άλλο κι αυτό... Η άσκηση για μένα αυτή, έχει νόημα μόνο στο επίπεδο να βρει μαθητής με το νόημα που είχε στο κείμενο μέσα το συνώνυμο και το αντώνυμο και όχι το κυριολεκτικό, αν ήταν μεταφορική η χρήση. Μόνο αυτό. Και τι κάναμε συντονιστές τα προηγούμενα χρόνια, θυμάμαι; Πιναμε όλα τα λεξιλόγια που κυκλοφορούσαν στην αγορά.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ2:** Βρίσκαμε τις λέξεις και γράφαμε όλες τις σημασίες της, τις συνώνυμες και τις αντωνυμίες έννοιες, λέξεις. Και τι να πω στους συναδέλφους; Λεω παιδιά μια ερώτηση στο στο Υπουργείο.. στην επιτροπή. 4 - 5, εμείς τους δίναμε 25 στον καθένα και λέμε όλες θα τις δεχόμαστε. Μα είναι δυνατόν; Δεν είναι η σωστή αντιμετώπιση του θέματος. Θα έπρεπε όπως στο νόημα, στη σημασία που έχει η συγκεκριμένη μες στο κείμενο με αυτήν να βρει ο μαθητής... Αυτό το νόημα έχει η λέξη... Η σήμανση των συνωνύμων και των αντωνύμων. Το εδώ να γράψω την οποιαδήποτε συνώνυμη με το κυριολεκτικό, το



μεταφορικό δεν ξέρω ποιο νόημα ή την αντώνυμη κλπ. δεν έχει σημασία, δεν έχει αξία. Λογικά θα είμαι μέσα.

**ΑΜ:** Τώρα μιας και μιλάμε για αλλαγές, υπάρχει έτσι μια άποψη τώρα τελευταία σε κάποιους κύκλους, τέλος πάντων ότι προτείνουν να καταργηθεί το θέμα Δ γιατί θεωρούν ότι είναι προς χάριν αποτοξίνωσης; Γιατί οι μαθητές έρχονται με μπουλετς στο κεφάλι τους, ότι με συγκεκριμένες αιτίες, συνέπειες κλπ. Εσείς πώς ακούτε αυτή την άποψη;

**Σ2:** Την απορία δεν την αλλάζω έτσι

**ΑΜ:** Με απορία.

**ΑΜ:** Δεν συμμερίζομαι...

**Σ2:** Θα είναι μόνο έκθεση όπως τα παλιά. Θα μου πεις δηλαδή αυτό είναι λίγο αφοριστικό ως πούμε. Δηλαδή είναι απόλυτο να φύγει το θέμα δ. Με ποια λογική;

**ΑΜ:** Οτι είναι πολύ τυποποιημένη σκέψη τους.

**Σ2:** Δεν είναι τυποποιημένη η σκέψη στα θέματα Β τώρα αυτή τη στιγμή; Όταν εμείς δεν κάνουμε τώρα στο σχολείο το κάνει, προφανώς το ξέρεις. Εγώ αυτό έκανα, το έχω κάνει τώρα, το έκανα δύο μήνες. Διατυπώνεται έτσι το θέμα; Απαντάς έτσι. Διατυπώνεται έτσι το θέμα; Απαντάς έτσι. Αυτό δεν είναι τυποποίηση; Και το κάνουμε και ενσυνείδητα γιατί σου λέω, θες να ανταποκριθούμε στην ανάγκη των εξετάσεων. Τίποτα άλλο. Δεν ανταποκρίνεσαι σε καμία άλλη ανάγκη. Τους το λέω ξεκάθαρα. Δεν ανταποκρίνεται αυτό που κάνω σε κάποια άλλη ανάγκη, παρά μόνο των εξετάσεων. Πουθενά αλλού. Δεν σας βοηθάει σε τίποτα άλλο. Είναι σαν το παπαγάλισε το βιβλίο της ιστορίας για να πας να γράψεις εικοσάρι. Μετά ξέχνα τα. Σα να μην τα είδες ποτέ. Δεν σας ενδιαφέρει. Κάπως έτσι έχει το πράγμα ή τυποποίηση αφορά, αν εξαιρέσουμε την περίληψη για μένα, όλα τυποποιημένα είναι, επειδή είναι... κουτιά τα έχουνε κάνει όλα. Γι αυτό και βλέπουμε ότι

βάλανε και τα κλειστού τύπου που για μένα το θέμα κλειστού τύπου δεν έχει κανένα νόημα, καμία ουσία. Βγάλανε το θέμα, πώς το λένε, το θέμα που ήταν το Β1 παλιά σχολιασμό μιας άποψης, υποστήριξη με δικές του ιδέες κάποιες και το κάνανε σε Σ/Λ, αντιστοίχιση, δεν ξέρω τι το κάνανε. Ε, κάποια στιγμή το φοβάμαι αυτό που είπες, να πετάξουν και το θέμα Δ έξω από το κριτήριο στο διαγώνισμα. Δεν το αποκλείω, δεν το αποκλείω αυτό. Δηλαδή υπάρχουν διάφορες τάσεις. Δεν ξέρω πώς θα εξελιχθεί το μάθημα και πώς θα εξετάζεται σε μια δεκαετία από τώρα.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη ας πούμε στις εγκυκλίους που έρχονται στις οδηγίες, ενώ υπάρχει ένα δείγμα διδασκαλίας; Δηλαδή ο καθένας κάνει ό, τι καταλαβαίνει και όχι με την αρνητική έννοια. Πραγματικά είμαστε ελεύθεροι και κάνουμε ό, τι θέλουμε.

**Σ2:** Αυτοσχεδιάζω πολλές φορές.

**ΑΜ:** Ο καθένας με τον τρόπο του. Αυτές όλες οι οδηγίες είναι χρήσιμες; Θα μπορούσαν κάτι να προσφέρουν; Οι περισσότεροι δεν τις διαβάζουνε κιόλας. Δηλαδή πέρα από τα βασικά σημεία.

**Σ2:** Έτσι συμβαίνει. Νομίζω ότι... Κατ' αρχάς να πω κάτι. Το βιβλίο αυτό το σχολικό, το παραδοσιακό, το πράσινο, της έκφρασης-εκθεσης, της γλώσσας. Ξέρω πάρα πολλούς συναδέλφους που εδώ και χρόνια δεν το χρησιμοποιούν καθόλου. Ούτε έρχονται σε κάποια επαφή με το βιβλίο αυτό. Ναι, εγώ το χρησιμοποιώ αρκετά γιατί έχει κάποια κείμενα μέσα σε διάφορα σημεία, επ' ευκαιρία κάποιες θεωρίας ή οτιδήποτε άλλο, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό και σε θέματα και σε κριτήρια, θέματα κτλ που τους δίνουν για να γράψουνε. Εντάξει, θα μου πεις, είναι κάποια, έχουν περάσει τόσα χρόνια τα κείμενα αυτά θέλουν μια ανανέωση. Συμφωνώ. Είναι όμως κάποια τα οποία μπορούν να αποτελέσουν, να δώσουν μια αφορμή προβληματισμού ή να χρησιμοποιηθούν πρακτικά για κάποιες ασκήσεις ή για κάποια θεωρία, τέλος πάντων, να βρουν το θέμα, να δουν τη δομή εδώ να δουν το ένα το άλλο, τα ερωτήματα να τα σχολιάσουν, αυτά που μπαίνουν ας πούμε. Και είναι βιβλία που μπήκε το 89. Πριν 32 χρόνια πήγε το βιβλίο της Γ

Λυκείου στην εκπαίδευση. Εγώ το χρησιμοποιώ αρκετά. Κάποιος άλλος το χρησιμοποιεί ελάχιστα. Κάποιος σου λέει δίνω δικά μου. Υπάρχει ένας αυτοσχεδιασμός και αυτό νομίζω ότι δεν βοηθάει με την έννοια ότι επειδή το μαθητή και τη η μαθήτρια πρέπει να τους... αφού το μάθημα το εξετάζονται πανελλαδικά για να περάσουν στο πανεπιστήμιο, ας πούμε, πρέπει να υπάρχει κοινή συνισταμένη. Μια κοινή κοινή γραμμή σε κάποια πράγματα, σε κάποια πράγματα, να δίνει τη δυνατότητα αυτοσχεδιασμού, εντάξει να κάνεις, να πάρεις πρωτοβουλίες. Αλίμονο για τη γλώσσα μιλάμε, και να κάνει κάποια πράγματα. Αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτοσχεδιασμούς του καθενός. Ή εγώ θα κάνω αυτό γιατί πιστεύω ότι θα μπει, ο άλλος να κάνει το άλλο. Μην ασχολείσαι με αυτό το θεματικό κύκλο, υπάρχει.

**ΑΜ:** Όπως γίνεται για τους θεματικούς κύκλους. Δηλαδή νομίζετε εσείς ότι είναι προσπελάσιμοι οι θεματικοί κύκλοι;

**Σ2:** Όχι βέβαια, δεν μπορούν να είναι τα πάντα μέσα στην εξέταση. Πρέπει- έπρεπε να έχει οριστεί μια σειρά θεμάτων στη Α, μια σειρά θεμάτων στη Β, μια σειρά θεμάτων στη Γ και ας βάζουν απ όλα. Εγώ δεν λέω να μπαίνουν τα θέματα με το να έχουν μόνο με τους θεματικούς κύκλους της Γ Λυκείου σχέση. Όχι. Αλλά τουλάχιστον να μπορεί να μπει σε ένα ρυθμό που να μπορείς να το προσεγγίσεις, όχι πεις ότι τα πάντα μπορούν να μουν. Πώς θα κάνεις το χρόνο; Τι θα κάνεις στο σχολείο μέσα; Πόσες θεματικές ενότητες να προσεγγίσεις; Δέκα; Πώς; Βαλε στη μια τάξη τόσους, βάζεις σε μια τάξη τόσους στην άλλη τάξη τόσους και από εκεί μέσα εκεί και να κινείται η επιλογή των θεμάτων και τα λοιπά.

**ΑΜ:** Εντάξει, πάντως νομίζω ότι στην πρώτη και στη Δευτέρα Λυκείου είναι πιο περιορισμένοι οι θεματικοί κύκλοι και ειδικά στην στη Δευτέρα που κυρίως διδάσκω στη Δευτέρα δεν διδάσκω στην πρώτη Λυκείου, είναι πιο συγκεκριμένοι. Δηλαδή είναι ο ρατσισμός, στερεότυπα, μμε, ανεργία, είναι πιο... Δηλαδή τα προλαβαίνουμε στη Δευτέρα Λυκείου. Αυτό θέλω να πω.

**Σ2:** Στη Γ Λυκείου...

**ΑΜ:** Στη Γ Λυκείου;

**Σ2:** Λεω θα κάνω αυτό, λέμε με τους συναδέλφους, συζητάμε, θα κάνουμε αυτό. Εσύ τι σκέφτεσαι να κάνεις, εγώ σκέφτομαι να μην το κάνω αυτό.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία όπως έχουμε αναφέρει αλλά παραδείγματα όπως είναι ο μεσσιανισμός ας πούμε. Υπάρχουν και κάποια τέτοια θέματα που είναι τελείως περίεργα. Γιατί να υπάρχουν αυτά; Ή η θανατική ποινή ας πούμε, που είναι πολύ ιδιαίτερο και ευαίσθητο..

**Σ2:** Το μεσσιανισμό... την έννοια του μεσσιανισμού. το ειπατε πολύ σωστά αυτό το πράγμα, την έννοια του μεσσιανισμού να την προσεγγίσεις στο σχολείο και δεν θα σε κοιτάζουν τα παιδιά και να σου λένε τι μας λέει αυτός τώρα; Το Μεσσία... δεν μπορούν να... Έχουν μια έλλειψη βασικών πραγμάτων σε επίπεδο γνώσεων που δεν μπορούν να αντιληφθούν κάποιες έννοιες και γι' αυτό πρέπει να γίνεται μια ανάλυση. Άμα θες να ασχοληθείς, ωραία. Να κάτσεις να αφιερώσεις μια δυο ώρες να μιλήσεις για το μεσσιανισμό, να φέρεις κείμενο, να δείξεις, ας πούμε, να ένας που λειτουργεί με αυτό τον τρόπο, αλλά αυτό θέλει χρόνο και μετά θα σου τρώει η ενασχόληση αυτή το μισό μήνα ας πούμε, για να σχεδιάσεις μια έννοια και κάνεις ένα κείμενο. Και μετά θα πεις μπα, δεν μπορώ να πω να βγάλω, να κάνω αρκετές, να προσεγγίσω αρκετές έννοιες. Θα κάνω τα παιδιά τώρα πέντε, έξι, μόνο, τέσσερις, πέντε μπορώ να βγάλω. Υπάρχουν θέματα.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία

**Σ2:** Πρέπει να καθοριστεί, να υπάρξει ένα πλαίσιο συγκεκριμένο, οτι στη Γ Λυκείου θα προσεγγίζετε έννοιες που έχουν σχέση με 7, 8, 9 10. δεν ξέρω ποσες θεματικές. Αυτό. Τίποτα άλλο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Λοιπόν για να πάμε λίγο και στην ας πούμε στα της ΚΕΕ και στα των βαθμολογικών κέντρων. Εσείς νιώθετε δεσμευμένος κάθε χρονιά τώρα, τα τρία τελευταία χρόνια που έρχονται αυτές οι οδηγίες τις ΚΕΕ.

**Σ2:** Όχι.

**ΑΜ:** Όχι.

**Σ2:** Γιατί ενδεικτικές απαντήσεις είναι αυτές. Είναι ενδεικτικές. Σου λέει, κάθε απάντηση τεκμηριωμένη, αποδεκτή. Έχουμε δει προβλήματα σε κάποιες... Στη γλώσσα τόσο όχι, εγώ το είδα αυτό στην ιστορία περισσότερο κάποιες φορές που μας στέλνανε, ας πούμε κάποιες απαντήσεις στην... στις πηγές στα θέματα με τις πηγές και βάζανε πράγματα τα οποία δεν είχαν σχέση με την απάντηση. Δεν τα έλαβα υπόψη μου. Το λεγα πως συζητάγαμε στην πειραματική με τους συναδέλφους αποφασίσαμε ότι αυτό εδώ δεν το... Αν το γράψει ναι καλώς, αλλά δεν το γράψει δεν του κόβουμε.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία... εγώ έχω την έτσι αλλά είναι πάλι δικιά μου και δεν θέλω να προϊδεάσει γιατί εδώ είμαστε και τις δικές σας ιδέες, ο, τι ας πούμε στις ενδεικτικές απαντήσεις της ΚΕΕ υπάρχουν πολλά σημεία. Δηλαδή θυμάμαι ότι ακόμα και το ερώτημα εκείνο το περιβόητο είναι δεν είναι ρητορικό κτλ. στην τελευταία εξέταση, 100 υποσημειώσεις από κάτω. Ή ακόμα και στην περίληψη, εγώ όταν διόρθωσα την περίληψη... πολλές μικρές ιδέες, πολλές κουκιδούλες που εγώ θα δυσκολευόμουν να βρω και να αντιληφθώ όλα αυτά.

**Σ2:** Εγώ πιστεύω το κάνουν όπως το κάνουν πολλά φροντιστήρια. Παλιότερα θυμάμαι που διδάσκουμε το θέμα αυτό, πάρτε δύο σελίδες ιδέες έτσι επιγραμματικά δοσμένες. Φυσικά δεν τα γράφεις όλα αυτά διότι αν τα γράφεις όλα αυτά θα γράφεις βιβλίο, εφταναν παλιά τις 600 λέξεις. Προφανώς για να διαλέξεις από τι είναι σχετικές. Κάπως έτσι το κάνουν και αυτοί πιστεύω.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ2:** Αλλά στην περίληψη αυτο λίγο ... Γιατί στην περίληψη είναι αντικειμενικό τι χρειάζεται να πει και τι δε... Δεν είναι υποκειμενικό. Έτσι τα σημεία δηλαδή τα... Κάποιες

δευτερεύουσες ιδέες που αυτοί τις θεωρούν κύριες εντάξει, μπορείς να τις παραλείψεις. Εντάξει, 7 έδωσαν αυτοί, εγώ θεωρώ πως είναι 5 ας πούμε, δίνω ένα παράδειγμα. Αυτές τις 5 άμα τις γράψει ο μαθητής και συμφωνήσουν και οι βαθμολογητές κτλ... Να σου πω και κάτι σχετικά με την βαθμολογία. Δεν επιτρέπεται η συνεννόηση φυσικά των βαθμολογικών. Εγώ όμως έχω και εμπειρία παλιά που ήρθα σε επαφή με βαθμολογικό, κατόπιν παρότρυνσης του προέδρου την δεκαετία του 2000 στην ιστορία, όπου οι δυνατότητες -στην δεκαετία 2000 βασικά στην ιστορία ήμουν συντονιστής- και μου είπε πάρε τηλέφωνο το... είναι φίλος μου ο πρόεδρος του βαθμολογικού τάδε, να μιλήσετε με τον συντονιστή του μαθήματος. Μετά από τρεις μέρες που έχει βγει η βαθμολογία. Λοιπόν, ό, τι είχαμε πει εμείς στο Ηράκλειο είχανε πει και αυτοί στην Αθήνα. Δηλαδή σα να είχαμε κάνει συνεννόηση. Δηλαδή δεν υπάρχει... Μεταξύ δύο βαθμολογικών παρόλο που δεν υπάρχει συνεννόηση και δεν επιτρέπεται κιόλας. Σαν να συνεννοούμαστε. [...] Καταλήγουν οι βαθμολογητές, δεν υπάρχουν αποκλίσεις έτσι.

**Σ2:** Ότι υπάρχει συμφωνία χωρίς να υπάρχει συνεννόηση.

**ΑΜ:** Θα έπρεπε να υπάρχει κατά τη γνώμη σας συνεννόηση; Είναι μία από τις ερωτήσεις κιόλας και το προλαβαίνετε.

**Σ2:** Οχι. Καλά είναι όπως είναι τα πράγματα... Καλά είναι όπως είναι τα πράγματα.

**ΑΜ:** Μπορείτε να μου πείτε δηλαδή το γιατί;

**Σ2:** Διότι στον βαθμό που εμείς, ας πούμε τις απαντήσεις ενδεικτικές της επιτροπής των εξετάσεων, κάποιες φορές τις ξεπερνάμε και δεν δίνουμε έτσι, ιδιαίτερα σε κάποια πράγματα που λένε ή σε βαθμολογικά που λένε, και βαθμολογούμε πραγματικά με αντικειμενικό τρόπο και διαπιστώνουν κάποια λάθη που έχουν γίνει. Και λέμε ότι όχι, αυτό είναι λάθος. Δεν το απαιτώ από τον μαθητή εγώ αυτό. Στατιστικά έχει για μένα αποδειχθεί δηλαδή ότι σίγουρα δεν αδικείται ο μαθητής. Σίγουρα δεν αδικείται μαθητής. Από το να αποκλίνουν εμείς από την αξιολ., από τις απαντήσεις που έχουν δώσει αυτοί σε ένα βαθμό,

όταν υπάρχει διαπιστωμένα μια αστοχία της επιτροπής. Έτσι; Διαπιστωμένα. Θυμάμαι το σωστό λάθος, μια χρονιά που ειπάνε ότι και τα δύο τα δεχόμαστε σωστά. Σωστό και το λάθος. Αρα ήταν σύλλαθη ή πρόταση που μπήκε ως σωστή και δεν δέχτηκαν την αλλαγή. Το 2003, αν δεν κάνω λάθος αλλαγή. Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι με τη μη συνεννόηση είναι πιο αντικειμενική αξιολόγηση. Δεν τη φοβάμαι ότι δεν τη φοβάμαι τη μη συνεννόηση. Εγώ, όταν επικοινωνήσα με το συνάδελφο και μιλήσαμε σχετικά με τα θέματα των πηγών που ήταν λίγο περίεργα τα θέματα τότε, το 2002 ή 3 νομίζω ήταν, σαν να είχαμε συνεννοηθεί. Πριν από λίγο είπαμε στις γραμματικές τα ίδια. Είπε αυτός εκεί είπα κι εγώ στο Ηράκλειο εδώ

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών δηλαδή.

**Σ2:** Ανεπιφύλακτα.

**ΑΜ:** Ανεπιφύλακτα. Ναι, για πείτε μας γι αυτό.

**Σ2:** Και ένα βαθμολογητών και αναβαθμολογητών.

**ΑΜ:** Και πώς το φαντάζεστε; Δηλαδή ποιοι και με ποια κριτήρια τελοσπάντων να είναι βαθμολογητές;

**Σ2:** Κατ' αρχας ο αναβαθμολογητής, με σημαντική εμπειρία ο αναβαθμολογητής. Όχι επειδή διδάξει το μάθημα πρόπερσι δύο χρόνια να κάνει τον αναβαθμολογητή.

**ΑΜ:** Ο αναβαθμολογητής;

**Σ2:** Ο αναβαθμολογητής τώρα μιλάμε. Ο βαθμολογητής σαφέστατα πρέπει να το διδάξει το μάθημα.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, ναι.



**Σ2:** Και σαφέστατα γιατί ας πούμε να βγει. Δηλαδή συνεχόμενη τριετία θα τον βαλει βαθμολογητής. Όχι, το έκανα πριν δύο χρόνια. Διέκοψα δύο χρόνια ξανά, ήρθα, το έκανα φέτος. Έχουμε κάνει και πριν 3 χρόνια. Το μάθημα δηλαδή πριν 3 χρόνια ήταν διαφορετικό. Τέσσερα χρόνια ήταν διαφορετικό από ότι είναι τώρα. Ναι εντάξει έγινε μια αλλαγή, δεν γίνεται κάθε χρόνο αλλαγές, αλλά μεταξύ των χρόνων που μπήκε επειδή δεν υπήρχε λογοτεχνία και μετά μπήκε λογοτεχνία. Λοιπόν θα πρέπει να είναι ο βαθμολογητής που διδάσκει το μάθημα, ο αναβαθμολογητής το ίδιο και με περισσότερη εμπειρία και πρέπει να υπάρχει σώμα, ναι. Όταν διαπιστώνουμε προβλήματα συναδέλφων που βαθμολογούν πάρα πολύ αυστηρά ή πάρα πολύ χαλαρά, ανάλογα. Για μένα το πρόβλημα είναι το ίδιο, είτε το ένα το άλλο πρόβλημα είναι, λοιπόν Θα πρέπει να υπάρχει μια τέτοια πρόβλεψη, βεβαίως. Και μια... αυτό εντάξει, το έχουμε συζητήσει πολλές φορές και στο βαθμολογικό, οι επιτροπές, χρειάζεται και μια άλλη αμοιβή του γραπτού. Δεν είναι αυτό...

**ΑΜ:** Πολύ ωραίο. Το έχουν θίξει και άλλοι συνάδελφοι αυτό.

**Σ2:** Δεν είναι, δηλαδή αλίμονο. Εδώ παλιότερα θυμάμαι οι πανεπιστημιακοί ζητάνε για τον ΑΣΕΠ πρώτα το 96 5000 δραχμές το γραπτό, 15 ευρώ δηλαδή. Εγώ διόρθωσα στον πρώτο ΑΣΕΠ, τότε δραχμές ήτανε, και σε δραχμές παίρναμε τα ίδια που παίρνουμε και τώρα σε ευρώ. Είναι ακριβώς ίδιο ποσό. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση. 500 δραχμές το γραπτό καθαρά 600 μικτά... Ενάμιση ευρώ είναι τώρα και ενάμιση μήνα είναι 510 δραχμές. Δηλαδή είναι το ίδιο πράγμα στην ουσία. Αλλάτο βασικό για μένα είναι ότι πρέπει οι βαθμολογητές να έχουν την εμπειρία και τα λοιπά και κυρίως και όλοι και κυρίως όταν συζητάμε στην πειραματική και συμφωνούμε σε κάποια προϊόντα να τα τηρούν όλοι. Σε κάποιες περιπτώσεις δε συμβαίνει αυτό. Η πειραματική και η πειραματική αρχίζει σιγά σιγά και χάνει, ξεφτίζει σαν διαδικασία. Πολλοί συνάδελφοι έρχονται στην πειραματική και φεύγουν γρήγορα. Κουρασμένοι δηλώνουν. Εντάξει, έχω ξαναπεί αυτά και τα λοιπά. Πάνω κάτω θα κινηθούμε εκεί ας πούμε. Υπάρχει αυτό και σκέφτομαι και το συζητάμε και στο βαθμολογικό και πέρυσι και το 21 και 22, λέμε κάτι πρέπει να κάνουμε σχετικά με την διαδικασία της πειραματικής, δηλαδή να υπάρχει χρόνος, έτσι μια άνεση τέλος πάντων.

Θυμάμαι παλιά ότι ξεκίναγα από εκεί πωρι και φεύγαμε βράδυ... νύχτα καλά δηλαδή από το βαθμολογικό.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ2:** Στην πειραματική τώρα βλέπεις παίρνουν τα γραπτά οι συνάδελφοι, τσακ μπαμ τα διορθώνουν, λέει 'Εγώ βάζω τοσους φακέλους, έχω δουλειά, φεύγω σου λέω. Έχει και αυτή η διαδικασία εκφυλιστεί λιγάκι κατά την άποψή μου πάντα. Στην γλώσσα πάντα θεωρώ ότι -τώρα βέβαια και οι φάκελοι είναι λόγοι, παλαιότερα είναι πολλοί φάκελοι ήταν 6, 7, 8 και φακέλους και εδώ και λέμε μετά το πρώτο ραντεβού ας ξανακάνουμε μια συνάντηση. Τώρα είναι όλοι κι όλοι δύο. Έτσι έχει μείνει ένας φάκελος τώρα, Όπως έχει γίνει με την αύξηση των βαθμολογικών κέντρων λόγω του κορονοϊού, είχαμε μια μεγαλύτερη διασπορά των γραπτών, οπότε και στην γλώσσα πάω σε ένα δυο φακέλους. Σου λέω άλλους για ένα δυο φακέλους τώρα εγώ θα κάθομαι να κάνω όλη αυτή τη διαδικασία. Υπάρχει αυτή η στάση αρνητική και μας το λένε. Δεν το διαισθανόμαστε εμείς. Το βλέπουμε, μας το λένε κιόλας ας πούμε. Και πρέπει κάτι να γίνει και σε σχέση με την πειραματική πιστεύω, ναι, έχεις δίκιο σε αυτό. Είναι μια... και φέτος το συζητήσαμε και στον απολογιστική του βαθμολογικού που κάνουν κάθε χρόνο μετά την λήξη των εργασιών. Κάνουμε μια συγκέντρωση / επιτροπή και συζητάμε τα πράγματα. Κάνουμε τις παρατηρήσεις μας κλπ και το λέμε ότι η διαδικασία της πειραματικής έχει λίγο... υποβαθμίζεται σε ποιότητα, φθίνει σε ποιότητα. Κοίταξε στην έκθεση τώρα... στη γλώσσα τώρα που επειδή είναι πλέον οι φάκελοι είναι δύο και τα λοιπά, και την πρώτη χρονιά την πατήσαμε, με την έννοια ότι δεν καταλάβαμε ότι έπρεπε να έχουμε τόσους βαθμολογητές, όσοι είναι οι φάκελοι και όχι παραπάνω για να πάρουν δύο φακέλους, δηλαδή να κάνει ο κάθε βαθμολογητής μια πρώτη, μια δεύτερη, και την πατήσαμε και ερχόνταν οι συνάδελφοι και παίρνανε... έπρεπε να πάρουν φακέλους και δεν βρίσκανε φακέλους. Και πιάστηκαν το 95 στους βαθμολογητές και τώρα με 73 ανοιζάν φακέλους λέω ένα παράδειγμα τώρα. Την πατήσαμε, το 20 έγινε αυτό την πρώτη χρονιά του κορονοϊού. Και από τότε ζητάμε και το 21 και 22. Πόσους φακέλους έχουμε; Τόσους; Τόσους βαθμολογητές θέλουμε. Δεν θέλουν παραπάνω, διότι θα πάρει μία πρώτη και μία δεύτερη βαθμολογητής.

**ΑΜ:** Ωραιο

**Σ2:** Είναι διάφορα. Και επειδή τώρα λοιπόν η βαθμολογία υπάρχει μεγάλη άνεση χρόνου, είναι όπως παλιά που στην γλώσσα, τότε δεν επαιρναν οι βαθμολογητές κάτω από 6 7 φακέλους, των 25 γραπτών τώρα, όχι των 30 που είναι τώρα, ήταν 25 τα γραπτά. Οπότε εκεί θέλαμε και περισσότερους βαθμολογητές από τους φακέλους, γιατί δεν μπορούσαν κάποιοι ... 4 φακέλους μπορούσαν να διορθώσουν, θα θα παρουν 6 με το ζόρι, άρα κάποιοι άλλοι φορτώνουνταν παραπάνω φακέλους, ετσι; Υπήρχε μεγαλύτερη πίεση χρόνου. Τώρα δεν υπάρχει αυτή η πίεση που υπήρχε.

**ΑΜ:** Γιατί μειώθηκε.

**Σ2:** Τώρα, αν μαζέψεις τα βαθμολογικά και τα κάνεις 56 από 66, δεν το ξέρω αυτό, αλλά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει πρόβλημα και όλη αυτή η χαλάρωση έχει αντίκτυπο σε όλα τα επίπεδα και στην πειραματική και στον τρόπο που... σε πολλά πράγματα επειδή.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ2:** Συμφωνώ απόλυτα μαζί σου ότι χρειάζεται στην πειραματική να γίνεται πιο σοβαρή η διαδικασία, να γίνει πιο σοβαρή η διαδικασία, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο, να είναι πιο αναλυτική να είναι η διαδικασία αυτή, συμφωνώ.

**ΑΜ:** Η πρώτη φορά που βαθμολογήσω εγώ ήταν το 20, όταν τελείωσα και το δεύτερο και τον πρώτο φάκελο, αλλά αναφέρομαι στο δεύτερο δηλαδή, οπότε ήταν έτοιμος ο φάκελος να ανοίξει. Ήμασταν παρόντες όταν άνοιγαν οι φάκελοι και εγώ μου έκανε καλό. Ήταν η πρώτη φορά που βαθμολόγησαν γιατί πήρα κατά κάποιο τρόπο ανατροφοδότηση από αυτό. Κατάλαβα αν είμαι.. και στον πρώτο φάκελο, όταν δηλαδή τελείωσε τελείωσα εγώ σαν πρώτος βαθμολογητής οταν τελείωσε και ο δεύτερος βρεθήκαμε, οπότε υπήρχε μια ανατροφοδότηση.

**Σ2:** Σας καλούσε;

**ΑΜ:** Ναι, μας καλούσαν... Δεν θυμάμαι καλά πώς έγινε και με βοήθησε γιατί κατάλαβα ότι είμαι είτε πιο χαλαρά ή είπα 'πολύ ωραία πάμε καλά'. Είχαμε δύο ή τρία γραπτά. Εγώ βρέθηκα για αναβαθμολόγηση γιατί ήμασταν λίγο πολύ στα ίδια. Ενώ στο δικό μας τώρα στο Ηράκλειο, στο βαθμολογικό από ότι κατάλαβα δεν επιτρέπεται συτό.

**Σ2:** Ναι και παλαιότερα θυμάμαι και εμείς είχαμε το δικαίωμα οι συντονιστές να ανοίγουμε αποστολή με φακέλους και να καλέσουμε και τους συναδέλφους μετά ... Τώρα απαγορεύεται και σου λέει μόνο το συνεργείο.

**ΑΜ:** Μόνο το συνεργείο.

**Σ2:** Όταν το συνεργείο θα έρθει το συνεργείο να ανοίξει τους φακέλους, όταν θα μαζευτούν πολλοί.

**ΑΜ:** Ναι καλά. Τώρα αυτό πάλι δεν αφορά καθόλου τη συνέντευξη. Απλά μετέφερα μια προσωπική εμπειρία.

**Σ2:** Απλώς εμάς μας το έχουν πει, μας το έχουν ξεκαθαρίσει την κάθε χρονιά ότι δεν θα πλησιάζετε καθόλου τους φακέλους οι συντονιστές. Τίποτα.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ2:** Και το συνεργείο θα έρθει όταν θα έχουν μαζευτεί, όχι απαραίτητα από ένα μάθημα. Μπορεί να έχουν μαζευτεί 20 25 φάκελοι από όλα τα μαθήματα, έτσι κάνουν και επισφραγίζουν αυτοί [...] Δεν ξέρουμε τίποτα, μας λένε έχουμε φακέλους από για έλεγχο ας πούμε.

**ΑΜ:** Όχι εκεί που βαθμολόγησα δεν τα άνοιγαν οι συντονιστές. Τα κατεβάσαμε τελοσπάντων κάτω και το συνεργείο δεν ξέρω ακριβώς τι ήταν, τέλος παντως δεν έχει καμία σημασία.

**Σ2:** Λυπάμαι πάντως... περυσι είχαμε ένα συνάδελφο από την Πάτρα, ο οποίος δεν ξέρω για ποιο λόγο βρέθηκε εδώ. Μας πήραν τηλέφωνο η διευθύντρια του σχολείου και μου λέει 'Έχω ενα συνάδελφο ο οποίος θέλει να διορθώσει. Ήταν στην Πάτρα διορθωτής συντονιστής κλπ. ήταν φέτος εδώ φέτος δεν ξέρω για ποιο λόγο' και ζήτησε να έρθει. Της λέω κοίταξε να δεις κάτι. Αυτό πρέπει να το συζητήσω με τον πρόεδρο. Παίρνω τον πρόεδρο τηλέφωνο και του λέω αυτό και αυτό συμβαίνει. Μου λέει Κοίταξε να δεις κάτι. Ευχαρίστως να έρθει. Μου λέει απλώς να πεις να επιβεβαιώσουμε, εσείς δηλαδή μου λέει, ότι θα έρθεις σε επαφή με το σχολείο του, ότι όντως ήταν στην Αχαΐα και ήταν διορθωτής και ήταν ήταν συντονιστής. Τίποτα άλλο. Προφορικά, μια προφορική επιβεβαίωση. Τέλος πάντων, ο άνθρωπος ήρθε. Ήρθε λοιπόν και γνωριστήκαμε στον βαθμολογικό και τα λοιπά. Πήρε δύο φακέλους, διορθωσε ένα πρώτης βαθμολόγησης και ένα δεύτερης. Όταν κάναμε λοιπόν την πειραματική βαθμολόγηση, μετά μας λέει πάρα πολύ ωραία διαδικασία εδώ πέρα. Τόσο πολύ και να μπορέσετε να μιλάτε. Εμείς λοιπόν ήταν της κακομοίρας. Τι να πούμε; Τι κάνουμε; Αυτά εδώ πρέπει να είναι κάπως από τα πράγματα, αλλά έτσι συζητάγαμε το θέμα και φεύγανε. Του λέω στην Πάτρα αυτό; Ναι στην Πάτρα, στο βαθμολογικό κέντρο Αχαΐας. Ωραία και έκατσε αυτός έκανε.... Τώρα δεν ξέρω αν είναι φέτος στο Ηράκλειο, αν έχει μείνει. Δεν ξέρω, έφυγε. Δεν ξέρω για ποιο λόγο βρέθηκε στην Κρήτη τέλος πάντων.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ2:** Και μοναδικός που έβαλε κατοστάρι σε ένα γραπτό στην έκθεση, εμένα και εντάξει δεν ήταν και για εκατοστάρια, αλλά πάντως ήταν πολύ καλό γραπτό. Ήταν λίγο χαλαρός, 100 δεν ήταν σίγουρα αλλά ήταν πάνω από 92 93 το γραπτό αυτό. Αυτό θέλω να σας πω, δηλαδή ότι υπάρχουν παντού θέματα- ζητήματα. Σε όλα τη διαδικασία και στο πειραματικό και στην αποσφράγιση και σε όλα αυτά.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Λοιπόν, ήσασταν πραγματικά χειμαρρώδης έτσι με την καλή έννοια ότι καλύψετε πάρα πολλά θέματα. Δηλαδή έκανα απειροελάχιστες ερωτήσεις αλλά ουσιαστικά τις καλύψατε. Τώρα κάτι θα ρωτήσω επειδή το βλέπω τώρα μπροστά μου και δευτερευούσης σημασίας είναι. Λόγω της πείρας σας, θεωρείτε ότι η μεγαλύτερη αποτυχία έχει να κάνει και με τον τρόπο διαμονής των μαθητών, αν ζουν σε αγροτικό ή αστικό περιβάλλον; Επειδή φαντάζομαι ότι θα πάει σε πολλά σχολεία...

**Σ2:** Σαφώς. Σαφέστατα αυτό συμβαίνει αν και οι μαθητές γιατί έχω δουλέψει... εντάξει δεν έχω δουλέψει πολύ σε επαρχία, καθόλου σχεδόν, εδώ στο Ηράκλειο τουλάχιστον, αλλά θυμάμαι πριν τριάντα τόσα χρόνια που ήμουν σε ένα σχολείο στον Άγιο Μύρωνα σχετικά κοντά στο Ηράκλειο, οι μαθητές, οι οποίοι δυσκολευόταν τότε να έρθουν στο Ηράκλειο να κάνουν μαθήματα, μάθημα φροντιστήριο, φροντιστήριο. Δεν ήταν τότε πολλά πολλά ιδιαίτερα, φροντιστήρια περισσότερο, και κάποια στιγμή ένας μαθητής που ήταν καλός μαθητής σου λέει Γιατί πας; Δεν τρως χρόνο; Κάτσε, αξιοποίησε το μισό χρόνο της μετακίνησης σου σε αυτά τα μαθήματα, και ήταν και 4η δεσμη Κοινωνιολογία, Ιστορία που δεν είναι μαθήματα τα οποία χρειάζεται κάποιο... διάβασμα θέλουν αυτά. Αξιοποίησε το χρόνο σου στοπήγαινε έλα, μην το χάνεις το χρόνο σου έτσι, μόνος σου. Και τελικά το παιδί σταμάτησε στα μαθήματα αυτά και έγραψε εικοσάρι στην ιστορία και στην κοινωνιολογία εκείνη την χρονιά. Αυτός ο συγκεκριμένος μαθητής. 20 έγραψε. Λοιπόν, υπάρχει θέμα και εγώ νομίζω ότι ανεξάρτητα αν υπάρχει δυνατότητα να κάνω φροντιστήρια, κοιτάξτε φροντιστήρια υπάρχουν και στην επαρχία και στα επαρχιακά μέρη, ε... Παίζει ρόλο. Παίζει ρόλο.

**ΑΜ:** Χωρίς φροντιστήριο μπορεί να τα καταφέρει κάποιος στο μάθημα της έκθεσης; Χωρίς το φροντιστήριο μπορεί να τα καταφέρει κάποιος στο μάθημα της έκθεσης;

**Σ2:** Είχα μαθήτρια τ 2013, αλλά ήταν φαινομενικά η μαθήτρια αυτή, η οποία δεν ήταν και απ ό, τι έμαθα από συναδέλφους, γιατί εγώ δεν έκανα πρώτη -Δευτέρα. Δεν ήταν, ήταν μια συγκεκριμένη μαθήτρια καλή [...]. Στην Γ Λυκείου λοιπόν αυτή λόγω οικονομικού θέματος

σοβαρό, τότε δεν έκανε φροντιστήριο. Κανουμε μαζί στο τμήμα την έκθεση, τα Λατινικά και την ιστορία. Η γλώσσα πραγματικά και την ιστορία το 2013. Αυτή λοιπόν ήταν πολύτεκνη οικογένεια, χωρισμένοι γονείς κλπ, τεράστιο οικονομικό πρόβλημα. Μου λέει εγώ έχω δύο επιλογές μου λέει ή να πάω στο Ρέθυμνο που είναι η αδερφή μου, έχουμε ήδη σπίτι στο παιδαγωγικό κλπ άρα δεν μπορώ να σκεφτώ τη Νομική, μόνο Αθήνα μπορώ να πάω γιατί εκεί έχω κάποιο συγγενή και να παω στην εστία. Πουθενά αλλού μου λέει. Τέλος πάντων, αυτή με την κατηγορία όχι των πέντε παιδιών με κάποια μπήκε στην Αθήνα. Όχι φροντιστήρια. Το μόνο που έκανε, τότε δίνανε 6 μαθήματα από 13. Το μάθημα το επιλογής που ανοίγει ένα άλλο πεδίο και τη γλώσσα και τη λογοτεχνία με έξι μαθήματα. Αυτή λοιπόν πέρασε στην Αθήνα Νομική και το μόνο που. κάποιες φίλες, κάποιες φίλες, της το είπαν στο φροντιστήριο νομίζω στο πουκαμισάς φροντιστήριο πήγε και έκανε δωρεάν Αδίδακτο μεταξύ Μαρτίου Μαΐου και έγραψε φοβερούς βαθμούς σε όλα τα μαθήματα και στη γλώσσα και σε 18 και έγραψε 18 και 7 στη γλώσσα. Το παιδί αυτό διάβαζε μόνο του και διάβαζε στην τρίτη Λυκείου. Γιατί μου είπαν συνάδελφοι ότι στη Α και τη Β ήταν καλή μαθήτρια, αλλά όχι το τοπ ας πούμε. 19 και τρία στη λογοτεχνία 19 βαθμούς στην ιστορία. Αυτό, νομίζω ναι, μπορεί.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία λοιπόν, εγώ δεν έχω να σας ρωτήσω κάτι άλλο. Θα θέλατε κάτι εσείς να προσθέσετε;

**Σ2:** Τα είπαμε. Στα της αποτυχίας. Εγώ δηλαδή το κάνω και στους συνδυασμούς. Δηλαδή λέω ό, τι έβλεπα εγώ, ας πούμε στην ιστορία ξέρουμε από το 2013. Βασικά εμπλεκόμουν στην ιστορία. Ημουν συντονιστής στην ιστορία του 13 που έχω κάνει και 6-7 χρόνια συντονισμό. Ο, τι προβλήματα έβλεπα, έβλεπα εγώ ως βαθμολογητής ή ως συντονιστής στην ιστορία, στις πηγές, τα θέματα από τις πηγές, το ίδιο βλέπω και στα θέματα της γλώσσας οσον αφορά τις ασκήσεις παραγωγής κειμένων, παραγωγής λόγου. Εντάξει Δεν έχει σημασία αν γράψει παραγωγή δέκα στίχων ή γράψει δύο σελίδες το ίδιο πράγμα στην ουσία είναι. Τα ίδια θέματα. Η σύνθεση ας πούμε γιατί στην ιστορία παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στα θέματα με τις πηγές η συνθετική ικανότητα του μαθητή. Να συνδυάσει τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου με τις πληροφορίες των παραθεμάτων, ετσι; Λοιπόν,



αλλά στο θέμα της δομής κυρίως, αλλά και της εκφρασης γιατί κάποιοι μαθητές ήθελαν να δώσουν με δική τους διατύπωση, να πουν αυτό που λέει το θέμα, το ιστορικό παράθεμα βλέπουν τα ίδια προβλήματα, τα ίδια λάθη. Ανάλογη δυστοκία. Γι αυτό και είχαμε γραπτά... Εντάξει, έχει πέσει σημαντικά το επίπεδο τους. Εγώ βλέπω, ας πούμε, θυμάμαι τη δεκαετία του 2000, είτε όταν ήμασταν στη δεκαετία του 90, ας πούμε αποδιοργάνωση της δέσμης. Τότε η έκθεση κι έβλεπα τους μαθητές και στην ιστορία ειδικά, κάθε φορά είχαμε και πολλά γραπτά, ετσι, πάνω από 200 γραπτά τότε. Πάνω από δέκα κατά μέσο οκτώ με δέκα φακέλους, έτσι και η ιστορία είχε πολλά. Βλέπαμε 15-25 κατοστάρικα, 80 ήταν στη δέσμη, κατοστάρικα μετά με το νέο σύστημα. Τώρα δεν βρίσκεις. Τώρα δε μπορείς να δεις κανένα. Η ιστορία είναι ζήτημα τώρα να μη βρεις κατοστάρι κανένα; Ελεος.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ2:** Είναι ένα θέμα αυτό.

**ΑΜ:** Ωραία! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Το ευχαριστώ μάλλον είναι πάρα πολύ λίγο.

**Σ2:** Να σαι καλά!

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας, ευχαριστώ πάρα πολύ που είσαι εδώ. Χρόνια πολλά. Είναι γιορτινές ημέρες, οπότε εκτιμώ περισσότερο το ότι είμαστε εδώ πέρα. Να σας ενημερώσω ότι ηχογραφείται η συζήτηση και ελπίζω να έχω τη συναίνεσή σας. Ωραία! Ευχαριστώ. Θα ξεκινήσω αρχικά με κάποιες εισαγωγικές για την προϋπηρεσία σας κλπ. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο δημόσιο σχολείο;

**Σ3:** 20-21 χρόνια.

**ΑΜ:** Ωραία! Μπορείτε να υπολογίσετε πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Έκθεσης Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο;

**Σ3:** Στο Λύκειο;

**ΑΜ:** Περίπου.

**Σ3:** Ίσως 12.

**ΑΜ:** Ωραία και προφανώς είστε και βαθμολογήτρια του μαθήματος της έκθεσης. Πόσα χρόνια;

**Σ3:** Βαθμολογώ από το 2000, αλλά την έκθεση τη βαθμολογώ τα τελευταία 12 χρόνια. Έχω δουλέψει συνέχεια, επειδή και εγώ ξεκίνησα αναπληρώτρια και πάντα μας βάζανε τους αναπληρωτές να καλύπτουμε κενά λυκείου, Η προϋπηρεσία μου όλη είναι στο Λύκειο. Επομένως από τότε που ανέλαβα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, διορθώνω την έκθεση στα τελευταία 12 χρόνια.

**ΑΜ:** Πολύτιμη αρα η εμπειρία σας αν και θα δείτε ότι η συζήτηση αφορά κυρίως τα τρία τελευταία χρόνια που έχει αλλάξει το σύστημα, αλλά έχει φυσικά ό, τι εμπειρία έχετε, είναι ευπρόσδεκτη. Το θέμα της εργασίας μου είναι γιατί αποτυγχάνουν οι μαθητές στο μάθημα

της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αρχικά θα ρωτούσα...

**Σ3:** Έγω θέλω να σου πω Ανδρομάχη εκ των προτέρων ότι είναι η μεγάλη μου αγωνία. Όλα τα χρόνια δουλεύω με πολύ σεβασμό, με αγάπη και με αγωνία για τους μαθητές μου και ειλικρινά αυτό με στενοχωρεί. Δηλαδή ωραία στο σχολειό μας τα λένε σχετικά καλά. Τι πάει λάθος μετά τις εξετάσεις όταν τα γράφουν; Πολύ με έχει προβληματίσει. Δηλαδή τι, είναι το άγχος τους; Είναι που εμείς τα βάζουμε πολύ στο μικροσκόπιο; Δεν ξέρω τι φταίει και τα παιδιά φεύγουν απογοητευμένα.

**ΑΜ:** Ναι, τελικά δηλαδή μια απάντηση δεν έχετε, προφανώς γιατί νομίζω δεν υπάρχει μια απάντηση, μέσα από όλες τις συνεντεύξεις που έχω κάνει κι εγώ. Νομίζω μια απάντηση δεν υπάρχει. Είναι πολυπρισματικό το θέμα, αλλά αυτό μου ακούγεται πολύ ενδιαφέρον. Τι εννοείτε όταν λέτε ότι το βάζουμε στο μικροσκόπιο; Μου φαίνεται πολύ ενδιαφέρουσα η παρατήρηση.

**Σ3:** Μια ερώτηση, όταν μας την απαντάνε.... γιατί όσοι διδάσκουμε τρίτη Λυκείου προετοιμάζουμε τα παιδιά και στο ύφος και στο στυλ των ερωτήσεων που θα τους δοθούν στις πανελλήνιες, σωστά; Όταν λοιπόν αυτές τις σχεδόν όμοιες ερωτήσεις, ένα 95%-90% αν θες να πεις, τους κάναμε τις ίδιες ερωτήσεις που θα μούνε και στο θέμα της έκθεσης στις πανελλήνιες. Κάναμε λοιπόν αυτές τις ερωτήσεις προφορικά μέσα στην τάξη, τις απαντάμε σχετικά καλά. Μπορεί να διορθώσεις λίγο, μπορεί να διορθώσεις ελάχιστα ή και καθόλου. Έχω και τέτοιους μαθητές. Στις πανελλήνιες γιατί δεν πάνε καλά; Και μένα είναι αυτό η μεγάλη μου απορία. Δηλαδή εκεί που περιμένεις, γιατί μιλάμε τώρα μιλάμε για περιπτώσεις μεγάλης απόκλισης, να ναι μαθητής του 18 ας πούμε, και να γράφει 14. Είναι μεγάλη απόκλιση. Να είναι 18 και να γράψει 16-16,5 να πεις εντάξει. Αλλά....

**ΑΜ:** Αναρωτιέμαι μήπως είναι διαφορετικά τα κριτήρια με τα οποία βαθμολογούμε μέσα στην τάξη και αλλιώς τα άλλα τα κριτήρια που βαθμολογούμε στο βαθμολογικό;

**Σ3:** Ναι ή ίσως, ναι, τα κριτήρια. Σίγουρα είναι πιο αυστηρά, είναι Είμαστε πιο προσεκτικοί στις πανελλήνιες όταν διορθώνουμε. Ή φταίει ίσως και το ότι είναι καλυμμένο το γραπτό και σκέφτομαι ότι δεν είναι, α, να, δεν είναι το γραπτό του Παύλου, που ο Παύλος είναι και λίγο αφηρημένος και πρέπει να του κάνω την παρατήρηση. Πρέπει να του το εξηγήσω λίγο καλύτερα για να μου απαντήσει το παιδί όπως χρειάζεται. Φταίει αυτό. Φταίει το ότι τα ίδια τα παιδιά δε δίνουν βαρύτητα να προσέξουν το γραπτό τους. Αυτό τους λέω, επειδή ο διορθωτής σας, ο αξιολογητής σας θα βάλει στο μικροσκόπιο τις απαντήσεις σας, το ίδιο πρέπει να κάνετε και εσείς. Προτού δώσετε το γραπτό σας, καλό θα ήταν να το βάλετε στο μικροσκόπιο, εφόσον βέβαια είσατε πολύ καλά διαβασμένοι και έχετε απαιτήσεις πρώτα από τον εαυτό σας. Δε θα έχετε πρώτα από το βαθμολογητή από τον εαυτό σας θα έχετε απαιτήσεις. Φταίει και το γεγονός ότι οι βαθμοί που βάζουμε στο λύκειο... εγώ θα πω για μένα. Είναι Τρίτη Λυκείου, είναι να πάρουμε το απολυτήριο. Οι εξετάσεις οι πανελλήνιες είναι αποκομμένες από το απολυτήριο, οπότε άσε και στις εξετάσεις ας γράψει όπως είναι, ας του βάλω και ένα βαθμό παραπάνω. Ίσως αυτοί οι βαθμοί να μην αντιπροσωπεύουν την ποιότητα γνώσης, το επίπεδο γνώσης που έχει ο κάθε μαθητής. Νομίζω είναι πολυεπίπεδο το θέμα.

**ΑΜ:** Όταν διορθώνετε... εδώ έχω τρία σετ ερωτήσεων, αλλά μιας και δεν πειράζει που δε θα τα κάνω με τη σειρά γιατί οδηγείται η συζήτηση από μόνη της. Όταν διορθώνετε, όταν ο βαθμολογητής νιώθετε δεσμευμένη από τις ερωτήσεις, από τις οδηγίες που στέλνει ΚΕΕ.

**Σ3:** Ναι, νιώθω δεσμευμένη, αλλά τη θέλω τη δέσμευση. Επειδή πρέπει να έχουμε έναν κοινό παρονομαστή, όλοι, μια πυξίδα, όλοι οι βαθμολογητές, θα θελα αυτή τη δέσμευση, όπως την έχω εγώ, να την έχουν και όλες οι άλλες χιλιάδες συναδέλφων που διορθώνουν το μάθημα. Αλλιώς θα βαθμολογούμε αυθαίρετα, συναισθηματικά, ότι να κοίταξε δεν το γράφει έτσι απλά κοίταξε τι ήθελε να πει, αντε μωρέ, ας του βάλω το... 5 μόρια παραπάνω.

**ΑΜ:** Ωραίο. Της βρίσκεται σχολαστικές τις σημειώσεις-παρατηρήσεις που στέλνει η ΚΕΕ ή όχι.

**Σ3:** Όχι. Καμιά φορά μου φαίνεται ότι χρειάστηκε πιο πολλή προσοχή, με πιο πολλή προσοχή να μας δίνουν κατευθυντήριες γραμμές.

**ΑΜ:** Ωραία και αυτό το αναφέρατε και άρα δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων. Θα ήταν σημαντικό να υπάρχει.

**Σ3:** Ναι, ναι, ναι, γιατί η εμπειρία μου λέει ότι παιδιά που εμείς εδώ στο δικό μας βαθμολογικό το προσέχουμε το γραπτό και το ξαναβλέπουμε και άντε και το ξαναβλέπουμε και να υπάρξει σύγκλιση και να μην υπάρξει αναβαθμολόγηση. Που δεν είναι κακή αναβαθμολόγηση εγώ πιστεύω ότι δεν είναι τόσο τραγική όσο την περιγράφουν, να μην πάει το γραπτό σε αναβαθμολόγηση. Και τι, να πάει. Αλλά βαθμολογικά είναι πιο αυστηρά, δηλαδή λειτουργούν πιο ορθολογικά. Εμείς σκεφτόμαστε και λίγο τον ανθρώπινο παράγοντα, το παιδί που έχουμε απέναντί μας, το τετράδιο του, το προσέχουμε, Για δες το, για ξανακοίταξε το, για αναθεώρησε και λοιπά και λοιπά. Επομένως πρέπει όλοι να είμαστε με έναν, εκεί θέλω να καταλήξω, με στανταρ κριτήρια. Όλοι μας.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Θεωρείτε ότι ας πούμε, μπορεί οποιοσδήποτε διδάσκει το μάθημα θεωρητικά να πάει και να είναι βαθμολογητής. Εσείς συμφωνείτε με αυτό; Η θα προτεινάτε να υπήρχε ένα σώμα βαθμολογητών με κάποιες προϋποθέσεις, με κάποια σεμινάρια που θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν;

**Σ3:** Ναι, ίσως. Ή να παρακολουθήσουμε όλοι σεμινάρια, γιατί και ο πρωτόπειρος... και εγώ κάποτε το 2000, ας πούμε, ετυχώς που ξεκίνησα να βαθμολογώ με την ιστορία. Θυμάμαι τότε είχα είχα διοριστεί ως αναπληρώτρια. Πρώτη φορά είχα μέσα στην πόλη, στο σχολείο που είχα αποφοιτήσει και είχα δει την παλιά μου καθηγήτρια διευθύντρια. Όταν λοιπόν μου είπαν ότι ξέρεις Νατάσα, θα πας να διορθώσεις Ιστορία τρίτης Λυκείου Γενικής Παιδείας. Το βιβλίο που διδάσκονται τώρα το κόντρα μάθημα. Μόνο που τότε το διδασκότανε πάρα πολλά παιδιά γιατί το δίνανε εξετάσεις. Να σκεφτείς εγώ, εκείνη τη χρονιά, διόρθωσα 11 φακέλους από 25 γραπτά και λέω χαμός θα γίνει. Μπορώ να αρνηθώ να μην πάω; Μου λέει δύσκολο. Λέω και πως θα διορθώσω; Λέει εκεί Νατάσα δε θα διορθώνεις με την καρδιά,

θα διορθώνεις με το μυαλό. Ήταν μετρημένα κουκιά οι απαντήσεις και με βοήθησε. Θέλω να πω ότι δεν είχα άλλη εμπειρία. Καλό θα ήταν αν σκεφτούμε τώρα αυτό που προτείνεις, να αποκλειστούν οι άπειροι, νομίζω ότι τους αδικούμε. Γιατί κάποτε από την αρχή πρέπει να ξεκινήσουν κι αυτοί. Αλλά αν μπορεί να έχουμε μια επιμόρφωση στο πώς διορθώνουμε την έκθεση, γιατί είναι λίγο... αν έχουμε και μια άλλη αυτή, πώς θα διδάσκουμε την έκθεση, πώς θα τη διδάσκουμε; Συγκεκριμένα πράγματα. Τι θα περιμένουμε να γράφει το παιδί; Νομίζω αν οι καθηγητές των αγγλικών έχουν συγκεκριμένους σκελετούς εκθέσεων από ένα συνάδελφο, λέγοντας σχάρες αυτές, περιμένεις αυτό κι αυτό κι αυτό κι αυτό. Βέβαια έτσι βγάζεις τυποποιημένο κείμενο.

**ΑΜ:** Αυτό θα ρωτούσα.

**Σ3:** Ναι, τυποποιημένο μπορεί να ναι, αλλά διασφαλίζει το μαθητή καλύτερα. Ε, τώρα είχα ένα γραπτό, ας πούμε στη δευτέρα Λυκείου για την παραπληροφόρηση και το παιδί χρησιμοποίησε, μεταφορική χρήση του λόγου έκανε, το απέρριψα το δεύτερο σκέλος. Έπεσε το παιδί απ τα σύννεφα. Γιατί μου έλεγε είναι ένα νόμισμα η πληροφόρηση με κορώνα και γράμματα, άμα το ρίξουμε και πέσει γράμματα, αμα το ρίξουμε και πέσει κορώνα. Εμένα δεν μου άρεσε αυτό και ξέφευγε πολύ. Του το απέρριψα. Ενώ αν υπήρχε τρόπος, δηλαδή μετά το σκέφτηκα παρόλο που δεν άλλαξα, δεν αναθεώρησα τη βαθμολογία μου, θα τον ήθελα να γράφει πιο ορθολογικά. Άσε το μεταφορικό λόγο για τους λογοτέχνες, για το στοχαστικό δοκίμιο. Όποιος γράφει έτσι θα γράψει ένα δοκίμιο αποδεικτικό κυρίως, οπότε οπότε πρέπει να χρησιμοποιείς τη λογική.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσα την πρότασή σας ότι κάποιος να μας δείξει τελοσπάντων πώς τα διδάσκουμε. Τι θα προτείνατε ως προς αυτή την κατεύθυνση; Έχετε σκεφτεί κάτι είτε ως προς τα βιβλία είτε θα αν θα μπορούσατε δηλαδή να το αλλάξετε αυτό; Τι θα αλλάζατε;

**Σ3:** Καταρχήν το ένα βιβλίο, το Εκφραση έκθεση το τρίτο τεύχος, είναι πολύ ξεπερασμένο πια. Έχει κείμενα που αναφέρονται σε δυο δεκαετίες πριν.

**ΑΜ:** Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κείμενα.

**Σ3:** Να μη μείνουμε στο εμείς και οι άλλοι και να φέρουμε.... Έχουμε και τους θεματικούς κύκλους βέβαια που έχουν εκεί δοκίμια ωραία. Δεν ξέρω αν όλοι οι συνάδελφοι χρησιμοποιούν όλα τα βιβλία. Αυτό δεν το ξέρω. Εγώ προσπαθώ. Έχω παρατηρήσει ότι περνάμε σιγά σιγά στην εποχή του όχι στο ένα βιβλίο, εδώ και δύο τρία χρόνια. Αυτό ισχύει. Το έχω παρατηρήσει ότι η έκθεση έχει πολλά βιβλία με αποτέλεσμα να μην υπάρχει προγραμματισμός νομίζω εγώ και από τους συναδέλφους, αυτό είναι βασικό. Τώρα να μου πεις καθένας θα κάνει τον προγραμματισμό του ωραία, ίσως και το υπουργείο, το ΙΕΠ, να έπρεπε να μας κατευθύνει και να μας πει πώς βγάζει θεματικές ενότητες στη λογοτεχνία, έτσι και στη γλώσσα. Ότι ξέρεις, αυτή είναι μια θεματική ενότητα και σου προτείνω 5 κείμενα ή κάντα όλα ή κάνε τα αυτά που νομίζεις εσύ. Κάπως πρέπει με κάποιο τρόπο να, πώς να πω, να μπει σε κουτάκια μάλλον. Εγώ εκεί καταλήγω, ότι πρέπει να μπει σε κουτάκια η διδασκαλία της έκθεσης.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία πρόταση.

**Σ3:** Είναι πολυεπίπεδο το μάθημα και πολλές φορές κι εγώ, παρά την αγωνία μου, μου αρέσει. Και λέω στα παιδιά ότι θέλω, παθιάζομαι με αυτό το μάθημα γιατί θέλω, όταν θα φύγετε από τα χέρια μου και όταν θα βγείτε στην κοινωνία, στη φοιτητική σας, στην επαγγελματική σας ζωή, να ανοίγετε το στόμα σας και ο άλλος να παίρνει πράγματα, να λέει 'τι ωραία που μιλάει, τι ωραία που επιχειρηματολογεί'. Να έχεις μια άποψη και την εκφράζεις ωραία, άρτια. Αυτός είναι ο σκοπός μου. Συν τοις άλλοις να προβληματιστεί και σε θέματα κοινωνικού περιεχομένου, που το κάνει αυτό η έκθεση. Στην έκθεση τους δίνω να καταλάβουν ότι με την έκθεση... δεν είναι το μάθημα της έκθεσης να πας να γράψεις Πανελλήνιες. Είναι ένα μάθημα που σε κάνει να αποκτάς στάση ζωής, για την ενδοοικογενειακή βία, για το τρίτο φύλο, για την έμφυλη βία, για το αθλητισμό, για τη φθορά της γλώσσας από το διαδίκτυο. Για χίλια δυο πράγματα τοποθετείται ο μαθητής. Όποιος θέλει βέβαια. Πρέπει να του το περάσει ως ιδέα. Τώρα δεν κάνουμε το μάθημα για



να πας μόνο για να πας να γράψεις. Το κάναμε γιατί πρέπει να αποκτήσεις.... Δηλαδή στόχος είναι να αποκτήσεις άποψη για αυτά τα θέματα.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Άρα μήπως θεωρείτε ότι οι θεματικοί κύκλοι που υπάρχουν σε όλο το Λύκειο, αλλά κυρίως στη Γ Λυκείου, είναι αχανής; Θεωρείτε ότι είναι προσπελάσιμοι;

**Σ3:** Με καλή οργάνωση νομίζω μπορούμε να τους διαχειριστούμε. Μπορούμε.

**ΑΜ:** Ωραία. Άρα επειδή προτείνετε αυτό με τα κουτάκια, δεν θα περιορίζετε δηλαδή το εύρος των θεματικών κύκλων;

**Σ3:** Όχι, και το βασικό ποιο είναι τώρα Ανδρομάχη, έτσι όπως σκέφτομαι εγώ; Δηλαδή σου δίνουν ένα θέμα, να ξέρεις πώς να επιχειρηματολογήσεις. Έχεις κάνει και 20-30 θέματα όλη τη χρονιά. Μπορεί να σου δώσουν ένα θέμα που να μην το έχεις κάνει. Τι θα πει; Θα σηκώσεις τα χέρια ψηλά να πεις παραδίνομαι, δεν το έχω γράψει ποτέ μου αρα δεν αυτό. Δεν πρέπει να έχει το παιδί ένα backup γνώσεων και να πει μου δίνουν αυτό το θέμα; Ωραία, δεν το έχω κάνει, τώρα θα το κάνω, τώρα. Θα γράψω για πρώτη φορά τώρα. Έκανε το σχεδιάγραμμα του στο πίσω, στο τελευταίο, στην τελευταία σελίδα, να προσθέσει, να αφαιρέσει τα επιχειρήματά του, τον πρόλογο, τον επίλογο, αφόρμηση, το επικοινωνιακό πλαίσιο, να συνθέσει ένα κείμενο. Βλέπω από παιδιά ότι, εγώ δεν τους το έχω κάνει ακόμα, σε άλλα σχολεία όμως βλέπω ότι το ζητάνε, από την πρώτη έκθεση στην πρώτη στην τρίτη Λυκείου θέμα αγνωστο. Ποιο θέμα θα έχουμε κυρία; Ένα. Δεν τους δίνουν θεματολογία. Μπορεί να κάνανε ας πούμε την παιδεία, μετά κάνανε την επιστήμη-τεχνολογία και με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Και ενώ τα παιδιά περιμέναν από κει κάτι, η καθηγήτρια τους έβαλε στο ένα σχολείο τους έβαλε την οικογένεια και στο άλλο τους έβαλε την κοινωνική ευθύνη.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία ιδέα και εγώ προσπαθώ να τους πιάνω έτσι εξαπίνης, καλά εδώ δεν μας ενδιαφέρει προσωπική μου θέση, αλλά γκρινιάζουν κιόλας.

**Σ3:** Ναι, γκρινιάζουν, αλλά το θέμα είναι να τους εξηγήσουμε ότι αυτό δουλεύουμε, αυτό πρέπει να δουλεύουμε νομίζω εγώ . Να αποκτήσει το παιδί την αυτοπεποίθηση, και τις γνώσεις και για να έχει μετά και αυτοπεποίθηση, ότι ξέρεις όποιο θέμα και να μου βάλουν, εγώ θα γράψω.

**ΑΜ:** Ωραία και εγώ συμφωνώ πολύ με αυτό και απόλυτα μάλλον όχι πολύ, όμως εγώ παρατηρώ και δεν ξέρω αν το παρατηρείτε και εσείς, ότι έρχονται οι μαθητές με μια μια, όπως το λέμε μπουλετολογία στο κεφάλι τους. Δηλαδή έχουν αυτό, συγκεκριμένες αιτίες, συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης και όταν ξαφνικά θα βρεθούν στο άγνωστο, όταν περιμένουν ας πούμε τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους βρεθεί, ξέρω γω, η οικογένεια, τι;

**Σ3:** Είναι.

**ΑΜ:** Αυτό, τι θα γίνει με αυτή την μπουλετολογία; Γιατί έρχονται έτσι τα παιδιά τελικά; Και γιατί νιώθουν... νομίζω ότι δεν έχουν καταφέρει να να ξεφύγουν από αυτό που πριν από τρία χρόνια συνέβαινε. Που χρειαζόντουσαν οι παράμετροι οι διάφοροι. Τι σκέφτεσαι πάνω σε αυτό το ζήτημα;

**Σ3:** Ναι, αυτό δεν το ξέρω. Δεν ξέρω γιατί. Πριν τρία χρόνια είδε ο γιος μου το 19. Όντως τότε αλλάξαν τα πράγματα με τη δημοκρατία, με το θέμα της δημοκρατίας. Επίσης πολεμάμε, αυτό είχα ξεκινήσει να λέω προηγουμένως, είναι και πολυεπίπεδο το μάθημα. Τι να παλέψεις; Να παλέψεις την περίληψη, να παλέψεις τα θέματα Β που είναι όλα... ότι μπορεί να είναι λεξιλογικά, γλωσσικά, συνώνυμα, αντώνυμα, παράγωγα, δεν ξέρουν παράγωγα τα παιδιά. Ενώ τα κάνουν στην πρώτη και Δευτέρα Γυμνασίου δεν ξέρουν να κάνουν. Σου λέει, σου δίνει σύνθετη λέξη και λέει από το δεύτερο συνθετικό, η άσκηση λέει το δεύτερο συνθετικό να κάνεις μια άλλη σύνθετη. Αυτά κάνουνε παράγωγη και νομίζουν ότι είναι σύνθετη.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ3:** Είναι σε αυτό που είπαμε προηγουμένως. Φταίει και η προχειρότητα της γνώσης, ότι άλλο βαθμό περιμένουν κι άλλο έχουν. Νομίζουν ότι ξέρουν, αλλά δεν ξέρουνε.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ3:** Ή στο γυμνάσιο δεν γίνεται... Δεν ξέρω πώς να το πω. Δεν δίνουν βαρύτητα σε αυτό που μαθαίνουν. Δεν καταλαβαίνουν τη σπουδαιότητά του, δεν καταλαβαίνουν ότι χτίζουν γνώση από το γυμνάσιο, για να μην πούμε και από το Δημοτικό;

**ΑΜ:** Και τελικά όταν φτάνουν στο Λύκειο, στην τρίτη Λυκείου, έχουν ευκαιρίες, σε όλο το Λύκειο. Κι αν μπορείτε να μιλήσετε κυρίως μέσω στο πεδίο σας, γιατί από ότι κατάλαβα μόνο στο Λύκειο, όπως είπατε ότι είναι η εμπειρία σας, έχουν παράγει γραπτό λόγο τα παιδιά; Αρκετό γραπτό λόγο;

**Σ3:** Αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Δηλαδή τελειώνει η τάξη γνωστό μου, συγγενικό μου παιδάκι στο Γυμνάσιο, πέρυσι η πρώτη γυμνασίου, μια έκθεση γράψανε όλη τη χρονιά. Φέτος λοιπόν η πρώτη της έκθεση ήταν με ελλείψεις. Γιατί το παρακολουθώ.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ3:** Μου λέει, μου έγραψε η κυρία ότι ό, τι έγραψα είναι σωστά, αλλά πάντα μου βάζει σταυρούς, σταυρούς, σταυρούς. Γιατί έπρεπε να γράψεις κι άλλα, να ανέπτυξεις τη σκέψη σου. Σκέψου τι μάθατε πέρυσι. Πέρυσι δεν μάθαμε. Το ίδιο είναι και στο Λύκειο. Δηλαδή οι έξι, έξι νομίζω εκθέσεις προβλέπει το ΙΕΠ, έξι να γράφουμε;

**ΑΜ:** Ναι νομίζω μέχρι 8 παραγωγές λόγου χωρίς να διευκρινίζει τώρα τι είναι. Είναι εκθέσεις, είναι μαζί και το θέμα. Γ; Αν δεν κάνω λάθος μπορεί να το ξέρω εγώ λάθος.

**Σ3:** 6 εκθέσεις. Εγώ τώρα έχω καταφέρει φέτος μέχρι τα Χριστούγεννα να έχουν γράψει τέσσερις.

**ΑΜ:** Μπράβο! Στην Γ Λυκείου;

**Σ3:** Στη Γ Λυκείου.

**ΑΜ:** Εντυπωσιάζομαι.

**Σ3:** Ναι, κι εγώ εντυπωσιάστηκα. Κι εγώ εντυπωσιάστηκα, αλλά το ξεκίνησα με πείσμα. Δηλαδή το έβαλα στο μυαλό μου τώρα με το με τον συντονισμό αυτό που είπανε, να κάνουμε ένα προγραμματισμό, που οι περισσότεροι αντέδρασαν γιατί τους φαίνεται κάτι καινούργιο. Δεν είναι καινούριο ο προγραμματισμός. Τον είχα ξανακάνει όταν ήμουν πριν από 10 χρόνια, 9-10 χρόνια στο σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας. Τότε είχα πρωτοσυνάντησει τον προγραμματισμό και από τότε και έπειτα τον είχα καταθέσει γραπτά, ηλεκτρονικά και γραπτά. Είχα παραξενεύει. Όμως τελικά μου άρεσε και από τότε μπορεί, εκτός από φέτος που θα τον ξανάκαταθέσω, από τότε μπορεί να μην ξανακατέθεσα γραπτό προγραμματισμό, αλλά έκανα προγραμματισμό. Πέρυσι λοιπόν, τελειώνοντας τη χρονιά, σκέφτηκα: πέρυσι τσίμα τσίμα έβγαλα 6 εκθέσεις. Λέω του χρόνου θα προσπαθήσω για παραπάνω και το'χω στο μυαλό μου. Ξεκινήσαμε το Σεπτέμβρη, πάντα ξεκινώ με το θέμα των πανελλήνιων προτού μπω στη θεωρία κλπ κλπ, το θέμα των τελευταίων πανελλήνιων του Ιουνίου και των επαναληπτικών. Ασχολούμαστε με αυτά την πρώτη βδομάδα, τα συζητάμε και ένα από τα δύο θέματα γράφουμε. Και μετα γράψαμε άλλα τρία θέματα. Μια χαρά πήγαμε μέχρι τώρα. Και από τώρα κι έπειτα το Γενάρη θα δω τώρα τι άλλο θα.

**ΑΜ:** Ωραια και στις μικρότερες τάξεις, δηλαδή πρώτη Δευτέρα Λυκείου, φτάνουν οι ώρες; Επαρκούν; Τα παιδιά παράγουν λόγο;

**Σ3:** Εγώ έχω να κάνω μια πρόταση.

**ΑΜ:** Για πείτε μας αυτό, μας ενδιαφέρουν οι προτάσεις.

**Σ3:** Την είπα και στο σχολείο, αντιδράσανε οι αρχαιογνώστες. Κατ αρχήν εγώ είμαι του κλασικού, δηλαδή σημαίνει πολλά λατινικά, πολλά αρχαία. Παρόλα αυτά όμως - αγαπώ τον αρχαίο κόσμο- παρόλα αυτά όμως, νομίζω ότι τα παιδιά στην πρώτη λυκείου με 5 ώρες αρχαία είναι που πιέζονται. Ίσως αυτή τη μία ώρα να την περνάνε να τη βάλουν στη γλώσσα;

**ΑΜ:** Δεν είστε η μοναδική που το λέει να το ξέρετε. Το έχω ξανακούσει πολλές φορές σε αυτές τις συνεντεύξεις που κάνω

**Σ3:** Γιατί οι 5 ώρες είναι πάρα πολλές. Με ποιο, δηλαδή τι σκοπιμότητα, τι διδακτικό στόχο έχουμε και τον καλύπτουμε με πέντε ώρες αρχαία σε τάξη γενικής παιδείας.

**ΑΜ:** Ανοίγω παρένθεση που καθόλου δεν αφορά τη συνέντευξη. Αυτό τώρα καθόλου καθόλου, επειδή κάνω το μάθημα, το αρχαία πρώτη λυκείου. Δεν ξέρω πώς γίνεται το κάνω κάθε χρόνο. Έτσι και τώρα πώς είναι η τράπεζα θεμάτων, πραγματικά δεν προλαβαίνουμε... Γιατί είμαστε με το μαχαίρι στο λαιμό με την τράπεζα τώρα να βγάλουμε την ύλη, η οποία είναι αχανής και τελικά τα λές και τα ξαναλές και πάλι τίποτα. Και μετά πανε στη δευτέρα λυκείου τα παιδιά και δεν ξέρουν τίποτα.

**Σ3:** Δηλαδή εγώ θέλω και θέλω και προσπαθώ να το ελέγξω. Αυτό τα λέω και τα ξαναλέω, το κάνω, αλλά μετά θέλω να ελέγξω και να πω εντάξει, έχω 25-27 μαθητές, περιμένω 18 με 20 να το έχουν εμπεδώσει και να το αποδώσουν αυτό που έχουν μάθει. Το περιμένω. Και το προσπαθώ γιατί...

**ΑΜ:** Ναι αυτό ήταν παρένθεση για τα αρχαία, απλά μιας και μιλάμε

**Σ3:** Μα αυτό που είπες για την πρώτη λυκείου, να διδάσκεται η γλώσσα παραπάνω. Ναι, ας μη βάλουμε παραπάνω ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρώτης Λυκείου. Ας πάρουμε από τα αρχαία μια ώρα. Ή αν έχουν ας πούμε θρησκευτικά δύο ώρες ας την κάνουμε μία ώρα και ας πάρουμε μία ώρα για τη γλώσσα.

**ΑΜ:** Βέβαια, γιατί είναι και πολλές οι ώρες που χάνονται, έχω την εντύπωση, και εκεί πάλι δυσχεραίνει ο προγραμματισμός. Δηλαδή εμένα μου έχει τύχει να να κανονίσω με τη Δευτέρα Λυκείου ότι την Πέμπτη θα γράψουμε στο δίωρο την έκθεση ας πούμε και να χαθεί το δίωρο γιατί έχουμε πάει εκδρομή πχ. Μετά τη περιμένουμε την άλλη βδομάδα, που την άλλη εβδομάδα μπορεί να γίνει πάλι κάτι άλλο και να έχουμε πάρα πολύ καιρό τελικά να.... Δηλαδή και μετά όταν ανταμώσουμε μετά από δύο βδομάδες τι να κάνεις; Να γράψεις την έκθεση ή να πας παρακάτω στην επόμενη θεματολογία; Έχετε παρατηρήσει αν δυσκολεύονται στην κατανόηση του κειμένου οι μαθητές; Δηλαδή κυρίως αυτό αναφέρομαι στο θέμα Α που είναι η περίληψη. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν εκεί με...

**Σ3:** Πηγές δύο θέματα.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ3:** Άλλο είναι το να το κατανοούν, οι περισσότεροι το κατανοούν. Το να αποδώσουν μια σωστή περίληψη, ένα πυκνωμένο κείμενο, εκεί δυσκολεύονται.

**ΑΜ:** Τι τους δυσκολεύει δηλαδή;

**Σ3:** Δεν ξέρω και εγώ τι τους δυσκολεύει. Δεν ξέρω, δεν είναι συγκεντρωμένοι όταν γράφουν την περίληψη. Πελαγοδρομούν, νιώθουν ανασφάλεια, και σου λέει άντε να γράψω και αυτό και το άλλο μη μου πουν ότι δεν τα συμπεριέλαβα. Δεν ξέρω και εγώ τι φταίει. Στην περίληψη δυσκολεύονται. Όχι ότι δεν κατανοούν. Στο ξαναλέω, το κατανοούν το κείμενο. Μπορεί ας πούμε, έχω και πολύ εύστοχους μαθητές που σου λένε ακριβώς το κύριο θέμα. Ακριβώς. Όχι όλοι, οι πολλοί όμως το κάνουν. Αλλά για να γράψουν περίληψη έχουν κάποια κενά. Πλατειάζουν, κάνουν επαναλήψεις, δεν συμπεριλαμβάνουν τα πιο σπουδαία, θέλει εξάσκηση και αυτό.

**ΑΜ:** Θέλει εξάσκηση, ακριβώς.

**Σ3:** Η περίληψη τώρα παίρνει... την πρωτοδοτήσανε με πέντε μόρια.

**ΑΜ:** Αυτό είναι άλλη μια ερώτηση που θα ήθελα να ρωτήσω. Εσείς πιστεύετε ότι θα επηρεαστεί το...; Αυτό είναι πρόβλεψη, αλλά και γενικότερα επειδή πάντοτε υπάρχουν μικροαλλαγές στη μοριοδότηση και εσείς το ξέρετε καλύτερα από εμένα, εννοώ παλαιότερα νομίζω και η έκθεση έπαιρνε 40, τώρα παίρνει 30 και γενικότερα γίνονται...

**Σ3:** Μικροαλλαγές στα Β θέματα.

**ΑΜ:** Ναι, τώρα αυτή την αλλαγή πώς τη βλέπετε εσείς; Θα χάσουν αρα από το θέμα Β, που είναι άλλο ένα θέμα που θέλω να συζητήσουμε. Γενικά χάνουν από το θέμα Β γιατί ενώ υποτίθεται ότι έχουμε διαβάσει τη θεωρία, τελικά δεν ξέρω τι γίνεται με τη θεωρία. Οπότε λοιπόν, ένα ένα τα θέματα. Αυτό πώς το βλέπετε εσείς με τις μικροαλλαγές; Μπορείτε εσείς να κάνετε τον προγραμματισμό σας; Επηρεάζεται ο προγραμματισμός των μαθητών; Πώς το βλέπετε;

**Σ3:** Ποιες αλλαγές λές;

**ΑΜ:** Ναι με τη μοριοδότηση.

**Σ3:** Στη μοριοδότηση... Κοίταξε να δεις, έτσι όπως δομείται ένα κριτήριο γλώσσας έχει απ όλα. Έχει και παραγωγή λόγου, έχει και πύκνωση λόγου, έχει και τη θεωρία, έχει και τη λογοτεχνία. Όλα είναι που πρέπει, αυτό το μάθημα είναι πολυεπίπεδο. Δηλαδή από που, για αυτό σου είπα προηγουμένως ότι χρειάζεται ένας προγραμματισμός, να μας πει κάποιος, να μας οργανώσει, πώς να το κάνουμε; Γιατί εγώ από την προσωπική μου εμπειρία έχω διάθεση να τα κάνω όλα, αλλά άλλη φορά θα δώσω, θα εστιάσω σε ένα θέμα και θα παραμερίσεις τα άλλα. Δεν μπορώ πάντα να είμαι ακριβής σε όλα, σε όλους τους στόχους μου, δυστυχώς. Όσο δε για τη μοριοδότηση τώρα, όλα χρειάζονται, όλα. Η πύκνωση λόγου δεν είναι σημαντική; Δεν είναι σημαντική να μπορείς να πεις τα βασικά και να μην



πελαγοδρομείς από δω και από κει; Και τους λέω θα μου πείτε πας και διαβάζεις ένα βιβλίο, βλέπεις μια κινηματογραφική ταινία και σε ρωτάει ο φίλο σου τι, αξίζει τον κόπο; Ποιο είναι το θέμα; Πες τα βασικά παιδί μου, να του δώσεις του άλλου να καταλάβει. Έτσι είναι και το κάθε κείμενο που σου έχουμε μπροστά σου να διαβάσεις. Πρακτικά τους τα δίνω, πολύ πρακτικά.

**ΑΜ:** Πολύ πρακτικά. Και πάλι όμως ίσως πελαγοδρομούν οι μαθητές. Και με τη θεωρία τι γίνεται; Τι παρατηρήσεις έχετε να κανετε για τη θεωρία;

**Σ3:** Για τη θεωρία θα σου πω. Αυτά νομίζω ότι μπερδεύονται. Μέχρι πρότινος ήμασταν μπερδεμένοι και εμείς, το έβγαζα πάρα πολύ το θέμα. Τι πρέπει να απαντάμε; Ποιοι είναι οι κειμενικοί δείκτες; Ποια είναι η εκφραστικοί τρόποι; Ποια είναι τα γλωσσικά μέσα; Και λοιπά και λοιπά. Αυτά δεν έχουν ξεκαθαρίσει στο πάνσοφο μυαλουδάκι τους τα παιδιά. Ίσως φταίει που δεν τα είχαμε ξεκαθαρίσει κι εμείς, και τους έχω από πέρυσι και φέτος τους έχω πει, τους έχω κάνει πίνακες. Αυτό είναι στυλιζαρισμένη πάλι, η γνώση αυτή. Αλλά στη θεωρία δεν πειράζει. Δηλαδή δεν είναι και τόσο αρνητικό όσο είναι στην έκθεση, που τον βάζει σε καλούπια να εκφραστεί. Ό, τι αυτά κι αυτά. Αυτοί είναι οι εκφραστικοί τρόποι. Αυτά είναι τα γλωσσικά μέσα, αυτά το ένα, το άλλο, το τρίτο κλπ. Και έρχεται μετά η ερώτηση και αυτά απορούν και σου λέει, να γράψω κι αυτό, να γράψω για την τροπικότητα, να γράψω για τα ρήματα απρόσωπα; Μα πρέπει να γράψω και για την ενεργητική παθητική σύνταξη; Μα έπρεπε να γράψω και τον ευθύ πλάγιο λόγο και έπρεπε το ένα κι έπρεπε το άλλο, και γι αυτό δίνουν μισές απαντήσεις νομίζω. Δεν έχουν συνειδητοποιήσει πώς να καλύπτουν τα Β θέματα.

**ΑΜ:** Νομίζω χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι στις τελευταίες εξετάσεις το θέμα, αν το θυμάστε με το ερώτημα που ήταν που δεν ήταν ρητορικό αλλά το πήραμε και σαν ρητορικό σωστό, και ήρθαν οι οδηγίες της ΚΕΕ που καιέλεγε και έλεγε κι έλεγε,... Εγώ όταν το πρωτοείδα θα απαντούσα τελείως διαφορετικά και αν ήμουν μαθήτρια δεν θα έπαιρνα τις μονάδες που απαιτούνται. Τέλος πάντων, δεν θυμάμαι ακριβώς τώρα την ερώτηση, αλλά

ήθελε ολόκληρα κατεβατά και διάφορες παραμέτρους, ας πούμε να γράψουμε κάτω από αυτή την ερώτηση.

**Σ3:** Έτσι ακριβώς.

**ΑΜ:** Ναι, αυτό. Αλλά είχα σκεφτεί εγώ, άλλα σκέφτηκε η ΚΕΕ, άλλα σκέφτηκαν οι μαθητές. Μάλλον αυτό.

**Σ3:** Και άλλα οι συνάδελφοι. Εμείς εδώ άλλα σκεφτήκαμε, άλλα στην Πάνω Ελλάδα, άλλα στο Λασιθί και λοιπά και λοιπά. Τι γίνεται λοιπόν; Έτσι δεν έχουμε αντικειμενική βαθμολόγηση.

**ΑΜ:** Ναι, αυτό και άρα και οι μαθητές, καταλήγουμε πάλι στο ίδιο συμπέρασμα, ότι παραμένουν μπερδεμένοι τελικά, και όπως πολύ σωστά το είπατε, ότι κι εμείς είμαστε μπερδεμένοι. Και η συνεξέταση με τη λογοτεχνία, πώς βλέπετε αυτή την είσοδο της λογοτεχνίας, στο ίδιο πλαίσιο, στο ίδιο μάθημα, στη συνεξέταση; Έχει ευνοήσει τους μαθητές; Ή είναι κάτι που δυσχεραίνει τους μαθητές στην απόδοσή τους;

**Σ3:** Τι να πω δεν έχω εκεί άποψη να σου πω. Δηλαδή είναι ένα... το δέχτηκαν ως ένα νέο τύπο κριτηρίου που θα έχει και λογοτεχνία μέσα. Χάνει η γλώσσα η αλήθεια είναι, χάνει. Δεν ξέρω αν κερδίζει η λογοτεχνία, γιατί και εκεί το ερμηνευτικό σχολείο, και αυτό είναι τυποποιημένο, να γράψεις σε 200 λέξεις το κύριο θέμα, δυο τρεις, μάξιμουμ τέσσερις γραμμές, γιατί είναι και διακόσιες λέξεις. Να πεις τους κοινωνικούς δείκτες και θα πεις μετά αν είναι διαχρονικό και αν είναι σε εκφράζει. Θα πεις τη δική σου άποψη, που κι εκεί θέλει να γράψεις, όχι μια μικρή έκθεση, αλλά θέλει τρεις τέσσερις σειρές έτσι να....

**ΑΜ:** Τεκμηρίωση

**Σ3:** Να την αξιολογήσεις και εκεί.

**ΑΜ:** Αλλά πάλι, να σκεφτούμε πάλι το τελευταίο θέμα με το ταγάρι που ήτανε μπερδεμένο από τη φύση του, δηλαδή από τους θεματοθέτες ηρθε. Δηλαδή αν θα κρατούσες το ταγάρι, αν δεν το κρατούσες τελικά το ταγάρι.

**Σ3:** Εμένα μου άρεσε αυτή η ερώτηση, ήταν βιωματική. Παρόλο που τα παιδιά δεν έχουνε τέτοιο βίωμα. Ήτανε βίωμα, θα κρατούσες σε ένα ταγάρι; Είχα μαθητή-μαθήτρια, δεν ξέρω, φαντάστηκα έτσι όπως το διάβαζα το κείμενο ότι ήταν αγόρι, αλλά μπορεί να ήτανε και κορίτσι, μου επιχειρηματολόγησε μια χαρά ότι δεν επρόκειτο να κρατήσει αυτός ταγάρι, δεν επρόκειτο. Δεν του κόψα, μια χαρά ήταν τα επιχειρήματά του.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ3:** Μια χαρά ήταν τα επιχειρήματά του.

**ΑΜ:** Ωραία, ναι, άλλωστε νομίζω κάθε άποψη είναι δεκτή. Απλά νομίζω ότι η πλειοψηφία, νομίζω είναι πάλι δικιά μου άποψη, ότι δεν είχαν τι να πουν τα περισσότερα γραπτά. Ναι, θα το κρατούσα γι αυτόν το λόγο, όχι δεν θα το κρατούσα γι αυτό το λόγο. Δηλαδή η φύση αυτής της ερώτησης αντέβαινε στις οδηγίες που έρχονται κάθε χρόνο και για το τι γράφουν, τέλος πάντων στο προσωπικό σχόλιο. Αυτή είναι η δικιά μου αίσθηση. Δηλαδή ίσως αυτή που θα βάζουν τα θέματα να έπρεπε να είναι τυπικοί ως προς τις οδηγίες που κι εμείς λαμβάνουμε στην αρχή της χρονιάς και άρα με βάση αυτές τις οδηγίες διδάσκουμε τους μαθητές μας. Δεν ξέρω, είναι προσωπικές σκέψεις αυτές.

**Σ3:** Αυτό με το ταγάρι τι σε δυσκόλεψε;

**ΑΜ:** Εγώ δεν δυσκολεύτηκα καθόλου, νομίζω ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στο ότι στο τέλος, στην προσωπική άποψη, ότι δεν ήταν αυτό που περιμένουμε σαν προσωπική άποψη που το φέρνουμε στο σήμερα, που αναστοχαζόμαστε πάνω στο θέμα, δηλαδή δεν μπορούσαν να συνδέσουν οι μαθητές με το θέμα τέλος πάντων. Έτσι ένιωσα.

**Σ3:** Γιατί όμως δεν μπορούσαν; Εγώ πιστεύω γιατί δεν είχανε τα βιώματα. Όταν τους εξήγησα μέσα στην τάξη, στους καινούργιους μαθητές, ότι κάποτε οι παππούδες και οι γιαγιάδες μας ύφαινανε, οι γιαγιάδες ύφαινανε, και τη φανέλα του παππού και το χιράμι να σκεπαστούν και το χαλί και την κουβέρτα τους... είχανε ας πούμε μια οικοτεχνία που τους βοηθούσε και ζύμωναν επίσης και δημιουργούσαν τα απαραίτητα για να ζήσουν. Αυτό έμεινε ως στοιχείο πολιτισμού. Πολλά παιδιά δεν το ξέρουν.

**ΑΜ:** Δεν το ξέρουν.

**Σ3:** Σαν την υφαντική τέχνη. Και το ταγάρι ας πούμε είναι όχι σήμα κατατεθέν, είναι σημείο πολιτισμού για κάποιες δεκαετίες εδώ. Οι Μπιτλς ήρθαν κάποτε, το 70 νομίζω, και όταν φεύγανε χαιρετώντας από το αεροπλάνο τη σκάλα του αεροπλάνου, κρατούσανε ταγάρι, είχανε φορέσει ταγάρι.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ3:** Δηλαδή τα σύγχρονα παιδιά δυσκολεύτηκαν ακριβώς γι αυτό, σου λέει το τι είναι το ταγάρι, τι είναι το ταγάρι. Τι τα δυσκόλεψε; Αν το ξέρανε δεν θα τους ενοχλούσε να πούνε την προσωπική τους άποψη.

**ΑΜ:** Ναι, κι εγώ είχα γραπτό που φαινόταν, συγγνώμη, είχα γραπτό που δεν θυμάμαι τι έγραφε, φαινόταν δεν είχε καταλάβει παντελώς καθόλου τι ήτανε το ταγάρι.

**Σ3:** Ναι.

**Σ3:** Αυτός τώρα θα ναι άσχετος. Δεν μπορεί να μην κατάλαβε ότι ήταν ένα οικογενειακό κειμήλιο, ένα αντικείμενο της οικογένειας που φτιάχτηκε από γιαγιά προγιαγιά, το πήρε η μάνα και τώρα το κορίτσι σκέφτεται αν θα το πάρει η όχι. Τι θα έκανα εγώ στη θέση του; Θα το έπαιρνα, θα το κρατούσα; Μου είναι οικείο; Θα μπορούσα να το εντάξω στην

καθημερινότητά μου, να έχω και την ανάμνηση της οικογένειας, να έχω και πρακτικά μια τσάντα. Αυτός τώρα δεν ξέρουμε.

**ΑΜ:** Εντάξει, απλά το ανέφερα κι αυτό.

**Σ3:** Γενικά δεν θα καταλάβαινε ίσως και να μπαινε άλλο θέμα εκτός ταγαριού. Αυτό φαντάζομαι.

**ΑΜ:** Σωστά. Διαβάζω τελευταία μια άποψη που προτείνει, αιρετική θα την έλεγα εγώ, αλλά δεν πρέπει να προϊδεάσω πάλι, να καταργηθεί το θέμα Δ.

**Σ3:** Δεν συμφωνώ. Δεν συμφωνώ γιατί το θέμα Δ σου δίνει την ευκαιρία να δεις την προσωπικότητα του παιδιού, να δεις τη δομή της σκέψης του, την έκφρασή του, τις ιδέες του, το πώς βλέπει τον κόσμο, τι έχει αποκομίσει από τη μόρφωση και την παιδεία που του δίνει το σχολείο όλα αυτά τα χρόνια. Δεν θα συμφωνούσα.

**ΑΜ:** Ωραία και ουσιαστικά έχουμε τελειώσει, δεν ξέρω αν θα θέλατε να πείτε κάτι άλλο που εγώ δεν το έχω θίξει και σας προβληματίζει ιδιαίτερα και θα θέλατε να το καταθέσετε. Αλλά μια ερώτηση απλό ακόμα θα κάνω, αλλά μπορείτε να πείτε...

**Σ3:** Σχετικά με τον προβληματισμό, πώς θα γίνει πιο παραγωγικό το μάθημα της έκθεσης και πώς θα πετύχουμε να μην έχουμε αυτή τη διάσταση μεταξύ του ωω εύκολα τα θέματα, αλλά τελικά τα παιδιά δεν γράφουν

**ΑΜ:** Πραγματικά, γιατί αυτό έχει πάρα πολύ σωστή παρατήρηση. Βγαίνουν πάντα πολύ ευχαριστημένοι μαθητές.

**Σ3:** Και στη δημοκρατία που έδινε ο γιος μου, θυμάμαι λέγανε ότι ήταν εύκολα τα θέματα. Το βράδυ όταν ξανά συζητούσαν και τα ξανά σκέφτονταν τότε κατάλαβαν, δεν ήταν

εύκολα τα θέματα. Καθόλου, καθόλου εύκολα. Γενικώς δεν είναι εύκολο μάθημα η νεοελληνική γλώσσα.

**ΑΜ:** Α ναι, αυτό ξέχασα να τον ρωτήσω. Γιατί το υποτιμούν, όμως οι μαθητές; Το υποτιμούν μάλλον τελικά το μάθημα; Γιατί δεν ξέρω αν εσείς το έχετε αντιμετωπίσει αυτό, που μπορεί να διδάσκεις την έκθεση στο σχολείο και να ανοίγουνε το βιβλίο της χημείας ας πούμε.

**Σ3:** Μα εννοείται το υποτιμούν. Γιατί; Επειδή τον είχα και πέρυσι το μαθητή, μου λέει μετά λέει 'κυρία με βλέπετε'. Είχε δίκιο το παιδί. Είχε δίκιο γιατί δεν μου έχει δώσει ποτέ μέχρι πέρυσι και φέτος άλλο δικαίωμα, Αλλά μου λέει έτσι, να μη χαλάσουμε τη σχέση μας, αφού με βλέπεις είμαι κάπως, θέλω, είμαι αγχωμένος, Δεν έχω λύσει τις ασκήσεις μου στη φυσική, άσε με εκεί να τις λύσω. Μια φορά το έκανα. Εγώ του κανα τη ζωή κόλαση. Του λέω θα βγεις έξω με απουσία, του πήρα το τετράδιο και πήρε ανάποδες αυτός. Ναι, και αυτό είναι ένα θέμα. Είναι ένα θέμα. Μα το ότι ανοίγουν άλλα βιβλία και διαβάζουνε δεν σημαίνει ότι αδιαφορούν για το μάθημα, δεν το παίρνω προσωπικά. Το παίρνω όμως ότι βλέπω ένα μήνυμα εκεί, ότι τα παιδιά πιέζονται. Πάρα πολύ πιέζονται, είναι μπερδεμένα, ανοργάνωτα, δεν ξέρουν που να βάλουν με τις ώρες του διαβάσματος τους, δεν προλαβαίνουν και σου λέει άντε από δω και από εκεί να δω πώς θα ξεμπλέξουμε, να κλέψω χρόνο. Τι να πω δεν ξέρω.

**ΑΜ:** Εγώ έχω ζήσει και το άλλο. Να διδάσκω εγώ την έκθεση και να λύνουνε την έκθεση του φροντιστηρίου.

**Σ3:** Ναι, αυτό στο διάλειμμα καμιά φορά μου φέρνουν. Μου λέει τα συνώνυμα, τι να γράψω εδώ; Μου το φέρνουν. Όχι, στην ώρα του μαθήματος, όχι.

**ΑΜ:** Έχει γίνει και αυτό τέλος πάντων, δηλαδή που είναι άλλο ένα μεγάλο κεφάλαιο. Ωραία, αν θα μπορούσατε εσείς να στέλνετε οδηγίες, εγκυκλίους ας πούμε αν ήταν στο χέρι σας ή αν ήταν στο χέρι σας να γράψετε νέα βιβλία, τι αλλαγές θα κάνατε; Δηλαδή αυτό που

στις εγκυκλίους, αν μπορούσατε και γράφατε εσείς τις εγκυκλίους, πως θα βοηθήσετε τους συναδέλφους σας;

**Σ3:** Εγώ νομίζω ότι, αυτό που είπα προηγουμένως, δεν ξέρω αν φταίνει τα βιβλία ή αν φταίνει η οργάνωση της ύλης. Να μας οργανώσουν την ύλη ώστε να την....

**ΑΜ:** Το έχετε ξαναπεί.

**Σ3:** Καλύπτουμε επαρκώς όλοι. Και να ξέρουμε, να έχουμε όλοι στην Ελλάδα μια πυξίδα ότι, ξέρεις έτσι πρέπει να κάνουμε τη διδασκαλία. Αυτά να περιλαμβάνει τη διδασκαλία μας. Πολλές φορές αισθάνομαι ότι είμαι, παρά τη συνείδηση και την ευσυνειδησία που έχω, αισθάνομαι ότι είμαι λειψή γιατί δε με φτάνει ο χρόνος. Τώρα ας πούμε, έκανα τα δύο κριτήρια απ τα τέσσερα θέματα. Το πρώτο Θέμα ήταν των πανελλήνιων που γράψανε μόνο την παραγωγή, το Δ θέμα. Τα άλλα δύο ήταν κριτήρια και είδα και έπαθα να βρω ώρες, γιατί σε ένα δίωρο ας πούμε δεν μπορεί να βγει το τρίωρο κριτήριο. Έπρεπε να δω πώς θα σπάσω το κριτήριο, να γράψουν ξεχωριστά το ερμηνευτικό. Άλλα παιδιά μου ζητούσαν να πάρουν και άλλη μια ώρα να γράψουν μόνο την περίληψη. Δεν τους την έδωσα, δεν τους την έδωσαν. Τους είπα, τους χώρισα το δίωρο σε μικρότερα μέρη και τους είπα 'εδώ θα βουλευτείτε με τα διαλείμματα μέσα'. Δηλαδή [...] κανονικό. Έχει και τέτοια οργανωτικά. Αλλά εκείνο που, για να πλατειάζω, εκείνο που νομίζω εγώ είναι η διάρθρωση της ύλης εκεί και το τι θα περιλαμβάνεται μέσα στην ύλη. Γιατί είχα δει και το άλλο, το είχα συζητήσει... Ποια σχολική σύμβουλο εχετε;

**ΑΜ:** Την Ραμουτσάκη.

**Σ3:** Ναι, κι εμείς αυτήν έχουμε και πέρυσι που είχε κάνει κάποια κάποιες συναντήσεις φιλολογικές της το είχα πει γιατί είχα αντιληφθεί ας πούμε... Πέρυσι εγώ διάβαζα πάρα πολύ στην Τράπεζα Θεμάτων. Απρίλη και Μάρτη... Δεν συζητάμε! Διάβαζα πιο πολύ από τους μαθητές, μην τυχόν και βρεθεί ερώτηση που εγώ δεν την είχα καλύψει και εκτεθώ στα



παιδιά. Θα πουν δε μας την έκανες εσύ αυτή. Τι θα γράψουμε εμείς; Βρήκα λοιπόν μια ερώτηση, την ονοματοποίηση.

**ΑΜ:** Τι σε ποια τάξη δηλαδή;

**Σ3:** Δευτέρα τάξη, Δευτέρα τάξη. Βρήκα μια άσκηση.

**ΑΜ:** Την ονοματοποίηση.

**Σ3:** Την οποία εγώ έψαξα, διδάσκονταν στην πρώτη Γυμνασίου. Όταν τους το είπα, με τα ονόματα και τα ρηματικά σύνολα, κάποιοι θυμήθηκαν, κάποιοι. Ωστόσο όμως έπρεπε κι εγώ να το θυμηθώ, να το διδάξω, αφού δεν το θυμόντουσαν. Ένα άλλο, ας πούμε, αρνητικό, είναι ότι δεν συνειδητοποιούν οι μαθητές ότι τη γνώση τη χτίζεις σιγά σιγά, κάθε χρονιά, κάθε χρονιά, και πρέπει να μαθαίνεις τα βασικά να τα θυμάσαι για την επόμενη χρονιά. Και αυτά των δύο χρόνων, για την τρίτη χρονιά. Και των τριών χρόνων, για την πρώτη Λυκείου. Και των τεσσάρων χρόνων για τη Δευτέρα Λυκείου, ότι χτίζουμε τη γνώση σιγά σιγά ώστε να μη χάνομαι κι εγώ να πω αμάν, τίποτα δεν ξέρουμε, όλα πρέπει να τα κάνω από την αρχή. Και αυτό είναι αρνητικό και δεν προχωράμε μπροστά στη γλώσσα, Έχει διάφορα θέματα.

**ΑΜ:** Έχει ναι. Εγώ νιώθω πιο... ο, τι πελαγοδρομώ κυρίως με το κομμάτι της θεωρίας. Το θίξατε βέβαια, ότι δεν είναι πολύ ξεκάθαρα, είναι και δεν είναι είναι είναι αυτό το κάποια πράγματα, αλλά και κάποια μπορεί να σου ξεφύγουν. Ειδικά τώρα αυτά με τους εκφραστικούς τρόπους και τα μέσα και τα λοιπά. [...]

**Σ3:** Παίρνουν και μόρια.

**ΑΜ:** Παίρνουν πάρα πολλά μόρια, ναι. Εγώ τα έχω ξεκαθαρίσει, αλλά με κόπο, έχω προσπαθήσει αυτό που λέτε και εσείς.

**Σ3:** Και γω, με κόπο.

**ΑΜ:** Και τα βιβλία που έχουμε δεν βοηθάνε.

**Σ3:** Είχα πει λοιπόν στη Ραμουσάκη πέρυσι ότι το υπουργείο λέει Θέλετε να πούμε κάτι στο ΙΕΠ; Λέω, εγώ θα ήθελα να πούμε κάτι Ιωάννα. Να πούμε να μας ξεκαθαρίσει, γιατί αντιλήφθηκαν τις προηγούμενες χρονιές ότι η θεωρία είχε κατέβει τάξεις. Δηλαδή, ενώ είχαμε ξεκινήσει να κάνουμε συνώνυμα αντώνυμα στην πρώτη Λυκείου, αναφορική ποιητική λειτουργία της γλώσσας, ενεργητική παθητική σύνταξη, μετά ήρθε και το ρηματικό πρόσωπο. Μετά ήρθαν και τα σημεία στίξης. Μετά ήρθε και το Α και το Β και το Γ και έπρεπε να τα κάνουμε όλα. Όλα. Τη θεωρία όλη. Και με ρώτησε 'πού νομίζεις ότι οφείλεται αυτό;' Να σου πω που νομίζω εγώ; Να σου πω εσένα Ανδρομάχη τώρα. Αυτό πιστεύω εγώ: ότι κυκλοφορούν βιβλία από πολύ σπουδαίους, πολύ άξιους συναδέλφους. Δεν έχω κανένα θέμα με τους συναδέλφους, αλλά επειδή ανταγωνίζονται μεταξύ τους αυτοί οι εκδοτικοί οίκοι και παίρνουν τους διάφορους φιλολόγους και σου λένε, η Ελληνοεκδοτική έχει αυτούς, ο Χατζηθωμάς έχει αυτούς, ο Ζήσης έχει αυτούς κλπ, ανταγωνίζονται μεταξύ τους και σου λέει τι θέματα να βάλω, να είναι πιασάρικα, να είναι απαιτητικά, να διατηρήσω καλό όνομα. Και κατέβασαν όλη την ύλη παρακάτω. Ένα παιδί όμως, ένα παιδί να βρεθεί, να ξέρει να απαντά αυτές τις ερωτήσεις αμέσως δημιουργείται μεγάλος ανταγωνισμός και στην τάξη μέσα. Και ο καθηγητής που ενδιαφέρεται και πιάνει τα μηνύματα σου λέει τι γίνεται εδώ; Πρέπει να τα διδάξω.

**ΑΜ:** Πολύ δίκιο.

**Σ3:** Πρέπει να, πρακτικά δεν τα λέω;

**ΑΜ:** Πάρα πολύ.

**Σ3:** Ναι, πρέπει να τα διδάξω κι εγώ. Και βρεθήκαμε ας πούμε στην πρώτη λυκείου να παλαβώνουμε. Ενώ στην πρώτη λυκείου πρέπει να εστιάσουμε στην παραγωγή λόγου, να

δούμε πώς το παιδί θα καταφέρει να φτιάξει ένα κείμενο που να ανταποκρίνεται σε όλα αυτό στο πλαίσιο το επικοινωνιακό, στην έκφραση, στην επιχειρηματολογία, βρεθήκαμε να αγωνιούμε για τόσα θέματα θεωρίας.

**ΑΜ:** Πολύ ωραίο, πάρα πολύ ωραία παρατήρηση.

**Σ3:** Και χαμός γίνεται.

**ΑΜ:** Ναι, τώρα ναι βέβαια ανοίγουν... Τέλος πάντων ανοίγουν όλο αυτό με τα φροντιστήρια που με τα βιβλία, με τους εκδοτικούς οίκους, με τον ανταγωνισμό και τα οικονομικά συμφέροντα.

**Σ3:** Δεν θέλω να πω τίποτα για τους συναδέλφους...

**ΑΜ:** Ναι αλίμονο...

**Σ3:** Και εγώ παίρνω ιδέες από αυτούς. Αλλά να μας ξεκαθαρίσει κάποιος ποια είναι η ύλη στην Α, στη Β και στη Γ.

**ΑΜ:** Πολύ σωστά. Πάλι αυτό που είπατε, κουτάκια. Τα είπατε από την αρχή όλα. Λοιπόν σας, εγώ αυτά είχα να σας ρωτήσω. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ πάρα πολύ! Η συμμετοχή σας πολύ χρήσιμη και πολύ εποικοδομητική. Το εννοώ, αλήθεια το λέω, το εννοώ. Πολύ μου άρεσε πραγματικά που δεν σας γνωρίζω, αλλά πόσο οριοθετημένη σκέψη έχετε.

**Σ3:** Αγαπώ πολύ αυτό το μάθημα, σου εξήγησα από την αρχή. Ο μαθητής μου θέλω να μάθει να εκφράζεται καλά, να επιχειρηματολογεί σωστά, να τον χαίρονται όταν τον ακούνε. Θα ήθελα πάρα πολύ να βγάλω τέτοιους μαθητές.

**ΑΜ:** Να είστε καλά! Γειά σας, καλό βράδυ!

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ σήμερα μαζί μου και θα με βοηθήσετε να διεξάγω την έρευνά μου που αφορά τα αίτια αποτυχίας των μαθητών της Γ Λυκείου στο μάθημα της έκθεσης, κυρίως στη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων. Χαίρομαι πάρα πολύ που είστε εσείς εδώ συγκεκριμένα γιατί έχετε πολύ μεγάλη εμπειρία. Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας μαζί μου μάλλον πόσα χρόνια δουλεύετε στο δημόσιο σχολείο;

**Σ4:** Κύριε Ματσουλιάδη, να σας ευχαριστήσω και εγώ με τη σειρά μου και για την επιλογή και για τα καλά σας λόγια. Για να μπορούμε κατευθείαν στα της συνέντευξης. Πόσα χρόνια; Είμαι διορισμένη στο Δημόσιο από το 2011. Φυσικά έχω προϋπηρεσία πριν και ως αναπληρώτρια και στην ιδιωτική μέση εκπαίδευση σε φροντιστήρια.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία, οπότε μπορείτε να υπολογίσετε περίπου πόσα χρόνια έχει διδάξει στο μάθημα της έκθεσης. Όχι αναγκαστικά στο δημόσιο σχολείο.

**Σ4:** Το διδάσκω ακριβώς 11 χρόνια. Έχουμε ναι 11 χρόνια από τη πρώτη χρονιά.

**ΑΜ:** Και έχετε υπάρξει φυσικά βαθμολογητής για να είστε εδώ, αλλά νομίζω ότι η σημαντικότερη θέση αυτή τη στιγμή είναι ότι είστε και συντονίστρια του βαθμολογικού. Θέλετε να μας πείτε γι αυτό ότι είστε;

**Σ4:** Στο βαθμολογικό κέντρο, ναι. Διορθώνω ήδη σχεδόν όλα τα χρόνια στο μάθημα της έκθεσης και της ιστορίας, γιατί διδάσκω και τα δύο. Μάθημα της γλώσσας, όμως, είμαι συντονίστρια. Έχω διατελέσει συντονίστρια τέσσερις χρονιές. Τα πέντε τελευταία χρόνια, τέσσερις χρονιές, συμπεριλαμβανομένης και της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

**ΑΜ:** Ωραία, άρα είστε ο άνθρωπος που θα μας βοηθήσει πάρα πολύ, θα με βοηθήσει. Λοιπόν, ουσιαστικά η συνέντευξή μας δομείται σε τρία μέρη που αρχικά είναι η άποψή σας για τα μαθησιακά και εξω μαθησιακά αίτια που οδηγούν τους μαθητές σε αποτυχία σε

δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου. Αρχικά πιστεύετε ότι η αποτυχία ή η επιτυχία σχετίζεται με τον τόπο διαμονής των μαθητών; Είναι απλή ερώτηση.

**Σ4:** Διαμονής ή με τον τόπο σχολικής φοίτησης; Γιατί ξέρετε πολλές φορές ο τόπος διαμονής διαφέρει από το χώρο του σχολείου, δηλαδή από τον χώρο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο;

**Σ4:** Ναι, εγώ μπορώ να πάω σχολείο;

**ΑΜ:** Ναι, ναι, ναι βέβαια.

**Σ4:** Στο σχολείο έχουμε παιδιά από πολλές περιοχές και μάλιστα πρέπει να σας πω ότι υπάρχουν και περιπτώσεις που έχουμε παιδιά από το Ηράκλειο. Δηλαδή με αντίστροφη πορεία και η διαμονή τους διαφέρει. Εφόσον το ρωτάτε για το χώρο διαμονής της οικογενειακής, δηλαδή του οικογενειακού οικογενειακού χώρου, ναι, θεωρώ ότι παίζει ρόλο. Παίζει ρόλο βασικά στο κομμάτι των ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, κατ'επέκταση και της διέγερσης που μπορεί να προκαλείται για να ανακαλύψουν πράγματα.

**ΑΜ:** Εντάξει, αυτές οι ερωτήσεις είναι πιο απλές, πιο εισαγωγικές εισαγωγικές. Είναι σημαντικό να λαμβάνουν οι μαθητές εξωσχολική βοήθεια και ανάλογα με το πόσο τους επιτρέπει το ενδιαφέρον των γονιών τους, τη δυνατότητα των γονιών τους;

**Σ4:** Όταν λέτε εξωσχολική βοήθεια, σε τι αναφέρεστε; Στα φροντιστήρια. Εγώ είμαι της άποψης ότι ένας μαθητής και δη υποψήφιος έχει κάθε δικαίωμα να λάβει βοήθεια από όπου θεωρεί ότι πρέπει τα τη λάβει. Από εκεί και πέρα, το ένα δεν ακυρώνει το άλλο. Δηλαδή εγώ δεν θεωρώ ότι ο σχολικός χώρος και εξωσχολικούς χώρους που παρέχουν γνώση είναι σε κάποια ανταγωνιστική σχέση ή θα έπρεπε να είναι σε κάποια ανταγωνιστική σχέση. Εγώ δεν αισθάνθηκα ποτέ ότι ανταγωνίζονται κάποιον και αυτό είναι κάτι που το λέω πάντα στους μαθητές μου. Επομένως αυτό που τους προτρέπω είναι να πάρουν το καλύτερο

δυνατό feedback που μπορούν από όποιον εκπαιδευτικό έχουν απέναντί τους. Και αυτά ξέρουν πιστέψτε με, πολύ καλά ποιους έχουν απέναντί τους.

**ΑΜ:** Ειδικά όταν άλλαξε το σύστημα. Δυσκολεύτηκα είτε να πείσετε τους μαθητές σας για το ποιες είναι οι νέες ανάγκες του συστήματος; Σας ακολούθησαν;

**Σ4:** Δείτε λίγο οι μαθητές συνήθως επιλέγουν, μάλλον θα πρέπει να επιλέγουν την εύκολη οδό. Αν η εύκολη οδός στην οποία έχουν μάθει εντός και εκτός σχολείου είναι ένα τυπικό, ένα formality τέλος πάντων, μια κανονικότητα από την οποία δεν θέλουν να ξεφύγουν και τους βολεύει, δδυσκολεύονται σε κάθε αλλαγή. Εάν όμως είναι λίγο υποψιασμένο τα παιδιά, όταν τους εξηγώ τι ακριβώς συμβαίνει και πώς θα δυσκολευτούν και γιατί θα δυσκολευτούν στην αρχή. Ποιος είναι τελικός στόχος. Συνήθως ακολουθούνε. Προφανώς εκεί παίζει ρόλο και οι δυνατότητες του κάθε μαθητή και οι δεξιότητες του.

**ΑΜ:** Ωραία. Και μιας και μιλάμε για τις αλλαγές, ας πούμε τώρα οι μαθητές για τον τρόπο βαθμολόγησης δηλαδή φέτος θα βαθμολογηθούν στις 20 μονάδες. Και γενικότερα υπάρχουν μικροαλλαγές ή μικρο τροποποιήσεις στην κατανομή των μονάδων.

**Σ4:** Στις 20 μονάδες μισό λεπτό. Η παραγωγή λόγου είναι 30 μονάδες.

**ΑΜ:** Στην περίληψη αναφέρομαι.

**Σ4:** Στην περίληψη στις 15.

**ΑΜ:** Ναι, αλλά.

**Σ4:** Φέτος στις 20 και στις 20 έχετε δίκιο.

**ΑΜ:** Στις 15 στις 20 όταν πρωτοήρθε το καινούργιο σύστημα είχε αν δεν κάνω λάθος προταθεί το 50 50. Μετά πάλι μέσα από συζητήσεις στο 70 30 κατέληξα στο 85 15. Αυτές οι μικροαλλαγές επηρεάζουν ίσως την απόδοση των μαθητών;

**Σ4:** Οχι. Οι μαθητές έτσι κι αλλιώς έχουν κάτι πολύ δύσκολο μπροστά τους. Το δύσκολο είναι αυτό που εγώ πάντα έλεγα. Δηλαδή επειδή είμαι άνθρωπος που δεν μου αρέσουν οι εύκολες λύσεις, οφείλω να σας πω ότι το καινούργιο σύστημα, ενώ στην αρχή με εξέπληξε λίγο περίεργα, όταν άρχισα να το ψάχνω περισσότερο και να το μελετώ, είδα ότι τελικά βαδίζει πάνω στα χνάρια που έτσι κι αλλιώς εγώ είχα στην εκπαίδευση. Δηλαδή, δύσκολος δρόμος είναι δρόμος της σύνθεσης, είναι ο δρόμος της παραλληλίας, είναι ο δρόμος της παράλληλης γνώσης, ενώ είναι ο δρόμος που σου λέει ότι ξέρεις ότι πρέπει να διαβάσεις 50 πράγματα, αλλά από αυτά τα 50 μπορεί να επιλέξει τα 5 και εν τέλει να καταλήξω στο 2 στα 2. Αυτό το αντιλαμβάνονται σαν πρακτική είναι αρκετά δύσκολη για τα παιδιά αν δεν έχουν μάθει να το κάνουν αυτό έτσι κι αλλιώς δυσκολεύονται. Τώρα το αν θα είναι 25 20 15 αυτό έχει να κάνει περισσότερο με το πρακτικό κομμάτι το δικό μας, όχι τόσο των παιδιών. Δηλαδή στα παιδιά, αν με ρωτάτε για την κατανομή, για το πώς επηρεάζει γενικότερα... Δείτε λίγο. Είναι πολύ απλό, όταν έγιναν οι αλλαγές και έδωσαν, δόθηκε ως πούμε το τρίτο θέμα στη λογοτεχνία, το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο θέμα για μένα. Οι 15 μονάδες δεν δίνονται έτσι εύκολα, άσχετα με το τι νομίζουν τα παιδιά. Τα παιδιά νομίζουν ότι, εντάξει βρε παιδί μου, ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι σιγά. Τώρα έχουν αρχίζει λίγο να ψυλιάζονται σημαίνει τρίτο θέμα στις Πανελλαδικές. Τώρα που μιλάμε αυτή την περίοδο, γιατί μην ξεχνάτε ότι τα παιδιά που δοκιμάζονται φέτος είναι παιδιά τα οποία ξεκίνησαν με κάποια καινούρια ζητήματα στην πρώτη Λυκείου.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ4:** Όλες τις δυσκολίες που είχανε τα περασμένα χρόνια. Τα περσινά παιδιά ήταν μιας άλλης φουρνιάς με άλλα θέματα μπροστά τους. Δηλαδή αυτή τη στιγμή, κάθε χρονιά, τουλάχιστον μέχρι και φέτος, νομίζω τα συμπεράσματα δεν είναι ασφαλή. Από δω και πέρα, δηλαδή τα παιδιά που ξεκίνησαν, που είναι τώρα στη Β και του χρόνου φάση Γ γιατί έχουν



ήδη μπει τα καινούρια δεδομένα, εάν και εφόσον αυτά δεν αλλάξουν -βασικός παράγοντας- τότε αυτά θα μπορούν να μας δώσουν ένα feedback πιο ουσιαστικό. Σε αυτή τη φάση όμως τα παιδιά καταρχάς θεωρούν ότι η περίληψη εντάζει, κάτι θα γράψουμε. Έχουν συνηθίσει αυτή τη λογική, όπως είναι η παραγωγή λόγου τώρα που β κομμάτι το οποίο είναι θεωρίας και δώσει το ρυθμό και αυτό τους δυσκολεύει γιατί πολύ απλά έχουμε ξεφύγει εντελώς από κάποιες συμβατικές ερωτήσεις που χρειάζονταν σημαντικές απαντήσεις. Και να σου πω την αλήθεια με ενοχλούσε πάρα πολύ γιατί αυτό διευκόλυνε σε πολλές περιπτώσεις τη δουλειά κάποιων συναδέλφων μας εκτός και εντός σχολείου. Τους μάθαιναν ένα τυφλοσούρτη τέλος πάντων και that's it.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι δεν υπάρχει φετος, τώρα με το καινούργιο σύστημα αυτός ο τυφλοσούρτης; Δηλαδή ας πούμε το θέμα Β...

**Σ4:** Να σας πω γιατί. Θα σας εξηγήσω γιατί δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει για έναν πολύ απλό λόγο, γιατί αυτή τη στιγμή οι ερωτήσεις αν έχετε δει τη διατύπωση των ερωτήσεων, η διατύπωση δεν είναι πλέον απλά διατύπωση που χρήζει απομνημονευτικής απάντησης. Χρειάζεται μια απάντηση που για να τη σύνταξεις πρέπει να συνθέσεις πράγματα και πες να μελετήσεις καλά το κείμενο, να μιλήσεις με το κείμενο, επικοινωνείς ουσιαστικά με το κείμενο και να εφαρμόσεις στο κείμενο αυτά τα οποία γνωρίζεις και από τα οποία θα πάρεις κομμάτια που ταιριάζουν στην εκάστοτε περίπτωση.

**ΑΜ:** Θεωρείτε...

**Σ4:** Δεν υπάρχουν πλαφόν απαντήσεις αυτή τη στιγμή.

**ΑΜ:** Θεωρείτε όμως ότι οι μαθητές μπορούν να το κάνουν; Μήπως έρχονται με ένα, με εφόδια, ας πούμε στο θέμα Γ ότι θα γράψω ας πούμε το τρίτο ενικό πρόσωπο, ότι θα γράψω μια παρομοίωση ή ότι θα γράψω το περιβόητο ΖΑΠ στο Β θέμα δηλαδή έρχονται με...

**Σ4:** ...

**ΑΜ:** Ναι ότι έχουν έρθει με έτοιμες στη φαρέτρα τους τέλος πάντων, για να μιλήσω όπως τα γράφουνε και οι μαθητές που μαθαίνουν εκφράσεις απ' έξω και μετά τελικά δεν μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν, τα χρησιμοποιούν λανθασμένα. Έχετε αυτή την εντύπωση;

**Σ4:** Δείτε λίγο. Οι μαθητές οι οποίοι έρχονται έχοντας τα αυτιά τους και τα μάτια τους ανοιχτά, τουλάχιστον αυτούς που έρχονται σε μένα στην Γ Λυκείου, εκπαιδεύονται πολύ γρήγορα στο να χρησιμοποιούν τη γνώση. Αυτοί οι οποίοι έρχονται θεωρώντας ότι τα έχουν μάθει και τα ξέρουν όλα, κάτι που συνέβαινε ανέκαθεν, ενώ σε αυτές τις κατηγορίες είναι μαθηματικά βέβαιο ότι θα αποτύχουν και τους το λέω ξεκάθαρα και τους το αποδεικνύω μέσα από τα κει.. από τα δικά τους τα γραπτά. Δεν είναι Θεωρητικό αυτό. Τώρα από ένα σημείο και μετά καταλαβαίνετε ότι είναι και θέμα χαρακτήρα και προσωπικότητας.

**ΑΜ:** Και αντίληψης ίσως του κάθε μαθητή και.

**Σ4:** Καταρχάς πρέπει να εκπέσουν κάποιοι μύθοι, ενα το κρατούμενο. Για παράδειγμα ότι επειδή έχω διαβάσει ότι αυτός ο άνθρωπος ΖΑΠ που λέγατε το μπορούμε οπουδήποτε, το βάζουμε αυτό και καθαρίσαμε. Δεν είναι έτσι τα πράγματα και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί κάποιος να γράφει, να γράφει, να γράφει, να γράφει ανοησίες και εν τέλει να έχει ένα γραπτό το οποίο να μην είναι απολύτως τίποτα. Όταν ξέρετε τα παιδιά δεν είναι χαζά, απλά δεν τους άρεσε να δυσκολεύονται. Δηλαδή όταν έρθεις και πεις στο άλλο με απόδειξη ότι εδώ εδώ εδώ και εδώ υπάρχει πρόβλημα και υπάρχει πρόβλημα γι αυτούς τους συγκεκριμένους λόγους και του εξηγήσεις, συνήθως κατανοούν. Το αν δεν μπορούν να το εφαρμόσουν αυτό είναι μια άλλη ιστορία. Δεν έχουν εκπαιδευτεί προς αυτή την κατεύθυνση.

**ΑΜ:** Και γιατί δεν έχουν εκπαιδευτεί;

**Σ4:** Το πρόβλημα είναι αυτό δεν έχουν εκπαιδευτεί. Θα σας πω γιατί. Καταρχάς στο γυμνάσιο υπάρχει μια τεράστια απόκλιση στο Λύκειο. Αυτό είναι κάτι που το βλέπουμε

όλοι στην πρώτη Λυκείου. Εγώ δεν κάνω στην πρώτη λυκείου, αλλά συζητώντας με συναδέλφους γιατί πάντα έχουμε feedback μεταξύ μας στο σχολείο, βλέπω, ακούω τα προβλήματα και μπορώ να καταλάβω και πολλά περισσότερα. Ναι, αλλά να σας πω δηλαδή αν και λίγο να συζητήσουμε μαθητές για παράδειγμα, θα μπορέσουν να καταλάβουν τι ακριβώς συμβαίνει.

**ΑΜ:** Ναι ναι.

**Σ4:** Δεν εκπαιδεύονται και δεν εκπαιδεύονται γιατί έχουν μάθει στις εύκολες λύσεις.

**ΑΜ:** Ναι. Οπότε θεωρείτε ότι έχουν λύσεις;

**Σ4:** Ένας άλλος μύθος πρέπει να τελειώνουμε με αυτό είναι ότι σώνει και καλά σε ένα μάθημα πρέπει να γράψουμε εικοσαριά όλοι. Δεν γίνεται αυτό. Γίνεται σε τελική ανάλυση. Όχι δηλαδή γιατί πρέπει να γίνεται. Γιατί ο μέσος όρος με τα νέα δεδομένα πια, με δεδομένο ότι πρέπει να έχουμε την βάση του 10 OK, αλλά από εκεί και πέρα μια σχολή έχει συγκεκριμένες θέσεις. Ας προσπαθήσουν γι αυτές τις θέσεις. Αρα τι σημασία έχει αν μέσος όρος είναι στο 21, στο 18, στο 16, στο 15; Σε τελική ανάλυση.

**ΑΜ:** Ναι, όλη η κουβέντα της έρευνας τέλος πάντων, είναι αυτό γιατί με πολύ δύσκολα μπορούν να ξεσάλωσαν οι μαθητές από το 15 και πάνω και είναι κακώς μάλλον που το χρησιμοποιώ κι εγώ αποτυχία ναι ή στο σύνολο, ενώ στο σύνολο του βαθμού εννοώ το 15 στα 20, ό, τι από εκεί από κει και πέρα δύσκολα σκαλώνει ένας μαθητής.

**Σ4:** Στην έκθεση. Δείτε λίγο τώρα με τα νέα δεδομένα πάμε και ακόμα χαμηλότερα στην ύλη στο μάθημα της γλώσσας. Γιατί μην ξεχνάτε ότι όταν υπήρχε το προηγούμενο, η προηγούμενη βαθμολογική κατανομή, τότε πέντε στην στο β μέρος ήταν πολλές μονάδες

**ΑΜ:** Μονάδες το 35.

**Σ4:** 40 όπως είπαμε.

**ΑΜ:** Ναι, ωραία.

**Σ4:** Πολλές οι μονάδες. Και μην ξεχνάτε ότι έγινε 40 μονάδες ακριβώς για να διευκολύνει τα πράγματα στους μαθητές, δηλαδή να διευκολύνει το μέσο όρο, να περνάνε όλοι το 10. Αυτό ήταν επί της ουσίας ο στόχος. Ας μην κοροϊδευόμαστε. Αυτός ήταν στόχος.

**ΑΜ:** Αλλά τελικά δεν λειτούργησε κατά τη γνώμη σας. Γι αυτό αφαιρούνται μονάδες από εκεί;

**Σ4:** Δείτε λίγο το Σ/Λ Για παράδειγμα. Μην έχουμε αυταπάτες. Εντάξει, αν δεν βάλουν για παράδειγμα το να βρούνε... Χαρακτηριστικό παράδειγμα στις Πανελλαδικές είναι η δεύτερη χρονιά που μπήκε φέτος και ενώ το περασμένο Μάιο όχι. Ναι.

**ΑΜ:** Στις δύο τελευταίες εξετάσεις.

**Σ4:** Τη μία χρονιά μπήκε ζητώντας δικαιολόγηση μέσα από τα κείμενα και τη δεύτερη πέρυσι μπήκε τον περασμένο Μάιο, μπήκε χωρίς δικαιολόγηση και ξαφνικά βλέπαμε δικαιολογήσεις μέσα στα κείμενα. Κι ερχόμαστε ως βαθμολογητές να δεχτούμε να παραβιάσουμε την εκφώνηση. Υπάρχουν, γίνονται κι άλλα λάθη. Δεν είναι μόνο η διεκπεραίωση από τους μαθητές.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία είναι τα λάθη.

**Σ4:** Όταν δίνεται μια εκφώνηση να τηρείται στο 100%. Δεν ζητάει δικαιολόγηση. Κι εμείς βέβαια οι περισσότεροι, επικαλούμενοι λόγους παιδαγωγικών αρχών, λέμε εντάξει, να μην αφαιρέσουμε βαθμούς. Όχι να αφαιρέσουμε κα Ματσουλιάδη. Γιατί αν στη Φυσική και στη Χημεία και στα μαθηματικά και στα αρχαία γίνει λάθος ένας τύπος, αφαιρείται βαθμός δεν χαρίζεται. Γιατί αυτό μάθημα το έχουμε πάρει έτσι ελαφρά τη καρδιά σε μερικές

περιπτώσεις; Εμένα με ενοχλεί αυτή η νοοτροπία. Να σας πω την αλήθεια, γιατί θεωρώ ότι σταδιακά υποβαθμίζει και το μάθημα αυτό καθαυτό. Και δεχόμαστε πυρά συν τοις άλλοις και από τις άλλες ειδικότητες. Είναι πραγματικότητα ότι εμείς και καλά πούμε καίμε τους μαθητές .

**ΑΜ:** Ναι, τώρα μου γεννιούνται πολλά ερωτήματα και τα έχω... Οπότε οι μαθητές ναι, όλοι οι μαθητές το υποτιμούν τελικά το μάθημα ή το φοβούνται;

**Σ4:** Όταν κάποιος είναι ανασφαλής, είτε ανήλικος είναι είτε ενήλικας, ξέρετε ότι πολλές φορές αντιδρά υποτιμώντας κάτι ή αδιαφορώντας για κάτι.

**ΑΜ:** Ωραία μια χαρά. Οπότε επειδή είστε πραγματικά έτσι χειμαρρώδης και καλύπτετε πάρα πολλές ερωτήσεις μέσα από αυτά που λέτε και απλά λίγο θα σας επαναφέρω σε κάτι με την πορεία από το γυμνάσιο. Πότε θεωρείτε εσείς ότι δεν έχουν παράγει πολύ γραπτό λόγο οι μαθητές όταν φτάνουν στη Γ Λυκείου. Έχουν ευκαιρίες στο ελληνικό σχολείο να παράγουν λόγο;

**Σ4:** Δείτε λίγο εαν με την παραγωγή λόγου επικεντρώνεστε μόνο στην παραγωγή...

**ΑΜ:** Όχι δεν είναι μόνο το θέμα Δ.

**Σ4:** ...

**ΑΜ:** Και το θέμα γ ενώ στο σύνολό του το συνολικό.

**Σ4:** Και για σύνοψη κειμένου και για παραγωγή σύντομης απάντησης ενός ορίου. Δεν λέω αυτό, παράγουν, θεωρώ ότι παράγουν κείμενα. Το ζήτημα είναι πώς αξιολογείται αυτή η παραγωγή; Δηλαδή αν αυτή η παραγωγή σε όλο το Γυμνάσιο υπόκειται σε κάποια ελαστικότητα, μάλιστα το παιδί συνηθίζει σε αυτό. Και όταν ξαφνικά πάει στο Λύκειο και παθαίνει το πρώτο πολιτισμικό σοκ με το τι το περιμένει και τα πράγματα δεν είναι και τόσο

εύκολα. Και μετά θέλει μεγάλο ψυχικό σθένος για ένα μαθητή, μια μαθήτριά να μπορέσει να σταθεί στα πόδια της και να προχωρήσει μέχρι Γ Λυκείου. Η Γ Λυκείου αν θέλετε, είναι ο τελευταίος τροχός της αμάξης. Ερχόμαστε να διορθώσουμε λεπτομέρειες, να πούμε καινούργια πράγματα, να δώσουμε οπτικές. Να να δοκιμάσουμε τεχνικές εκεί όπου μπορούμε φυσικά χωρίς να δημιουργήσουμε πρόβλημα στο μαθητή, αλλά ως εκεί. Και να προετοιμασούμε για τις εξετάσεις με αυτό τον τρόπο.

**ΑΜ:** Μεταφέροντας και εγώ την εμπειρία μου και χωρίς να θέλω να επηρεάσω τη σκέψη, γιατί δεν πρέπει ένα ουσιαστικά να καταθέσω τέλος πάντων την άποψή μου, αλλά δεν μπορώ να μην το κάνω και εγώ. Γιατί είναι ότι εγώ στη δευτέρα Λυκείου που διδάσκω την έκθεση δυσκολεύομαι πολύ. Δηλαδή χάνονται συνέχεια ώρες. Δηλαδή μπορεί να έχεις έναν προγραμματισμό ότι την Πέμπτη θα γράψεις στο δίωρο, θα γράψεις την έκθεση, να γράψεις την περίληψη ξερωγώ μαζί με το θέμα. Β. Να χαθεί εκείνη η Πέμπτη και μετά άντε να περιμένεις μια άλλη Πέμπτη, αλλά αυτό πάλι θα το κόψεις από το κείμενο, από την περίληψη και οπότε αν και το Υπουργείο τελοσπάντων ορίζει ότι να γίνονται 8-9 παραγωγές λόγου που πάλι εδώ πέρα για μένα προσωπικά είναι αδιευκρίνιστο αν αυτές οι παραγωγές λόγου τι είναι; Είναι μόνο το θέμα Δ, είναι όλα τα θέματα. Τελικά μερικές φορές δεν φτάνει ο χρόνος.

**Σ4:** Δείτε λίγο υπάρχει μια ανακολουθία αυτή τη στιγμή ανάμεσα στο στην κατανομή των ωρών του μαθήματος σε Α, Β μαζί και Γ Λυκείου. Από την άλλη, δηλαδή ένα δίωρο στην Α και στη Β δίωρο δεν είναι το μάθημα στη γλώσσα και άλλα δύο στη λογοτεχνία. Καλά δε λέω; Και ξαφνικά πάμε σε ένα εξάωρο μάθημα στη Γ Λυκείου, ενώ θα έπρεπε κατά την ταπεινή μου γνώμη να υπάρχει μια αύξηση των ωρών στην Α και στη Β Λυκείου σε αντιπαράθεση για παράδειγμα, έτσι με τις πέντε ώρες των αρχαίων ελληνικών. Και το λέω εγώ που έχω τελείως κλασικό. Δεν είναι ότι αντιπαράτίθεται στον εαυτό μου, αλλά να δούμε λίγο τις ανάγκες των καιρών. Ποιες είναι οι ανάγκες των καιρών; Για μένα θα έπρεπε να μειωθεί έστω στις τρεις ώρες στα αρχαία και αυτό που μένει το δίωρο δηλαδή, να πάει στη γλώσσα. Και αντίστοιχα και στη Β Λυκείου.

**ΑΜ:** Στη Β Λυκείου.

**Σ4:** Ξέρετε κάτι; Η Α και Β Λυκείου είναι δύο τάξεις κρίσιμες γι αυτό το μάθημα. Γιατί; Γιατί κατ αρχάς, όπως συνηθίζω να λέω και κυρίως στους γονείς είναι τάξεις στις οποίες τα παιδιά μπορούν να ρισκάρουν να επιχειρήσουν χωρίς κόστος. Δεν είναι κόστος για μένα ούτε οι βαθμοί τετραμήνων, ούτε οι βαθμοί των προαγωγικών. Τι εννοώ με αυτό; Οτι θα πρέπει με κάποιο τρόπο να μπουν στη διαδικασία να κάνουν τα λάθη τους. Πότε περιμένουμε να κάνουν τα λάθη τους, δηλαδή στην Γ Λυκείου και μάλιστα μερικούς μήνες πριν τις εξετάσεις, όταν η ψυχολογία τους για παράδειγμα, θα είναι τελείως διαφορετική. Ξέρετε, τις περισσότερες φορές το αρνούνται οι γονείς και κατ επέκταση το αρνούνται και τα παιδιά.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία, πολύ σωστά.

**Σ4:** Μιλώ για μένα. Όσοι με έχουν ακούσει δεν το έχουν μετανιώσει. Δεν αφήνουν τα παιδιά τους να κάνουν λάθος. Είναι ένα σοβαρότατο πρόβλημα.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία. Τα κείμενα που δίνουμε στους μαθητές είναι πάλι, το θέμα. Α τέλος πάντων και μετά κατ επέκταση γιατί πρέπει να στηριχτούμε στο θέμα Α για να παράγουν το θέμα Δ ή και ξεχωριστά μετά το θέμα Γ, ενδιαφέρουν τους μαθητές; Απτονται των ενδιαφερόντων τους τα κείμενα;

**Σ4:** Δείτε λίγο τα κείμενα του δικτύου κειμένων ο φάκελος μαθητή που έχει πάρα πολλά από αυτά είναι αρκετά ενδιαφέροντα. Αυτό που παρατήρησα εγώ είναι ότι κάποια δεν έχει να κάνει μόνο με το ενδιαφέρον, σαν θέμα έχει να κάνει και με το πώς είναι δομημένο ένα κείμενο. Δεν είναι, να ξέρετε, το σύγχρονο θέμα δεν δίνει πάντα και το δεν είναι κατάλληλο για να διδαχτεί. Αλλά είναι ένα επίκαιρο θέμα γιατί έχει σημασία και ο τρόπος γραφής. Θα σου πω ένα πολύ απλό παράδειγμα. Στο βιβλίο της έκφρασης έκθεσης, στο 3ο τεύχος, αυτό που χρησιμοποιούμε ακόμα υπάρχει μέσα ένα κείμενο του Παπανούτσου από το Δικαίο της Πυγμής, ένα απόσπασμα. Το κείμενο είναι εξαιρετικό και ως θέμα και ως δομή και ως



συμπεράσματα και λοιπά και λοιπά. Παρά το ότι είναι ένα δύσκολο θέμα και έχει τόσο  
ξεκάθαρο τρόπο με τον οποίο παρατίθεται, ενώ η γραφή του Παπανούτσου είναι τόσο καλή,  
τα παιδιά δεν δυσκολεύονται όταν διαμεσολαβήσουμε με σωστό τρόπο εμείς..

**ΑΜ:** Εμείς πάρα πολύ ωραία παρατήρηση.

**Σ4:** Αντίθετα, κείμενα θεωρητικά σύγχρονα.

**ΑΜ:** Και ποπ που τα λέω εγώ.

**Σ4:** Πως;

**ΑΜ:** Ποπ.

**Σ4:** .

**Σ4:** Δεν έχουν καμία ουσία. Είναι κείμενα τα οποία τα διαβάζουμε κι εμείς και λέμε 'από  
δω τι,' ας πούμε. Εν πάση περιπτώσει, εγώ θέλω να πω το εξής ότι καλώς η κακώς αυτή τη  
στιγμή έχουμε μια μεγάλη γκάμα κειμένων και θεμάτων που μπορούμε να επιλέξουμε. Κι  
αυτό είναι πολύ θετικό. Αυτό που με προβληματίζει λίγο παραπάνω αν θέλετε είναι το τρίτο  
θέμα. Δηλαδή πως διαμορφώνουμε λίγο το πλαίσιο του τι θα διδάξουμε στη λογοτεχνία.  
διότι έχω διδάξει τη λογοτεχνία και όταν ήταν αυτόνομο κείμενο με 10 κείμενα τα οποία τα  
πηγαίναμε στις Πανελλαδικές. Πάρα πολύ δύσκολα κείμενα, αν τα θυμάστε κι εσείς.  
Κείμενα όμως τα οποία... μπορεί ένα κομμάτι από αυτά να το μάθαιναν μηχανικά τα παιδιά,  
γιατί εντάξει, δεν θα τους κάνουμε θεωρητικούς της λογοτεχνίας, αλλά αυτή τη στιγμή  
έχουν μπροστά μας το εξής πρόβλημα. Με βάση το ΦΕΚ, γιατί λέει, ας πούμε, ότι  
ουσιαστικά κατά βάση μένουμε στον 20ο αιώνα. Όμως στη λογοτεχνία τη νεοελληνική είναι  
μια τεράστια συλλογή. Από που θα αρχίσεις και που θα τελειώσεις; Εν πάσει περιπτώσει,  
ενώ λένε μέσα οι οδηγίες ότι δε χρειάζεται να μείνουμε σε μηχανιστικές απομνημόνευσης  
των βιογραφικών στοιχείων ενός συγγραφέα και λοιπά και λοιπά, πείτε μου εσείς, ένα παιδί

το οποίο δεν έχει έρθει σε επαφή, για παράδειγμα με τεχνικές του Καρυωτάκη ή του Βιζυηνού ή του Παπαδιαμάντη, που δεν είναι βέβαια στον 20ο αιώνα, αλλά με κείμενά τους;

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Αν θέλετε άλλων συγγραφέων που μιμούνται τις τεχνικές τους ή να πάρουν ξέρω γω πιο σύγχρονους Σεφέρη, Ελύτη, Καβάφη. Ωραία, πείτε μου εσείς πώς θα τους μεταφέρεis την ουσία για να μπορέσουν να διαπραγματευτούν ένα άλλο κείμενο παρόμοιας υφής; Δηλαδή αντε και δεν τους μιλας με λεπτομέρειες, για το συμβολισμό και πώς διεκπεραιώνεται. Πώς θα πας να δεις πώς θα καταλάβουν αυτά τι έχω μπροστά μου την επόμενη φορά; Σε αυτό καλούμαστε να βρούμε λύσεις. Και μπορεί ... Δύσκολα μεν, αλλά προσπαθούν και βρίσκουν οι συναδέλφοι, δεν σημαίνει όμως ότι είμαστε ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα της δουλειάς μας. Δηλαδή εγώ προσωπικά μερικές φορές δεν είμαι ικανοποιημένη από το πώς αναγκάζομαι να δουλέψω κάποια κείμενα. Θα ήθελα λοιπόν πάρα πολύ όχι, α είναι γνωστά τα κείμενα, αλλά να υπάρχουν, αν θέλετε, να υπάρχει μια γκάμα αυτών από συγκεκριμένους δημιουργούς ή να υπάρχει μια μια ένα πλαίσιο χρονικό.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, κατάλαβα.

**Σ4:** Δηλαδή να σας θυμίσω, όταν διαβάζαμε για τον ΑΣΕΠ να δώσουμε, εμείς δυσκολευτήκαμε. Πείτε μου εσείς τώρα πώς αυτό θα περάσει στα παιδιά; Και ξαναλέω, προσπαθούμε να αποφύγουμε και πολλά πολλές τεχνικές λεπτομέρειες. Εγώ προσωπικά προσπαθώ όσο μπορώ για να. Αλλά μετά καταλήγουμε να έχουμε κείμενα ως απάντηση στο Γ τα οποία είναι ανοησίες γιατί έρχεται το παιδί και γράφει ας πούμε ο, τι μπορεί να σκεφτεί. Μα το θέμα δεν είναι τι μπορείς να σκεφτείς. Το θέμα είναι τι σου λέει το κείμενο και πώς αυτό το προσαρμόζεις και σε μια τεχνική που βλέπεις μπροστά σου.

**ΑΜ:** Ναι και γι'αυτό ίσως τα ποιήματα έτσι τους δυσκολεύουν που είναι πιο έντονα και τα χαρακτηριστικά τους που δυσκολεύουν νομίζω πάρα πολύ.

**Σ4:** Πάνε και πολύ στην Τράπεζα Θεμάτων, δηλαδή στην Τράπεζα Θεμάτων. Καλά, αυτό είναι μια ιστορία. Εγώ είμαι υπέρ της τράπεζας θεμάτων. Το ξεκαθαρίζω, αλλά όχι εκεί που γίνεται τώρα. Δηλαδή η τράπεζα θεμάτων θα είχε ουσία εάν σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα μαθήματα γινόταν το εξής απλό: που εδινε εμένα 20 θέματα ενδεικτικά και πες μου έχεις αυτά τα 20 θέματα και μπορείς να τα δουλέψεις για να προετοιμάσει τους μαθητές σου. Και κράτησε κλειστά τα υπόλοιπα να είναι ουσιαστικά να είναι άγνωστο το κείμενο. Αυτή τη στιγμή που έχουμε φτάσει; Όχι εγώ, αλλά πολλοί να κάνουν το εξής απλό: να προσπαθούν να δουλέψουν, να βγάλουν όλα τα θέματα της τράπεζας θεμάτων μπας και γράψουν τίποτα τα παιδιά στο τέλος.

**ΑΜ:** Κατι αδύνατο.

**Σ4:** Ούτε καν.

**ΑΜ:** Μα δεν θυμούνται. Αυτό είναι το θέμα...

**Σ4:** Ενα κυνήγι μαγισσών είναι ολο αυτό το πράγμα. Πραγματικά είναι κυνήγι μαγισσών. Και ενώ η λογοτεχνία είναι ένα εξαιρετικό μάθημα το οποίο μπορεί να δώσει τρομερό feedback στα παιδιά και σε τελική ανάλυση να βγάλει και πολλά πράγματα από μέσα τους, που δεν είναι μόνο με συγκινησιακά στοιχεία που ανιχνεύουμε εμείς, αλλά να τους δώσει και οπτικές για το μέλλον τους. Εν τέλει καταλήγουμε οι μισοί να θεωρούν το μάθημα ότι έλα μωρέ, εντάξει τώρα κάτι θα γράψει, κάτι θα σκεφτείς να γράψεις εκεί να σου μετρήσει. Δεν παίζει αυτό στη Γ Λυκείου σε εξετάσεις. Ξεκάθαρα δεν παίζει με τίποτα.

**ΑΜ:** Εντάξει και έρχονται ίσως και με πολλά στερεότυπα νομίζω απέναντι στα κείμενα ότι το διαβάζουν, βλέπουν μια οπτική γωνία, αλλά δεν μπορούν. Πρέπει να τους το σκαλίζεις πάρα πολύ για να δουν άλλες οπτικές γωνίες. Θα το δουν πολύ επιφανειακά.

**Σ4:** Δεν έχουν μάθει, δεν έχουν μάθει να κάνουν, να διαβάζουν. Δεν αναγιγνώσκουν, εκεί είναι το πρόβλημα.

**ΑΜ:** Αυτό. Πολύ ωραία. Δεν κατανοούν νομίζω καθόλου αυτό το τι διαβάζουν. Γι αυτό και της κατανόησης το πρόβλημα εντοπίζεται μάλλον κυρίως στην περίληψη. Λέω εγώ τώρα δεν ξέρω εσείς τι λέτε ότι είναι. Δεν μπορούν ίσως να ανακαλύψουν τις γωνιές του κειμένου. Μπορούν ίσως να αντιληφθούν ό, τι το κείμενο μιλάει για την ιστορική συνείδηση κλπ. Αλλά ποιες είναι οι γωνιές του κειμένου;

**Σ4:** Ξέρετε κάτι; Σ αυτό έχουμε ευθύνη εμείς.

**ΑΜ:** Γιατί;

**Σ4:** Γιατί τα παιδιά δεν θα κάτσουν ποτέ μόνα τους να μάθουν να κάνουν περίληψη. Εμείς τους τη διδάσκουμε.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Ποιος την έχει την ευθύνη.

**ΑΜ:** Δε διδάσκουμε;

**Σ4:** Είναι σαν να λέμε ότι ένας μαθηματικός ας πούμε, μάλλον ένα παιδί δεν ξέρει να κάνει πολλαπλασιασμό και διαίρεση. Δεν έχει μάθει ή δεν έχει μάθει πρόσθεση. Ποιος ξέρει;

**ΑΜ:** Μαλλον δε διδάσκουμε σωστά.

**Σ4:** Οι τεχνικές που χρησιμοποιούμε, οι λόγοι ενδεχομένως που επικαλούμαστε για να μάθουν κάτι τα παιδιά δεν πιάνουν πάντα. Δηλαδή η περίληψη έτσι κι αλλιώς είναι ένα πάρα πολύ δύσκολο task. Πάρα πολύ.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ.

**Σ4:** Τα προηγούμενα δεδομένα. Όλο αυτό του κείμενο, είτε με τα τωρινά δεδομένα είτε με τα αυριανά δεδομένα, γιατί απαιτεί δεξιότητες ανάλυσης και σύνθεσης και αντίστροφα, πρέπει να λειτουργήσουν παράλληλα. Εάν τώρα είναι και λίγο δύστροπο το κείμενο, καταλαβαίνετε ότι τα πράγματα είναι αρκετά δύσκολα. Να σας θυμίσω ότι στο παρελθόν στις Πανελλαδικές είχαμε κείμενα τα οποία εμφάνιζαν, τα οποία είχαν κοπεί και ραφτεί εν πάση περιπτώσει, με έναν απαράδεκτο τρόπο και εμφάνιζαν πρακτικά κενά, ανάμεσα στις παραγράφους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να χάνονται, να μην ξέρουν πώς να το... Χανόμασταν εμείς σας πούμε κάποια στιγμή.

**ΑΜ:** Αρα εκεί η ευθύνη βαραίνει ίσως...

**Σ4:** Τους.

**ΑΜ:** Τους θεματοφύλακες.

**Σ4:** Ναι, γιατί δεν τους έχουμε μάθει τον τρόπο; Ένα βασικό, κάτι πάρα πολύ απλό. Συνηθίζω να λέω το εξής, μάλλον δεν ξέρω αν το έχετε κάνει εσείς. Δώστε τους μια εικόνα και πείτε τους να την παρατηρήσουν. Γ Λυκείου τώρα έτσι, όχι τίποτα πιτσιρίκια. Και αρχίζουν και σας λένε ένα από την Ανατολή και ένα από τη Δύση στοιχεία. Και τους λέω το εξής απλό. Έχετε πάει ποτέ σε μια γκαλερί; Κάποιοι θα μου πουν ναι κάποιοι θα μου πουν όχι. Τους είπα πως βλέπετε τους πίνακες; Πως παρατηρείτε τους πίνακες; Πάτε κατευθείαν στο κέντρο και βλέπετε. Υπάρχει περίπτωση τους λέω σε μια μια φωτογραφία... όταν βλέπετε στο Instagram ανεβάζετε, ανεβάζει ένας φίλος, μια φωτογραφία, μια φίλη σας, να πάτε σε ένα σημείο. Όχι, λέει. Δεν βλέπετε τα πάντα; Ναι. Εδώ γιατί το κάνετε αυτό; Δείτε λέω, ξεκινήστε απ έξω, την παρατήρηση από το περίγραμμα και μετά να μπειτε στο εσωτερικό σε ένα ποίημα. Ξεκινήστε από τα εξωτερικά. Τι παρατηρείτε στο ποίημα; Το διαβάζουμε μια 25 φορές τι παρατηρείς; Πες μου τι παρατηρείς; Τα πολύ απλά πράγματα. Ξεκινάμε από τα απλά για να πάμε στα σύνθετα. Εάν δεν παρατηρήσουμε τη μορφή, τότε δε γίνεται να βγάλουμε κανένα συμπέρασμα.

**ΑΜ:** Σε ένα ποίημα σου τους λέω το πρώτο πράγμα όταν το διαβάσουμε μια δυο φορές, τέλος πάντων, το διαβάζουμε για να κατευθύνω λίγο. Τους λέω αν ήταν ταινία αυτό τι θα γινότανε απλά τι θα γινόταν χωρίς να μπούμε ούτε να κοιτάζουμε ποιος, τι, γιατί; Απλά τι γίνεται. Έχετε μια κάμερα και δύο πρωταγωνιστές μπροστά σας; Τι γίνεται, αλλά νομίζω ότι είναι μια αρχή που τους βοηθάει να καταλάβουν. Ίσως ποιος μιλάει, γιατί μιλάει.

**Σ4:** Υπάρχουν τρόποι, υπάρχουν τεχνικές και φυσικά έχει σημασία πάντα το ακροατήριο που έχεις απέναντί σου. Ναι, εγώ ας πούμε. Συνήθως έχω παραπάνω από ένα τμήμα γλώσσας στο σχολείο. Πιστέψτε με, δεν κάνω ποτέ το ίδιο μάθημα γιατί είναι τελείως διαφορετικό το κλίμα της τάξης και φυσικά οι δυνατότητες των μαθητών. Επομένως, είμαι υποχρεωμένη να παραλλάσσομαι εγώ προσωπικά και αυτά που λέω προκειμένου να γίνονται κατανοητά. Είναι κι αυτό μια από τις δυσκολίες που έχουμε στην καθημερινότητά μας. Επομένως, αυτό το λέω για να συμπληρώσω αυτό που σας είπα στην αρχή, ότι κάποιοι κυρίως εκτός σχολείου αλλά και εντός σχολείου, συνάδελφοι επιλέγουν ένα μονοπάτι. Λάθος. Εγώ είμαι από τους συναδέλφους που θα πούνε στα παιδιά θα δείξουν 5 τρόπους. Εσύ καλείσαι να επιλέξεις, ο μαθητής δηλαδή, καλείται να επιλέξει, ποιον τρόπο κάθε φορά θα εφαρμόσει για να έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Κι εκεί αυτό είναι δύσκολο γιατί τους βάζει σε κόπο. Αυτό είναι.

**ΑΜ:** Τώρα ως προς την βαθμολόγηση υπάρχει ας πούμε υπάρχει ολιστική βαθμολόγηση. Υπάρχει αναλυτική. Νομίζω ότι εμείς είμαστε, όχι αναγκαστικά, ότι έχει επικρατήσει η αναλυτική αξιολόγηση του μαθήματος που επιμερίζουμε τις μονάδες. Χρησιμοποιείτε εσείς καθόλου την ολιστική μεθοδο; Η μόνο την αναλυτική ή κάνετε ένα συνδυασμό και των δύο;

**Σ4:** Να σας πω, νομίζω ότι κάθε συνάδελφος εφαρμόζει κάθε φορά αυτό που λογικά θα του δώσει το καλύτερο δυνατό... μάλλον το πιο σίγουρο αποτέλεσμα για το ότι δεν έχει κάνει λάθος. Και μιλώντας με συναδέλφους λόγω ότι έχω θέση στο συντονισμό, έχω διαπιστώσει λοιπόν ότι ο κάθε συνάδελφος προσπαθεί με πολύ μεγάλη έτσι δύναμη, ψυχική και κουράγιο και ζέση να μην αδικήσει κανένα υποψήφιο. Εχω δει συνάδελφοι ειδικότερα που

διορθώνουν τα πρώτα χρόνια να έρχονται και να μου λένε ότι έχω κοιτάξει τρεις-τεσσερις φορές τα γραπτά του πρώτου φακέλου για παράδειγμα, γιατί αισθάνομαι δεν θέλω να αδικήσω κανέναν. Εντάξει, εμείς δίνουμε τις οδηγίες μας και οι οδηγίες έχουν να κάνουν με το πώς ο καθένας χτίζει το βαθμολογικό του προφίλ. Για να μην ακουστεί αυτό περίεργο, θα εξηγήσω τι εννοώ. Ο καθένας με βάση τον τρόπο που βλέπει τα γραπτά και που προσπαθεί να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, εννοώ να μην αδικήσει το μαθητή, αυτό εννοώ. Μπορεί να βαθμολογήσουν με τον Α ή με το βήτα τρόπο, δηλαδή είτε να δει να κάνει επιμερισμό της βαθμολογίας αρχικά και εν συνεχεία να το δει και συνολικά. Γιατί ξέρετε, αυτό διευκολύνει πολλές φορές. Δηλαδή κάνεις έναν επιμερισμό σε κάθε βαθμολογία και στο τέλος έχεις και μια συνολική εικόνα του γραπτού που μπορεί για παράδειγμα κάποια ορθογραφικά λάθη να έχουν στο επιμέρους αφαιρέσει κάτι, αλλά δεν είναι τόσο καλή η συνολική εικόνα που [...] έναντι αυτών των λαθών. Όχι να δώσω παραπάνω χωρίς να υπάρχει, αλλά να κάνεις μια εσωτερική ανταλλαγή, δίνοντας έτσι το αυτό που θεωρείς εσύ πιο δίκαιο στο μαθητή. Οι [...] έτσι κι αλλιώς από τη στιγμή που προέρχονται από ανθρώπους είναι μέσα στο πρόγραμμα. Αλλά πιστέψτε με, εγώ νομίζω ότι οι συνάδελφοι κάνουν το καλύτερο δυνατό. Συνήθως ο επιμερισμός της βαθμολογίας μου εμπεριέχει και το ολιστικό κομμάτι μας. Είναι κάτι που το κάνω παράλληλα. Δεν το ξεχωρίζω εγώ. Ίσως λόγω εμπειρίας. Δεν μπορώ να στο εξηγήσω πως γίνεται αυτό.

**ΑΜ:** Ναι, μπορώ να καταλάβω. Και πραγματικά διαβάζοντας τώρα για την εργασία τέλος πάντων, ερευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο έμπειρος είναι ο καθηγητής, τόσο πιο χρησιμοποιεί την ολιστική μέθοδο. Χωρίς να σημαίνει ότι ό, τι θα πρέπει να σας.

**Σ4:** Λέω είναι κάτι που γίνεται αυτόματα

**ΑΜ:** Αλλά και παράλληλα ότι παράλληλα πρέπει να δώσεις στο περιεχόμενο δεν μπορείς ή στην γλώσσα...

**Σ4:** Θα σας πω. Αυτή η διαφορά στον τρόπο, στην οπτική που το αντιμετωπίζει κάθε συνάδελφος είναι αυτό που δίνει τις δύο διαφορετικές βαθμολογίες, το Α και το Β. Ναι και



μετά έρχεται εφόσον χρειαστεί η αναβαθμολόγηση να δώσει το αποτέλεσμα που αυτό βέβαια θέλει αλλη συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο πάμε στην βαθμολόγηση, τότε είναι προβληματικός, προβληματικός, όχι από εμάς, προβληματικός από τις οδηγίες.

**ΑΜ:** Για πείτε μας και λίγο για αυτό γιατί εσείς θα ξέρετε τα των αναβαθμολογήσεων καλύτερα.

**Σ4:** Για αναβαθμολόγηση πάει ένα γραπτό, εφόσον έχει διαφορά ο πρώτος από τον δεύτερο πάνω από 12 μονάδες. Πάμε σε αναβαθμολόγηση. Το πρόβλημα ποιο είναι; Ότι προτιμούνται και μετά την αναβαθμολόγηση οι δύο μεγαλύτεροι. Πρέπει να τελειώνει αυτό το κομμάτι.

**ΑΜ:** Τι θα λέγατε για την δικιά σας κατά τη γνώμη σας;

**Σ4:** Το λέω, συγχωρέστε μου την έκφραση. Είναι απαράδεκτο, απαράδεκτο.

**ΑΜ:** Τι θα έπρεπε να ισχύει δηλαδή; Γιατί, κατά τη γνώμη σας;

**Σ4:** Θα έπρεπε να είναι ο μέσος όρος.

**ΑΜ:** Των τριών, δηλαδή ο μέσος.

**Σ4:** Όχι ο μέσος όρος του ανάβαθμολογητή με το...

**ΑΜ:** Το κατάλαβα.

**Σ4:** Ναι, ο τρίτος βαθμός με το μέσο όρο των άλλων δύο.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Αλλιώς είναι, ξέρετε σε πολλές περιπτώσεις δεν έχει νόημα και θα σας εξηγήσω πότε. Όταν για παράδειγμα έχουν βαθμολογήσει δύο συνάδελφοι, ο ένας έχει βάλει πολύ ψηλά. Και ο άλλος έχει βάλει πιο χαμηλά. Ξέρετε ότι πάρα πολλές φορές εγώ είμαι χαμηλότερα από τον χαμηλότερο; Γιατί δεν βλέπουμε τις βαθμολογίες. Και όταν ανοίξει το χάρτι...

**ΑΜ:** Ναι...

**Σ4:** Δεν είναι θέμα, πως θα σας το πω, δεν είναι θέμα θίγομαι. Κοίταξε, δεν ασχολούμαι με τέτοια πράγματα. Είναι ανόητο εξ ορισμού.

**ΑΜ:** Ναι, είναι φοβερό. Τώρα αυτά είδατε, είναι εσωτερικά που μόνο εσείς μπορείτε να τα αντιμετωπίζετε. Και τότε σε αυτή την περίπτωση τι γίνεται;

**Σ4:** Τίποτα. Εφαρμόζουμε αυτό που λέει ο νόμος. Δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι και πρέπει να σας πούμε ότι όσα χρόνια εγώ είμαστε στο συντονισμό, πάντα στις εκθέσεις που κάνουμε προς το ΙΕΠ, προς το Υπουργείο, στην Κεντρική Επιτροπή υπάρχει μέσα αυτο το θέμα . Το θίγουμε πάντα. Είναι καίριο για μας.

**ΑΜ:** Ωραία, μετά πάμε λίγο σε κάτι άλλο. Έρχονται κάθε χρόνο ενδεικτικές απαντήσεις από την ΚΕΕ. Νιώθετε δεσμευτικά και μετά, όταν εσείς ως ομάδα συντονιστών καλείστε να χειριστείτε τις απαντήσεις... και όλο αυτό το ρωτάω και στους άλλους συναδέλφους που απλά βαθμολογούν: πόσο νιώθουν δεσμευμένοι από τις οδηγίες που δίνει η ΚΕΕ;

**Σ4:** Οι απαντήσεις πάνω έχουν τον επιθετικό προσδιορισμό μπροστά ενδεικτικές, άρα θεωρητικά δεν είναι δεσμευτικές κατά απόλυτο τρόπο. Ομως, από τη στιγμή που προέρχονται από μία Κεντρική Επιτροπή γενικών Εξετάσεων, αφενός, αφετέρου με δεδομένο το γεγονός ότι υπάρχουν βαθμολογικά σε όλη τη χώρα στα οποία κατευθύνονται αυτές οι οδηγίες και με δεδομένο ότι τα γραπτά της Κρήτης πάνε εκτός Κρήτης συχνά στην υπόλοιπη Ελλάδα και αντίστροφα, θα πρέπει να σκεφτούμε με ποιον τρόπο θα υπάρξουν όσο γίνεται πιο ίσες ευκαιρίες βαθμολόγησης και λιγότερες περιπτώσεις αδικίας των

υποψηφίων συνολικά. Στις ενδεικτικές απαντήσεις πάντα προσθέτουμε και γι αυτό το δίνουμε και στις οδηγίες που δίνουμε στους συναδέλφους όταν αφού τελειώσει η πειραματική, πάντα συμπεριλαμβάνουμε τις απαντήσεις και τις προτάσεις του συνόλου των συναδέλφων, όπως ακριβώς τις συζητάμε στην πειραματική. Αυτό το σκοπό έχει η πειραματική. Πιστέψτε με, έχουμε κάθε δικαίωμα σαν βαθμολογικό κέντρο να αρνηθούμε κάποια από τις ενδεικτικές ή να προσθέσουμε στοιχεία εμείς στις ενδεικτικές όχι εμείς οι συντονιστές, το σώμα...

**ΑΜ:** Των βαθμολογητών.

**Σ4:** Με κοινή αποδοχή φυσικά. Προκειμένου να μειώσουμε όσο γίνεται την περίπτωση αδικίας των υποψηφίων, γιατί στόχος είναι αυτός. Δεν έχει να κάνει με προσωπικά δεδομένα, εγώ συμφωνώ, εγώ διαφωνώ. Εκεί αυτά τα ξεχνάμε, δεν υπάρχουν.

**ΑΜ:** Πάλι θα ήθελα να μεταφέρω σε σας τη δικιά μου εμπειρία, ας πούμε φέτος την περίληψη, την τελευταία χρονιά δηλαδή που ήμουν στο βαθμολογικό, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ στην περίληψη με τις οδηγίες. Ένιωσα ότι ακόμα κι αν ήμουν εγώ μαθήτρια, το 15 δεν μπορούσα να το πιάσω με όλες αυτές τις λεπτομέρειες που είχαμε. Που ξέρετε καλύτερα πάλι τα θυμάστε και ότι έπρεπε να έχουμε κι αυτό κι αυτό κι αυτό κι αυτό. Πραγματικά νιώθω ότι δεν θα μπορούσα να πιάσω το 15.

**Σ4:** Δείτε όμως σε αυτό που λέτε, αν υποθέσουμε εγώ, ας πούμε ότι συμφωνώ μαζί σας. Υπάρχει όμως και μια άλλη άποψη που λέει ότι ξέρετε αν δεν υπάρχουν κάποια πλαίσια και κάποια όρια μέσα στα οποία διορθώνουμε και κάποια δεδομένα που πρέπει να έχουμε, τότε ερχόμαστε ξέρετε σε αυτό που μας κατηγορούν, ότι είναι υποκειμενικό ο τρόπος βαθμολόγησης. Και εμένα αυτό με ενοχλεί, με ενοχλεί και ως άνθρωπο και ως επαγγελματία, γιατί αυτό έχει συνέπειες μετά στο μάθημα, στην αντίληψη του μαθήματος, στην αντίληψη στο πώς γίνονται οι εξετάσεις, στο αν αυτό το μάθημα προάγει κάτι ή όχι και λοιπά και λοιπά και λοιπά. Εγώ λοιπόν νομίζω ότι πρέπει να υπάρχουν κάποιες οδηγίες. Σε μια περίπτωση πρέπει να υπάρχουν κάποια πράγματα. Μα δεν γίνεται να μην υπάρχουν.

Αυτα τώρα, δηλαδή το θεματικό κέντρο, παραδείγματος χάρη, αν μιλάμε τώρα για συνολική περίληψη κειμένου. Αν μιλάμε για εστιασμένη πάλι υπάρχουν συγκεκριμένα πράγματα. Δηλαδή δεν είναι θέμα τι πιστεύω εγώ.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Αυτό το λέω πάντα στους μαθητές μου. Τους λέω 'ξέρετε κάτι, εγώ όταν σας λέω δεν είναι άποψή μου εδώ πέρα. Δεν σημαίνει σύμφων ή διαφωνώ, τι θα πει συμφωνώ και διαφωνώ!. Μπορώ να διαφωνώ τελείως με αυτά που γράφετε εσείς δεν με ενδιαφέρει καθόλου. Εμένα με ενδιαφέρει: εχετε απαντήσει στην ερώτηση σωστά; Εννοώ έχετε κατανοήσει την ερώτηση, απαντάτε στον πυρήνα της ερώτησης; Μάλιστα. Τέλος. Δεν έχει καμία σημασία η δική μου άποψη.

**ΑΜ:** Ωραία και μιας και αναφέρατε και εσείς το σώμα βαθμολογητών, υπάρχει μια άποψη ότι κακώς πηγαίνουν πολλοί καθηγητές που απλά διδάσκουν το μάθημα και ότι ίσως να έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών, χωρίς όμως να ορίζουν ακριβώς ποιοι και κάτω από ποιες προϋποθέσεις, παρά μόνο ίσως κάποια σεμινάρια και κάποια επιμόρφωση, αλλά τέλος πάντων να μην είναι η βαθμολόγηση ανοιχτή σε τόσο κόσμο όσο είναι ανοιχτή. Για σας είναι κάτι εφικτό; Είναι κάτι που δεν χρειάζεται; Αν σας έχει απασχολήσει ποτέ το θέμα αυτό.

**Σ4:** Πολύ. Πολύ με έχει έχει απασχολήσει και έχω και άποψη συγκεκριμένη πάνω σε αυτό. Σας ξαναλέω, την έχω εκθέσει και στα επίσημα δεδομένα και τις συζητάω και ανοιχτά με τους συναδέλφους μου. Δείτε λίγο. Υπάρχουν συνάδελφοι... Καταρχάς πρέπει να πω ότι όλοι όσοι έρχονται να βαθμολογήσουν στις Πανελλαδικές, τουλάχιστον όλοι με όσους εγώ έχω μέχρι τώρα επικοινωνία είναι άνθρωποι που σέβονται και τη δουλειά τους και τις εξετάσεις και τα παιδιά. Από κει και πέρα τώρα, επειδή μπαίνουν διάφορα πρακτικά ζητήματα, ένα πρακτικό ζήτημα, ας πούμε, είναι ο χρόνος. Η πίεση που δέχονται οι συνάδελφοι επειδή δεν έχουν μόνο αυτό το κομμάτι, έχουν τις προαγωγικές, έχουν που κάνουν και στις άλλες τάξεις μάθημα. Γνωρίζετε πολύ καλά και εσείς εκείνη την περίοδο τι

συμβαίνει στα σχολεία. Σε πολλές περιπτώσεις έχουν και επιτηρήσεις. Εν πάσει περιπτώσει, επειδή τα πρακτικά προβλήματα είναι πολλά κι επειδή δεν είναι όλοι οι συνάδελφοι προετοιμασμένοι λόγω χαρακτήρα, δεν μπορούν να πιεστούν τόσο πολύ και να το έχουν να αποδώσουν και τόσο καλά. Γιατί μην ξεχνάτε ότι στις Πανελλαδικές, τουλάχιστο εγώ το εφαρμόζω αυτό, αν τυχαίνει κάποια στιγμή να είμαι κουρασμένη, δεν διορθώνω, δεν πήγα εκείνη τη μέρα να διορθώσω. Γιατί θα έκανα λάθος. Είναι δεδομένο. Με δεδομένο επίσης ότι κάποιοι συνάδελφοι μερικές φορές ζορίζονται να ξεπεράσουν λιγάκι το εγώ.

**ΑΜ:** Δηλαδή;

**Σ4:** Είναι το υποκειμενικό στοιχείο που είναι μια ανθρώπινη αδυναμία, Δεν το κατηγορώ. Δεν είναι λιγότερο καλούς συναδέλφους. Απλά, σε αυτές σε αυτές τις βαθμολογίες κα Ματσουλιάδη, χρειάστηκε να είσαι και λιγάκι σκληρός. Για να είσαι πιο αντικειμενικός, πρέπει να μην είσαι τόσο συναισθηματικός. Γι αυτό δεν είναι εύκολο για όλους. Για μένα δηλαδή είναι ίσως εύκολο, για κάποιους άλλους δεν είναι. Οπότε εκεί υπάρχει μια σύγκρουση η οποία εκφράζεται πολλές φορές στις διάφορες στις βαθμολογίες. Γιατί υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που συνάδελφοι δεν επιθυμούν.. Και δεν επιθυμούν, μπορεί να διδάσκουν το μάθημα αλλά δεν επιθυμούν να διορθώσουν. Για μένα είναι λάθος. Είναι λάθος από τη στιγμή που δεν υπάρχει μια άλλη λύση να υποχρεώνεις κάποιον που δεν θέλει να διορθώσει για τους δικούς του λόγους, να τον υποχρεώσεις να το βάζετε σε μια διαδικασία πολύ δύσκολη.

**ΑΜ:** Είναι όμως όντως κάποιοι υποχρεωμένοι; Εννοώ είναι πραγματικά έτσι;

**Σ4:** Όχι, όχι...

**ΑΜ:** Δεν το ξέρω...

**Σ4:** Όποιος διδάσκει το μάθημα που εξετάζεται πανελλαδικά είναι στο σώμα των βαθμολογητών. Αυτομάτως μπαίνει. Αυτό για μένα... Βέβαια υπάρχει μια πολυφωνία,

υπάρχει ένας πλουραλισμός. Το ζήτημα δεν είναι να έχουμε πλουραλισμό απόψεων στις εξετάσεις.

**ΑΜ:** Θέλουμε την αντικειμενικότητα όσο είναι δυνατόν.

**Σ4:** Ναι. Οπότε για μένα η δημιουργία σώματος βαθμολογητών, οι οποίοι προσέξτε πρώτον θα εκπαιδεύονται, γιατί αυτή τη στιγμή την εκπαίδευση την κάνουμε μόνοι μας, είναι αυτομόρφωση.

**ΑΜ:** Συμφωνώ.

**Σ4:** Πρώτον θα εκπαιδεύονται λοιπόν. Δεύτερον, θα απαλλάσσονται από άλλα καθήκοντα εκείνη την περίοδο. Τρίτον, θα εναλλάσσονται σε αυτό το σώμα. Θα πηγαίνεις ας πούμε με τη λογική ότι θα κάθεται δύο χρόνια. Κρίνει για παράδειγμα, το ότι ΙΕΠ το υπουργείο ότι μπορείς να παραμείνεις. Ή θα εναλλάσσεσαι, δίνοντας την ευκαιρία φυσικά και σε άλλους συναδέλφους σου να περάσουν από αυτό το πόστο. Θα ήταν ότι καλύτερο.

**ΑΜ:** Απλά τώρα βάζω μια άλλη παράμετρο...

**Σ4:** Ούτε να παγιώνονται καταστάσεις. Οι υποχρεώσεις θα ήταν πολύ συγκεκριμένες γιατί αυτή τη στιγμή εγώ και οι συνάδελφοί μου στο συντονισμό στην έκθεση είμαστε ψυχή τε και σώματι εκεί και ανοίγουμε το βαθμολογικό και το κλείνουμε το βαθμολογικό. Γνωρίζοντας πολύ καλά ότι έτσι θα δουλέψουμε γιατί δεν βγαίνει ένος αποτέλεσμα. Θα έπρεπε αυτοί οι άνθρωποι λοιπόν, που θα συγκροτήσουν το σώμα των βαθμολογητών να έχουν και τις ανάλογες υποχρεώσεις αλλά και δικαιώματα, όπως το να απαλλάσσονται ξαναλέω από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα και να πληρώνονται με έναν άλλο τρόπο, ξεκάθαρα σας το λέω

**ΑΜ:** Έχει θιγεί και από άλλους συναδέλφους

**Σ4:** Και φυσικά να μιλήσω και για την και για την τωρινή αδικία που υποβάλλονται όλοι οι συνάδελφοι τώρα αυτή τη γελοιότητα με τα με τα οικονομικά δεδομένα των εξετάσεων.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Να σας πω κάτι. Αυτό διατρέχει όλη την κλίμακα, δηλαδή από τον πρόεδρο μέχρι τους απλούς βαθμολογητές. Μη νομίζεις... Και επειδή αυτά είναι ανοιχτά. Δηλαδή όποιο ΦΕΚ και να πάρετε έχει ΦΕΚ των απολαβών, είναι ξεκάθαρα ότι ένας πρόεδρος είχε στην πλάτη του... Εγώ μπορεί να έχω 150 ανθρώπους. Να συντονίζω, είμαι υπευθύνη γι αυτούς, αλλά αυτούς έχει πολλές εκατοντάδες.

**ΑΜ:** Απλά τώρα ένα μικρό ας πούμε, που δυσκολεύει ίσως κάποιους, να το γυρίσουμε αυτό το θέμα, είναι το χρονικό περιθώριο όταν δεν υπάρχουν πολλοί τελικά βαθμολογητές, ότι το ξέρετε κι εσείς πάλι καλύτερα από μένα, ότι είναι στενά τα χρονικά περιθώρια.

**Σ4:** Ναι αλλά το χρονικό, δείτε λίγο πριν μίλησα για υποχρεώσεις και εννοώ ότι ξέρεις θα κάθεται 10 ώρες και θα διορθώνεις.

**ΑΜ:** Ωραία, πολύ ωραία! Μμμμ ωραίο το ευχαριστώ που το διευκρίνισατε. Ναι ναι ναι.

**Σ4:** Γιατί δεν σημαίνει ότι εκεί πας όταν θες, αν θες και...

**ΑΜ:** Κατάλαβα...

**Σ4:** Ξέρετε κάτι; Αυτό είναι μια άλλη παρεξήγηση μερικές φορές. Δηλαδή υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι δεν έχουν αντιληφθεί περί τίνος πρόκειται, είτε επειδή δεν ξέρουν οι άνθρωποι, είτε επειδή τέλος πάντων είναι λίγο πιο χαλαροί. Δεν μπορείς να είσαι έτσι.

**ΑΜ:** Ναι. Τα βαθμολογικά επικοινωνούν μεταξύ τους και αν όχι -



**Σ4:** Όχι, απαγορεύεται.

**ΑΜ:** Θα έπρεπε τα βαθμολογικά να επικοινωνούν μεταξύ τους. Θα ήταν χρήσιμο, ίσως ή ...

**Σ4:** Όχι. Ξερετε εγώ τι θα ήθελα; Εγώ θα ήθελα να υπάρχει το επίκεντρο της επικοινωνίας, να είναι το ΙΕΠ ή η Κεντρική Επιτροπή και να έχουμε αναφορά όλοι εκεί και αυτό να μας συντονίζει. Τα περί ελευθερίας που έχουν αφήσει τα βαθμολογικά είναι κατά τη γνώμη μου ανοησίες. Είναι και κενό γράμμα αυτό. Και ελευθερία. Δηλαδή να σας πω κάτι; Εδώ είμαστε διαφορετικά. Γιατί στο Ηράκλειο, για παράδειγμα, παρόλο που είναι πολλά τα σχολεία, οι περισσότεροι έστω και στο βαθμολογικό γνωριζόμαστε κάποια στιγμή. Αθήνα όμως, όπως μαθαίνω εγώ, και στη Θεσσαλονίκη από συναδέλφους που έχουν υπηρετήσει εκεί ή που υπηρετούν αυτή τη στιγμή και μου μεταφέρουν εικόνες, εγώ τραβάω τα μαλλιά μου.

**ΑΜ:** Τι εννοείτε;

**Σ4:** Γιατί εκεί πραγματικά είναι μια διεκπεραίωση; Ή τουλάχιστον έτσι καταλήγει η βαθμολόγηση. Οι συντονιστές τους υποχρεώνουν να ασχολούνται με πάρα πολλά πράγματα, εννοώ με πάρα πολλά αντικείμενα, ενώ σε εμάς ευτυχώς εδώ υπάρχει μια εξαιρετική κατανομή των θέσεων και των αρμοδιοτήτων. Εκεί είναι όλοι για όλα. Αντιλαμβάνεστε τι συμβαίνει, και μιλάμε τώρα για βαθμολογικά κέντρα, τι να σας πω τώρα; Πολλαπλάσιας δυναμικότητας από αυτό του Ηρακλείου. Μιλάμε για εκατοντάδες συναδέλφους και μιλάμε για πολλές χιλιάδες γραπτά.

**ΑΜ:** Ναι. Εδώ πέρα είναι πιο οικογενειακά στην Κρήτη και στο Ηράκλειο και στα Χανιά νομίζω.

**Σ4:** Νομίζω ότι είναι όπως θα έπρεπε να είναι παντού. Και αυτό θα σας πω γιατί. Το λέω όχι μόνο για το κομμάτι της πώς επικοινωνούμε, αλλά και για το κομμάτι της, ας πούμε της μηχανοργάνωσης. Η μηχανοργάνωση που έχω εμείς εδώ δεν την έχουν αλλού.

**ΑΜ:** Τι εννοείτε μηχανοργάνωση;

**Σ4:** Μηχανοργάνωση... έχετε διόρθωσε.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ4:** Έχετε διορθώσει. Μπαίνεις, πας από πάνω στο υπόγειο παίρνουμε, χρεωνόμαστε φακέλους και λοιπά και λοιπά. Αυτά είναι μηχανογραφημένα.

**ΑΜ:** Ωραία καλά αυτό τώρα να σας πω πάλι.

**Σ4:** Αυτά δεν υπάρχουν αλλού.

**ΑΜ:** Αυτό πραγματικά... Όταν το 2020 βαθμολογήσω στα Χανιά μετά μπορεί να το κάνανε, αλλά δεν ήταν έτσι. Αυτό ήταν εντυπωσιακό.

**Σ4:** Δεν υπάρχουν ούτε στην υπόλοιπη Ελλάδα.

**ΑΜ:** Ήταν εντυπωσιακή οργάνωση μπορώ να πω - από την φοβερή εμπειρία που έχω.

**Σ4:** Να σας πω το εξής στο Λασίθι για παράδειγμα, που εγώ γιατί είναι και τα προφορικά που εξετάζουμε. Όταν ήμουν μια χρονιά στο Τζερμιάδο και πήγα να εξετάσω στο Λασίθι είχα πάθει πολιτισμικό σοκ.

**ΑΜ:** Γιατί; Έχω εξετάσει και εγώ προφορικά στο Λασίθι.

**Σ4:** Γιατί ήταν ότι να'ναι. Καταρχάς πήγα σε ένα χώρο που υποτίθεται ότι ήτανε... Ήταν το πρώτο μάθημα έκθεση. Ήταν ένας χώρος στον οποίο μπορούσε να μπει και να βγει όποιος ήθελε. Αντιλαμβάνεστε τι λέω;

**ΑΜ:** Ναι, ναι, ναι, έχω εμπειρία.

**Σ4:** Ήταν μια πόρτα ανοιχτή όπου μπαίνοβγαίναν... αφού στην αρχή νόμιζα ότι μπα, λάθος έχω κάνει. Εφυγα, ξαναγύρισα, αλλά δε μπορεί.

**ΑΜ:** Όχι όταν πήγα εγώ...

**Σ4:** Τίποτα απολύτως. Μετά μπήκα μέσα βέβαια στην πειραματική. Εκεί να δείτε τι χαμός.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Δείτε, αυτά μεταξύ μας θα σας πω γιατί; Γιατί είναι θέμα καθαρά κάθε φορά ποιος προεδρεύει και πώς. Δεν θέλω να κατηγορήσω ούτε συναδέλφους ούτε τίποτα. Η αλήθεια είναι ότι είναι λίγο πιο χαλαροί γιατί δεν έχουν την εμπειρία. Το χαρακτηριστικό εκείνη τη χρονιά, εξέταζα και λογοτεχνία και είχαν συγκροτηθεί, νομίζω ήμασταν τρεις επιτροπές, γιατί είχαν αρνηθεί κάποιοι από τη Σητεία να ρθούνε και εξετάζαμε τις 5 το απόγευμα. Δεν άντεχα άλλο, παιδιά θα πεθάνω, δεν αντέχω.

**ΑΜ:** Ναι, όχι πάντως έτσι κουβέντα να γίνεται που μάλλον εγώ θα πήγα κάποια χρόνια πιο μετά από εσάς θα ήτανε καλύτερα και πιο οργανωμένα. Δεν έμπαινε κόσμος και ήτανε πολλές οι επιτροπές. Θέλω να πω ότι μάλλον πήγατε σε μία χρονιά...

**Σ4:** Μετά βελτιώθηκαν.

**ΑΜ:** Διατρέχοντας όλη τη κουβέντα, έχουμε ουσιαστικά απαντήσει και σε πολλά θέματα του θέματος 3 που έχω εδώ μπροστά μου, που ουσιαστικά είναι για το τι θα μπορούσατε να αλλάξετε... να αλλάξει γενικότερα, γιατί υπάρχουν πάρα πολλές απόψεις. Ένα πράγμα όμως που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πάλι για μία πρωτοπόρα ας πούμε δεν ξέρω πώς

από το πρωτοπόρο αλλά λάθος χαρακτηρισμός είναι άποψη, καινοτόμα άποψη να καταργηθεί το θέμα Δ. Κάποιοι για...

**Σ4:** Τι το καινοτόμο έχει αυτό; Δηλαδή πόσο καινοτόμο μπορεί να είναι η πρόταση να καταργηθεί.

**ΑΜ:** Εχετε δίκιο; Λάθος επίθετο, Γιατί.

**Σ4:** Προς Θεού δεν είναι προσωπικό; Ναι, δεν το έχω ακούσει τώρα το ακούω από εσας.

**ΑΜ:** Ναι, είναι μια άποψη. Γιατί προς χάριν αποτοξίνωσης δηλαδή που οι μαθητές όλης αυτής της μπουλετολογίας που λέγαμε, που μάλλον δεν το είπαμε μαζί, που πολλές φορές ή το θίξαμε ότι πολλές φορές έρχονται με τα μπούλετς οι μαθητές.

**Σ4:** Ξέρω που πάει η δουλειά. Να σας ρωτήσω να σας κάτι; Βάζετε ποτέ τους μαθητές σας... Μπορείτε να τους δώσετε ας πούμε ένα μονοσελίδο ή ένα δισέλιδο κάποιες επισημάνσεις σε ένα θέμα, σε ένα θεματικό άξονα μάλλον όχι θέμα. Τους βάζετε ποτέ να τα μάθουν απ έξω;

**ΑΜ:** Ποτέ των ποτών.

**Σ4:** Επειδή λοιπόν αυτό το θεωρώ την απόλυτη γελοιότητα. Λέω, την απόλυτη γελοιότητα γιατί πραγματικά με πιάνουν τα γέλια όταν ακούω τέτοια πράγματα. Αυτές οι τεχνικές ανήκουν στον περασμένο αιώνα, στην κυριολεξία. Αυτές οι τεχνικές επίσης ξεκίνησαν από την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Και το λέω γιατί για χρόνια δίδασκα αγγλικά.

**ΑΜ:** Εννοείτε οι τεχνικές του μαθαίνω απ έξω...

**Σ4:** Τεχνικές του απομνημονεύει πέντε τσιτάτα. Έτσι έκαναν στα αγγλικά τα πρώτα χρόνια, έτσι δίδασκαν την έκθεση. Ήταν πολύ ευκολος τρόπος. Επομένως οι αριθμομνημονες ας

πούμε, όποιοι είχαν καλή μνήμη μια χαρά τα πήγαιναν. Όταν αρχισαν λίγο τα πράγματα να μπερδεύονται και να έχουν πιο σύνθετα θέματα και να αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας, γιατί έπρεπε να αλλάξει τον τρόπο σκέψης αν θέλετε, όλα αυτά αποτυγχάνουν. Δεν μπορώ να καταλάβω λοιπόν ένα σύστημα το οποίο έχει αποτύχει εξ ορισμού, γιατί επιμένουν κάποιοι να το κάνουν. Τόσο πολύ ανασφαλείς είναι πια; Τόσο πολύ δε θέλουν να μιλήσουν με τους μαθητές και να τους κάνουν να σκεφτούν αυτοί; Ξέρετε, πολλές φορές κάνω μάθημα και αρχίζω εγώ ερωτήσεις. Μπορεί να κάνω 10 15 ερωτήσεις συνεχόμενες και να παίρνω ερώτηση-απάντηση, ερώτηση-απάντηση και να το πάμε έτσι, για να καταλήξουμε κάπου. Γιατί; Γιατί να τους δείξω πώς θα σκεφτούν να πάνε; [...] Δεν έχω αυταπάτες, αλλά πρέπει να μάθουν να αρχίσουν να ρωτάνε τα παιδιά. Ούτε ρωτούν, ούτε ρωτούν, ούτε αναρωτιούνται είναι το πρόβλημα. Όταν δεν αναρωτιέσαι, ταυτίζεσαι και όταν δεν προβληματίζεσαι, δεν πα να διαβάζεις 15 βιβλία, το ίδιο σου κάνει. Με σημειώσεις; Ουυ.

**ΑΜ:** Πάλι εγώ χωρίς να θέλω να κατηγορήσω τους συναδέλφους που είναι στα φροντιστήρια, εγώ κυρίως αυτό το βλέπω και το αντιμετωπίζω, ότι έρχονται έτσι έτοιμοι και μερικές φορές, αλλά ειδικά το 2020, δεν ήταν καθόλου έτοιμοι, να σε δεχτούν όταν τους έλεγε σταματήστε να τα διαβάζετε ότι δεν χρειάζεται, αλλά ακόμα και σήμερα, τρία χρόνια μετά, πάλι δυσκολεύονται τα παιδιά. Και ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έβαλα πριν δυο εβδομάδες πάλι έκθεση στη Β Λυκείου ήρθε μια μαθήτρια για τις ψευδείς ειδήσεις και ήρθε μια μαθήτρια. Δεν διάβασε το επικοινωνιακό πλαίσιο που έβαλε. Δεν διάβασε τι ζητούμενα έβαλα, ήρθε και έγραψε το επικοινωνιακό πλαίσιο που είχε μάθει, τον πρόλογο που έμαθε, έβαλε ορισμό. Δεν ζητούσα. Έγραψε αίτια, συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης, επίλογο. Δεν ξέρω πόσες λέξεις είχε φτάσει.

**Σ4:** Πώς τη βαθμολογήσατε; Εμένα αυτό με ενδιαφέρει, πώς τη βαθμολογήσατε;

**ΑΜ:** Τώρα ειλικρινά δεν θυμάμαι και δεν είναι ότι το αποφεύγω...

**Σ4:** Ξέρετε τι.. δεν το λέω αριθμητικά. Γιατί εγώ υποθετικά ξέρετε τι θα έκανα με αυτό που περιγράφετε; Δεν θα έκανα τίποτα πάνω στο χαρτί, απλά θα της έλεγα έλα εδώ διάβασε την

εκφώνηση. Έχει καμία σχέση το ένα με το άλλο; Όχι, πάρα πολύ ωραία. Είσαι εκτός θέματος.

**ΑΜ:** Αυτό της είπα ότι είναι εκτός θέματος. Δυσκολεύτηκα να την πείσω ότι είναι εκτός θέματος. Είχε συνειδητοποιήσει ότι είναι εκτός επικοινωνιακού πλαισίου. Μόνο στο τέλος μου λέει 'εγώ έγραψα ομιλία', άρθρο ή άρθρο, αλλά δεν έχει σημασία τι ζήτησα. Κάτι άλλο τέλος πάντων από αυτό που ζήτησα. Τέλος πάντων της λέω παιδί μου, δεν πειράζει, γράψε τώρα και θα δούμε γιατί είχε τελειώσει το δίωρο και μετά φαντάζομαι ότι έβαλα ένα βαθμό για να υπάρχει κάτω βάση το μισό.

**Σ4:** Να ξέρετε ότι πολλές φορές στις πανελλαδικές συναντάμε το εξής, να μπλέκουν μέσα στην παραγωγή λόγου τρία επικοινωνιακά πλαίσια. Να βλέπει αρθρο, να ξεκινάει, να βάζουν τίτλο, να ξεκινάει με προσφώνηση και να κλείνει σαν επιστολή.

**ΑΜ:** Τα έχουν μάθει αλλά δεν ξέρουν να τα εφαρμόσουν.

**Σ4:** Όχι, δεν τα έχουν μάθει, τίποτα δεν έχουν μάθει

**ΑΜ:** Τα έχουν ακούσει μάλλον.

**Σ4:** Είναι απλά μια απομνημόνευση, τίποτα άλλο.

**ΑΜ:** Ναι, αυτό.

**Σ4:** Θεωρία, την οποία είναι μια, ίσως ήταν και η άχρηστη πληροφορία της μέρας, την οποία τη συγκράτησα. Όπως θα συγκρατήσω μια οποιαδήποτε άχρηστη πληροφορία η οποία δε θα χρειαστεί να τις αξιολογήσει κανένας.

**ΑΜ:** Ωραία πάλι έχετε απαντήσει τώρα στο επόμενο ερώτημα και τελειώνουμε σιγά σιγά, αλλά αν έχετε κάτι να προσθέσετε, είτε για το αν υπάρξουν νέα προγράμματα, νέα βιβλία,

αν είχατε τη δυνατότητα να έχετε μια παρέμβαση σε κάποιο νέο βιβλίο ή σε νέα αναλυτικά προγράμματα, ποια θα ήταν αυτή;

**Σ4:** Δεν το χω σκεφτεί να σας πω την αλήθεια. Εννοώ σαν παρέμβαση συστηματική, όχι, σαν άποψη απλά. Γιατί είναι δυο διαφορετικά πράγματα. Είναι ένα πράγμα να λέω την άποψή μου και είναι ένα άλλο πράγμα, κάθομαι να σκεφτώ μια πολύ συγκεκριμένη παρέμβαση. Εγώ σας είπα σε σχέση με τη λογοτεχνία για παράδειγμα.

**ΑΜ:** Γι αυτό σας λέω ότι το έχουμε καλύψει.

**Σ4:** Δηλαδή εγώ θα ήθελα να υπάρξει μια να υπάρξει μια οριοθέτηση. Δεν βοηθάει καθόλου. Δηλαδή μπορεί να μου λεγε ότι ξέρεις, να δέκα ποιητές. Κάτι από αυτούς θα σου βάλω. Ή δώσ μου μια γκάμα δώσ μου από δω μέχρι εδώ είδος δώσ μου κάτι, όχι για μένα, που να είναι για το παιδί, γιατί αλλιώς δεν έχει νόημα. Τα παιδιά ειδικά στη λογοτεχνία, δεν πάμε να τους κάνουμε ούτε θεωρητικούς λογοτεχνίας και σε αυτό το σημείο το αναλυτικό φάσκει και αντιφάσκει. Δηλαδή από τη μια λέει στο γλωσσάριο για παράδειγμα, μη μάθουν, δεν θα εξεταστούν στο κομμάτι τι είναι αφηγηματική. Ναι, οκ, δεκτόν και σωστό. Ναι, αλλά συγγνώμη όταν έρχεσαι και μου ζητάς κειμενικούς δείκτες και ως κειμενικούς δείκτες μου δίνεις 15 κατηγορίες, εκ των οποίων μία είναι η αφηγηματική τεχνική ή αν θέλεις ο αφηγηματικούς τρόπους. Εάν δεν το ξέρει το παιδί, πώς θα πάει παρακάτω με την εμπειρία; Τι είναι αυτό, βιωματική γνώση είναι αυτό το πράγμα; Δεν μπορεί να [...] Δηλαδή ας ξεκολλήσουμε επιτέλους από κάποια κουτάκια στα οποία είναι ακόμα μέσα η εκπαίδευσή μας, για όνομα του Θεού. Δώσ μου εμένα 15-20 ονόματα και πες μου ότι ξέρεις ή δώσ μου ένα χρονικό περιθώριο από το τάδε και μετά και ένα πεζογράφημα ένα... Και κάτι ακόμα, γιατί αυτό το παρατήρησα ειδικά στη λογοτεχνία. Στο δίκτυο κειμένων υπήρξε μια τάση να αναδειχτούν σε πολύ μεγάλο βαθμό λογοτεχνικές δοκιμές, το δοκιμές εντός εισαγωγικών, εννοώ ανθρώπων πιο φρέσκων, καινούργιων κλπ. του εικοστού και του εικοστού πρώτου. Δεν είναι πάντα και οι πιο πετυχημένες, παιδιά. Μην τρελαθούμε! Δηλαδή το κείμενο που εγώ μπορώ να γράψω για δική μου ευχαρίστηση δεν μπορώ να αποτελεί κάτι να τους βάζεις στην εκπαίδευση.



**ΑΜ:** Ναι, ναι, συμφωνώ απόλυτα.

**Σ4:** Και το λέω εγώ που δεν έχω, ούτε έχω στεγανά ούτε είμαι από αυτούς που είναι κολλημένοι... Καθόλου καθόλου.

**ΑΜ:** Και είναι κρίμα εν τέλει γιατί πολλοί μαθητές έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία μόνο στη Δευτέρα ή τέλος παντων τρίτη Λυκείου και γνωρίζουν αυτά τα ίσως μερικές φορές δευτερότριτους αυτό που... Και δεν χάνουν την επαφή με άλλους. Όπως ας πούμε και στη πρώτη Δευτέρα Λυκείου, μέσα από την Τράπεζα θεμάτων που έχουμε τόσα κείμενα και αφήνουμε και το Βιζυηνό και τον Παπαδιαμάντη και όλους αυτούς. Γιατί, άντε ας βγάλουμε και άλλο ένα κείμενο από την Τράπεζα Θεμάτων.

**Σ4:** Να σας πω κάτι. Εγώ λατρεύω Βιζυηνό και το λάτρεψα σε μεγάλη ηλικία. Συγγνώμη κιόλας ως μαθήτρια δεν θα τον ήθελα ούτε στον τοίχο να τον δω.

**ΑΜ:** Αλλά είναι και αυτό μια πραγματικότητα.

**Σ4:** Ξεκάθαρα. Σας το λέω ειλικρινά. Ξέρετε, τις περισσότερες φορές θα ήταν χρήσιμο όταν είμαστε μέσα σε μια τάξη και αναρωτιόμαστε κάποια πράγματα για τους μαθητές, να κάνουμε μια αντιστροφή και να πάμε στη θέση τους και να δούμε εμείς ως μαθητές-μαθήτριες πόσο αντιλαμβανόμαστε πούμε το τάδε θέμα ή πώς θα αντιδρούσαμε στη δείνα περίπτωση. Ίσως τα συμπεράσματα που θα βγάλαμε να ήταν πολύ πιο χρήσιμα και πολύ πιο ωφέλιμα για τους ίδιους και για συνέχεια. Για να επανέλθω στην ερώτησή σας. Αυτό με τη λογοτεχνία νομίζω ότι πρέπει να πρέπει να αντιμετωπιστεί. Είναι ένα θέμα και είναι κρίμα. Γιατί εγώ τη θέλω τη λογοτεχνία. Βγάζει πράγματα και ευαισθησίες που δεν υποψιαζόμαστε. Θα σου πω ένα πολύ απλό παράδειγμα. Με αφορμή ένα κριτήριο, δεν θυμάμαι αν το είχα πάρει από τράπεζα θεμάτων για να είμαι ειλικρινής, στη Γ Λυκείου υπήρχε μέσα σαν κείμενο 3 λογοτεχνικό ας πούμε, υπήρχαν οι στίχοι του τραγουδιού του Φοίβου Δεληβοριά 'Ο καθρέφτης'.

**ΑΜ:** Το έχω διδάξει. Ναι.

**Σ4:** Βλέπω λοιπόν το κείμενο και λέω 'α, μια ευκαιρία να τουςβάλω να ακούσουν και τη μελωδία', την οποία κι εγώ είχα πολύ καιρό να ακούσω. Και σας πληροφορώ ότι δεν ακουγόταν ούτε το πέταγμα της μύγας μες στην τάξη.

**ΑΜ:** Ναι;

**Σ4:** Ήταν τόσο πολλοί... Νομίζω και αυτό που τους είχε απορροφήσει δεν ήταν ούτε η εικόνα, το βίντεό του δεν έδειχνε κάτι ιδιαίτερο, αλλά η μελωδία περισσότερο σε συνδυασμό με το στίχο. Κουβεντάσαμε πάνω σε αυτό, που είναι ένα φρέσκο πράγμα έτσι κι αλλιώς. Αντίστοιχα όμως, αλλά φρέσκα σε εισαγωγικά, δεν είναι τα πιο κατάλληλα για την εκπαίδευση, όχι για τα παιδιά.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, αυτό με τον καθρέφτη το είχα κάνει κι εγώ μέσω Webex εκείνο τον καιρό και τους είχε αρέσει πολύ. Λοιπόν, εγώ αυτά είχα να σας ρωτήσω. Δεν ξέρω αν θα θέλατε εσείς κάτι. Σας απασχολεί κάποιο άλλο θέμα που δεν θίξαμε και θα θέλατε να το πείτε και να αποτυπωθεί. Αρα τελικά αυτό λίγο γιατί να το κλείσουμε σαν οριστικό συμπέρασμα ότι δεν συμφωνείτε να καταργηθεί το θέμα Δ.

**Σ4:** Σε καμία περίπτωση. Να σας πω κάτι; Αν ποτέ καταργηθεί... ας πάμε σε αυτή την υπόθεση εργασίας. Καταργούμε το θέμα Δ. Ωραία, γιατί; Αυτή τη στιγμή το θέμα Δ είναι ένα θέμα ευσύνοπτο με τις αλλαγές ενδεχομένως στο όριο λέξεων. Εμείς δεν θέλουμε επιστημονικές απαντήσεις από τα παιδιά. Δύο αίτια και δύο απαντήσεις μας...

**ΑΜ:** Συνέπειες ή ότι τέλος πάντων ζητάει το θέμα.

**Σ4:** Και επί της ουσίας, αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι να δούμε ότι μπορούν να διαβάσουν πραγματικά μια εκφώνηση. Μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από τέτοια κείμενα

αναφοράς. Έχουν την εξυπνάδα και την ευστροφία και τη δεξιότητα να τα χρησιμοποιήσουν στο δικό τους [...] και μπορούν να υιοθετήσουν και ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που έχουν μάθει. Πόσο δύσκολα πια είναι όλα αυτά και πόσο πια τους μπερδεύει;

**ΑΜ:** Απλά θυμηθείτε...

**Σ4:** Είμαστε είμαστε το πρόβλημα κα Ματσουλιάδη, όχι τα παιδιά.

**Σ4:** Τα παιδιά ακολουθούν αυτό που τους λέμε. Και ξερετε, όταν σας εμπιστεύονται οι μαθητές σας, πραγματικά σας ακούνε.

**ΑΜ:** Τώρα κι αυτό με το θέμα της εμπιστοσύνης είναι κι αυτό μια άλλη μεγάλη κουβέντα. Τέλος πάντων...

**Σ4:** Τα παιδιά είναι έξυπνα.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ4:** Τα παιδιά είναι έξυπνα. Ξέρουν πολύ καλά ποιους έχουν μπροστά τους. Δεν τους ξεγελάς.

**ΑΜ:** Δεν τους ξεγελάς. Όχι. Αυτά από μένα. Δεν ξέρω πάλι αν κάτι άλλο έχετε να πείτε....

**Σ4:** Δεν έχω, να σου πω την αλήθεια. Αν θέλετε να συνοψίσω λιγάκι τους λόγους για τους οποίους αυτό το ερώτημα γιατί αποτυγχάνουν οι μαθητές στην παραγωγή λόγου... Οι μαθητές αποτυγχάνουν όχι τόσο γιατί δεν γράφουν πολλά κείμενα. Θεωρώ ότι αποτυγχάνουν γιατί είναι στρεβλός ο τρόπος που έχουν μάθει να ανταποκρίνονται σε αυτό το θέμα. Ο στρεβλός τρόπος έχει να κάνει και με τη στείρα απομνημόνευση κειμένων, έχει να κάνει με την ελλιπή, την ελλιπή συνήθεια του να διαβάζουν σωστά. Δηλαδή και διαβάζουν ελάχιστα και δεν διαβάζουν σωστά τα κείμενα. Γιατί πιστέψτε με, πολλές φορές

υπάρχουν κείμενα τα οποία δίνουν πολλά περισσότερα από οποιεσδήποτε σημειώσεις. Δε ξέρουν να το κάνουν. Διαβάστε για παράδειγμα, δεν ξέρω αν το θυμάστε, ένα κείμενο του Δελμούζου, παλι στην έκδοση έτσι αλλά είναι ένα τεράστιο κείμενο. Η αλήθεια είναι ότι οπτικά είναι ακατάλληλο, είναι τεράστιο πραγματικά. Όμως μέσα έχει όλα όσα αφορούν σε εθνικισμό, εθνισμό, ολοκληρωτισμό. Α και συμβολή παιδείας για ακόμα ένα θεματικό κύκλο αν θέλετε πως διδάσκουμε την ιστορία. Δηλαδή πέντε θεματικούς κύκλους μέσα.

**ΑΜ:** Σε ένα κείμενο.

**Σ4:** Σε ένα κείμενο, ναι. Μπορεί να μάθουν αυτό... να το αναλουν αυτό το πράγμα, να το βλέπουν. Όχι να το αναλύουν, να το βλέπουν, να το δούνε.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ4:** Μπορούμε να το κάνουμε αυτό; Έχουμε κάνει μισή διαδρομή. Αν δεν μπορούμε, γιατί εμείς έχουμε τα δικά μας κόμπλεξ να ξεπεράσουμε, τότε... Τα πράγματα είναι πολύ πιο απλά, πιστέψτε με από αυτά που από τις εντυπώσεις που δίνουμε πολλές φορές.

**ΑΜ:** Καλά οι εντυπώσεις... Άλλη μεγάλη κουβέντα κ αυτή.

**Σ4:** Ο πληθυντικός είναι πληθυντικός σε συλλογικό.

**ΑΜ:** Το ξέρω, το ξέρω, είναι άλλο μεταπτυχιακό αυτό.

**Σ4:** Είναι άλλο ναι..

**ΑΜ:** Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Καλή συνέχεια να έχετε! Καλό βράδυ! Να είστε καλά.

**Σ4:** Και εγώ ευχαριστώ πάρα πολύ.



Ανδρομάχη Ματσουλιάδη «Απόψεις εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους λόγους που μαθητές  
αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες  
εξετάσεις»

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας! Τι κάνετε;

**Σ5:** Καλησπέρα μια χαρά!

**ΑΜ:** Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είμαστε εδώ πέρα διαδικτυακά και αφιερώνετε χρόνο από το λίγο χρόνο τον οικογενειακό σας τελοσπάντων χρόνο που είναι πολύτιμος. Θέλω να σας ενημερώσω αρχικά ότι η συνομιλία μας θα ηχογραφηθεί και θα ήθελα να έχω την έγκρισή σας γι αυτό.

**Σ5:** Βεβαίως.

**ΑΜ:** Ωραία, είναι σημαντική η συμβολή σας και η βοήθειά σας για την εργασία που εκπονώ και αφορά... Ενδιαφέρομαι να διερευνήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές της Γ Λυκείου σε αποτυχία στο μάθημα της έκθεσης. Αν αν παρακολουθείτε και εσείς λίγο κάποια δημογραφικά στοιχεία τέλος πάντων χρειάζομαι. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο σχολείο σε δημόσιο σχολείο;

**Σ5:** 12.

**ΑΜ:** Θυμάστε περίπου πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της έκθεσης;

**Σ5:** Πέντε.

**ΑΜ:** Ναι...

**ΑΜ:** Όχι μόνο στη Γ Λυκείου; Πέντε λοιπόν στη Γ Λυκείου και....

**Σ5:** Σε Γ Λυκείου πέντε,σε Β + Γ έντεκα.

**ΑΜ:** Ωραία και έχετε υπάρξει και βαθμολογητής φαντάζομαι για να είστε εδώ πέρα. Πόσες φορές έχετε βαθμολογήσει.

**Σ5:** Τρεις.

**ΑΜ:** Ωραία λοιπόν νομίζω αν παρακολουθείτε κι εσείς τα στατιστικά τελοσπάντων στοιχεία που τώρα δεν είναι της παρούσης γιατί εγώ δεν τα έχω εδώ μπροστά μου, παρατηρούμε ότι μια δυσκολία των μαθητών να γράψουν, να αποδώσουν καλά. Ίσως να εξαιρέσουμε τη φετινή χρονιά, αλλά πάλι είναι και θέμα πώς ήταν τελοσπάντων τα θέματα. Οπότε γενικότερα δεν ξέρω αν συμφωνείτε σας με αυτή την άποψη ή έχετε διαφορετική άποψη.

**Σ5:** Συμφωνώ γιατί είναι το χαμηλότερο ποσοστό στους μαθητές που περνάνε το 18.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ5:** Έχει ένα από τα χαμηλότερα από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ5:** Επειδή πρέπει περίπου ένας με δύο να περνάνε στους 100 να περνάνε το 18.

**ΑΜ:** Ναι και νομίζω ότι και πέρα από το 18 που τέλος πάντων αγγίζει το άριστα, πολλοί βαθμοί κυμαίνονται τουλάχιστον φέτος γύρω στο 14 15 που ήταν νομίζω πάλι μοναδική χρονιά, εννοώ από τότε που έχει αλλάξει το σύστημα και συνήθως ήταν πάλι λίγο πιο χαμηλές οι βαθμολογίες. Έτσι έχω την εντύπωση.

**Σ5:** Ναι.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι... να σας ενημερώσω ότι θα δομηθεί σε τρία μέρη τέλος πάντων, η συζήτησή μας. Αρχικά είναι για τα αίτια, ότι εσείς πιστεύετε, για τα αίτια που οδηγούν στην αποτυχία. Αρχικά σχετίζεται είτε η επιτυχία τους είτε η αποτυχία των μαθητών με τον τόπο διαμονής τους, αν ζουν δηλαδή σε αστικό ή σε αγροτικό περιβάλλον.

**Σ5:** Και όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, δηλαδή όχι τόσο όσο θα περιμέναμε. Φαίνεται πως στα αστικά κέντρα οι μαθητές πάνε λίγο καλύτερα από ότι στα στην περιφέρεια, αλλά όχι σε βαθμό αισθητό. Αυτή είναι η εντύπωση που έχω.

**ΑΜ:** Ωραία και παίζει ρόλο η δυνατότητα των γονέων να τους παρέχουν εξωσχολική βοήθεια και στήριξη; Είναι σημαντικό δηλαδή ένας μαθητής να έχει εξωσχολική βοήθεια στο μάθημα της έκθεσης.

**Σ5:** Εξαρτάται από το στόχο του μαθητή και το βαθμό που προσδοκά να γράψει. Δηλαδή πιστεύω ότι μέχρι.... Αν ένας μαθητής θέλει να φτάσει μέχρι το 14 15, εκεί φαίνεται η βοήθεια η εξωσχολική. Πάνω από το 15 χρειάζεται μεγάλη προσωπική προσπάθεια και υπόβαθρο γνωστικό που οφείλεται στα προηγούμενα έτη και κυρίως σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

**ΑΜ:** Τι εννοείτε εξωσχολικές δραστηριότητες.

**Σ5:** Κατά και κατά κύριο λόγο το διάβασμα, το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων και κυρίως λογοτεχνίας. Δηλαδή τα παιδιά που γράφουν καλύτερα στις εξετάσεις είναι αυτά που γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο απαντώνται οι ερωτήσεις των εξετάσεων, αλλά παράλληλα ξέρουν και να γράφουν, λόγω του ότι διαβάζουν στο σπίτι εξωσχολικά βιβλία.

**ΑΜ:** Θεωρείτε εσείς ότι οι μαθητές είναι εξασκημένοι στο γραπτό λόγο, δηλαδή ερχόμενοι από το Γυμνάσιο, μπορεί να μην έχετε διδάξει γυμνάσιο, από την εντύπωση που έχετε σχηματίσει. Έρχονται έχοντας παράγει λόγο γραπτό.



**Σ5:** Από ότι βλέπω και ακούω μάλλον μέχρι τη Δευτέρα Λυκείου είναι ή μέχρι την πρώτη λυκείου είναι φθίνουσα η πορεία από το δημοτικό και πέρα. Δηλαδή φαίνεται πως ασχολούνται όλο και λιγότερο με την παραγωγή γραπτού λόγου και όταν φτάνουν στο λύκειο φαίνεται ένα μεγάλο κενό.

**ΑΜ:** Ναι, εγώ έχω την εντύπωση ότι και στο δημοτικό παράγουν πολύ λίγο γραπτό λόγο. Και τέλος πάντων, όταν φτάνουμε στο Λύκειο, τέλος πάντων, είτε στην πρώτη από τη Δευτέρα Λυκείου και Τρίτη Λυκείου, έχουν πολλές ευκαιρίες οι μαθητές να παράγουν λόγο γραπτό και να έρθουν σε επαφή με κείμενα; Γιατί πάντοτε ο γραπτός λόγος, τουλάχιστον τώρα τα τρία τελευταία χρόνια, έχει να κάνει σε συνάρτηση με την κατανόηση του κειμένου 1 και του κειμένου 2 που δίνονται στις εξετάσεις. Είναι τελικά οι ευκαιρίες τους αρκετές;

**Σ5:** Στην πρώτη και Δευτέρα Λυκείου οι ευκαιρίες δεν είναι αρκετές, όχι. Δηλαδή ενώ έρχονται σε επαφή με κείμενα δεν έχουν τη δυνατότητα να παράγουν γραπτό λόγο μέσα στην τάξη. Και επίσης δεν βέβαια και εκτός τάξης λόγω του πιεσμένης της καθημερινότητας. Την Τρίτη Λυκείου υπάρχει μια μεγαλύτερη δυνατότητα λόγω του ότι αυξάνονται κατά πολύ οι ώρες δηλαδή από τέσσερις γίνονται έξι.

**ΑΜ:** Νομίζω ότι ένα μεγάλο πρόβλημα είναι ό, τι δεν μπορεί κάποιος στο δημόσιο τουλάχιστον σχολείο να τηρήσει τον προγραμματισμό του. Δηλαδή, μπορεί να έχετε κανονίσει, κάποιος να έχει κανονιστεί το δώρο της Πέμπτης, να γράψει κάποιος έκθεση, να γράψει περίληψη αλλά να γίνει μια εκδρομή, να γίνει τέλος πάντων μια αναπάντεχη κατάσταση και χάνεται. Δεν ξέρω αν συμφωνείτε με αυτό;

**Σ5:** Σίγουρα είναι και το γεγονός ότι οι τάξεις είναι πολυπληθείς, οπότε δεν είναι εύκολο τώρα να υπάρξουν ιδανικές συνθήκες παραγωγής λόγου εντός της αίθουσας.

**ΑΜ:** Ναι, παρατηρούμε ότι ειδικά νομίζω ότι είναι πάρα πολύ αισθητό στα θέματα του 2020, ότι τελικά τα παιδιά χάνουν πάρα πολύ από τη θεωρία. Δεν ξέρω... εχετε πάλι εσείς

αυτή την εντύπωση ή όχι; Επειδή το λέω εγώ, δεν σημαίνει ότι είναι σωστό. Προσπαθώ να κατευθύνω τη συζήτηση προς τη θεωρία.

**Σ5:** Το 2020 χάσανε πολλές μονάδες από τη θεωρία γιατί άλλαξε άρδην ο τρόπος με τον οποίο διατυπώθηκε η θεωρία στις πανελλήνιες. Δηλαδή τότε ότι ήταν η χρονιά που σταμάτησα τα συνώνυμα και τα αντώνυμα. Ήταν η χρονιά που σταμάτησαν ο τρόπος ανάπτυξης παραγράφου και οι συλλογισμοί, οι τρόποι και τα μέσα πειθούς. Οπότε δεν είχα δεν είχαν το χρόνο ή τη δυνατότητα οι μαθητές και οι καθηγητές να προσαρμοστούν στο νέο τρόπο εκμάθησης και απάντησης σε θέματα θεωρίας.

**ΑΜ:** Φτάσαμε όμως το 2022 και πάλι εννοώ στην τρίτη χρονιά που πάλι οι μαθητές δυσκολεύονται με τη θεωρία, χωρίς να σημαίνει ότι την αγνοούν, αλλά δεν μπορούν να την εφαρμόσουν. Μπορούν να την εφαρμόσουν τη θεωρία;

**Σ5:** Δεν μπορούν να την εφαρμόσουν σε μεγάλο βαθμό. Μαθαίνουν κάποια... κάποιες έτοιμες απαντήσεις, τις αναπαράγουν στις πανελλαδικές, αλλά δεν μπορούν να κάνουμε σύνδεση της θεωρίας με το με το κείμενο που πέφτει στις εξετάσεις. Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα, δηλαδή δεν υπάρχει νοηματική σύνδεση.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ5:** Εκεί χάνονται οι περισσότερες μονάδες.

**ΑΜ:** Πραγματικά. Απλά θα ήθελα να μεταφέρω σε σχέση με αυτό με τη θεωρία μια πολύ ωραία άποψη μιας εξαιρετικής τελοσπάντων συναδέλφου που τελικά τη θεωρία, είναι σαν να βάζουμε το κάρο μπροστά από το άλογο, αντί να είναι το άλογο μπροστά από το κάρο. Και τελικά προσπαθούν οι μαθητές να προσαρμοστούν στη θεωρία, αντί να προσαρμόσουν τη θεωρία στο κείμενο που τους δίνεται.

**Σ5:** Ναι υπάρχει και ένας άλλος λόγος που αποτυγχάνουν οι μαθητές στη θεωρία. Έχουν την λανθασμένη εντύπωση ότι μπορεί να ζητηθεί το οτιδήποτε στις Πανελλήνιες, με αποτέλεσμα να αναλώνονται σε θέματα θεωρίας τα οποία ούτε έχουν πέσει ούτε πρόκειται να πέσουν σε εξετάσεις. Για παράδειγμα, το θέμα Γ. Παρατηρούμε πάρα πολλούς μαθητές να αποστηθίζουν τους αφηγηματικούς τρόπους και τις αφηγηματικές τεχνικές. Τις οποίες βέβαια ούτε θα χρειαστεί ή χρειάστηκε ποτέ να τις αξιοποιήσουν σε απάντηση, ούτε και είναι εύκολο να τις αξιοποιήσουν σε αποσπασματικά κείμενα.

**ΑΜ:** Ναι, έχετε δίκιο. Έτσι λοιπόν, ας πούμε, φτάνουμε σε μια πολύ κρίσιμη ερώτηση που βλέπουμε ότι οι μαθητές αρέσκονται κυρίως νομίζω όχι τόσο στο σχολείο, αλλά από τις εξωδιδασκτικές τους εξωσχολικές τους τελοσπάντων δραστηριότητες και εξωδιδασκτικές βοήθειες που μπορεί να λαμβάνουν. Αυτή η τακτική των μπούλετς, που έρχονται... Νομίζω ότι οι μαθητές θα το αγαπάνε πάρα πολύ. Ότι πρέπει να έχουν μια σειρά από κατεβατά, από αίτια, απο συνέπειες, από τρόπους αντιμετώπισης. Αυτό τελικά μήπως είναι δεσμευτικό απέναντι στους μαθητές;

**Σ5:** Ναι, αυτό είναι μια ανοιχτή πληγή στο θέμα Δ τώρα στην έκθεση, γιατί ο μαθητής ενδιαφέρεται πρώτιστα να θυμηθεί αυτά τα σημεία που έχει αποστηθίσει και λιγότερο να κατανοήσει τα δύο ερωτήματα Α και το Β και να αξιοποιήσει όσα στοιχεία έχει απομνημονεύσει ή τέλος πάντων να προσθέσει κάποια δικά του. Εκεί δηλαδή βλέπουμε ή μια παράθεση επιχειρημάτων έτοιμων προσχεδιασμένων ή άστοχα επιχειρήματα, επιχειρήματα τα οποία δεν απαντούν στα ζητούμενα.

**ΑΜ:** Ναι, έτσι απλά να αναφέρω μια μια πολύ χαρακτηριστική περίπτωση που έβαλα στην τάξη τέλος πάντων ένα θέμα έκθεσης και είχε έρθει το παιδί τελείως προετοιμασμένο για κάτι άλλο. Δεν είδε καν το θέμα που έβαλα, δεν είδε καν το επικοινωνιακό πλαίσιο, ήρθε και έγραψε αυτά που είχε ήταν έτοιμη να γράψει. Και φυσικά ήταν όλο εκτός. Είναι, έρχονται έτσι.

**Σ5:** Υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι έχουν αποστηθίσει έτοιμες εκθέσεις από τον πρόλογο μέχρι τον επίλογο.

**ΑΜ:** Και φαίνεται.

**Σ5:** Ναι δηλαδή είναι... Κοιτάνε το θέμα με μια πρόχειρη ματιά. Δεν εστιάζουν καθόλου και ξεκινούν να γράφουν απ ευθείας, με αποτέλεσμα μια στιγμή να βγουν εκτός θέματος.

**ΑΜ:** Τα κείμενα που δίνουμε στους μαθητές μας, τους ενδιαφέρουν; Η θεματολογία άπτονται των ενδιαφερόντων τους;

**Σ5:** Θα θέλαμε να τα προβλήματα στην τάξη να βρει ο καθηγητής κείμενα ενδιαφέροντα. Και δυστυχώς ο φάκελος υλικού στη γλώσσα κυρίως, στη λογοτεχνία έχει γίνει καλύτερη δουλειά, στη γλώσσα βρίθκει κειμένων που είναι αδιάφορα για τους περισσότερους μαθητές, ή τουλάχιστο για αυτούς που μπορούν να κατανοήσουν. Δηλαδή είναι μετρημένα στα δάχτυλα των δύο χεριών τα κείμενά που θα συγκινήσουν ή τέλος πάντως θα τραβήξουν την προσοχή ή που θα δώσουν και κάποια επιχειρήματα για να το χρησιμοποιήσουν. [...] στο γνωστο θέμα Δ.

**ΑΜ:** Και γιατί τελικά....

**Σ5:** Αν παρατηρήσετε το στο φάκελο υλικού, που πια, και αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα έτσι όπως δίνεται η. η εξεταστέα ύλη, ο φάκελος υλικού είναι ας πούμε το πρώτο βιβλίο στο οποίο ανατρέχει ο καθηγητής μέσα στην τάξη. Τα περισσότερα κείμενα είναι αντλημένα από ιστοσελίδες. Ο λόγος είναι λόγος μέσου επιπέδου ενός μέτριου δημοσιογράφου. Ή τέλος πάντων ενός γραφιά ο οποίος δεν έχει ιδιαίτερες αξιώσεις. Έχουν μεγάλο εύρος, δύσκολα διδάσκονται στο σύνολό τους. Οπότε έχει πρόβλημα και ο καθηγητής.

**ΑΜ:** Και οι μαθητές επίσης, γιατί μπορεί όπως πολύ σωστά λέτε να είναι ενός μέτρου γραφιά. Τα κείμενα που βρίσκονται στα βιβλία, αλλά πάλι οι μαθητές δεν μπορούν να τα

κατανοήσουν και μάλλον και πολύ περισσότερο δυσκολεύονται να κάνουν την πύκνωση λόγου που ενδεχομένως απαιτείται, που απαιτεί τις σίγουρες εξετάσεις αν απαιτηθεί για τα συγκεκριμένα κείμενα.

**Σ5:** Πάντως όσον αφορά το σχολικό βιβλίο, δεν ξέρω τώρα αν φεύγω από τη συζήτηση.

**ΑΜ:** Όχι γιατί θα το ήθελα να το συζητήσουμε και αυτό. Πείτε μου τη γνώμη σας. Ναι.

**Σ5:** Μόνο τα τελευταία τρία χρόνια που υπάρχει αυτός ο κάποιος τρόπος εξέτασης των μαθητών. Η νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία. Δύο από τα τρία θέματα, το θέμα του 2020 που αφορούσε τη λογοτεχνία και την ποίηση και το θέμα του 2022 που αφορούσε την ιστορία και υπήρχαν κείμενα μέσα στο φάκελο υλικού που τα άγγιζε όλα αυτά τα δύο θέματα.

**ΑΜ:** Οπότε που θέλετε να καταλήξετε;

**Σ5:** Ότι είναι σαν να σου κλείνουν οι θεματοφύλακες το μάτι στο να παρακολουθείς το φάκελο υλικού και να το διδάσκεις στα παιδιά από τη μια πλευρά, παρόλο που από την άλλη είναι, όπως είπαμε πριν δύσκολη η επιλογή των κειμένων, διότι τα περισσότερα δεν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Και δευτερευόντως δεν έχουν και παρατηρήσεις μέσα, ασκήσεις όπου ο καθηγητής πρέπει να μπορεί να ανατρέξει σε εξωσχολικά βιβλία ή να προσπαθήσει ο ίδιος να βγάλει ερωτήματα και ασκήσεις.

**ΑΜ:** Ωραία, μιας και είμαστε τώρα στο θέμα των βιβλίων, αν και είναι το τρίτο ουσιαστικά μεγάλο ερώτημα που θα μας απασχολήσει, αλλά αφού είμαστε εδώ πέρα, μπορούμε να το συζητήσουμε. Εσείς τι θα προτείνετε; Αν όντως φημολογείται ότι θα αλλάξουμε τα βιβλία, αν όντως αλλάξουν, που δεν ξέρουμε αν θα αλλάξουν και στο λύκειο ξανά γιατί άλλαξαν πρόσφατα; Εσείς οραματίζεστε κάτι; Θα θέλατε να έχετε κάτι άλλο στα χέρια σας;

**Σ5:** Με το σχολικό βιβλίο σίγουρα θα έπρεπε να έχει περισσότερα κείμενα από αξιόλογα δοκίμια που υπάρχουν στο εμπόριο και λιγότερο από άρθρα, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι από ιστοσελίδες αμφιβόλου κύρους. Ένα στοιχείο είναι αυτό που θα περίμενα από ένα σχολικό βιβλίο. Ένα δεύτερο είναι να μουν παρατηρήσεις οι οποίες θα είναι πιο κοντά... μάλλον θα είναι κάποιες εξ αυτών κοντά στις αναμενόμενες για πανελλήνιες εξετάσεις και κάποιες που θα διαφέρουν, αλλά θα έχουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μαθητή.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία πρόταση. Και εδώ είναι φοβερό! Πολύ ωραίο ακόμα όσες συνεντεύξεις τελοσπάντων έχω πάρει ο καθένας έχει να προτείνει και κάτι διαφορετικό. Και είναι τελικά φοβερό το πόσα πράγματα μπορεί να σκεφτεί κάποιος και να προτείνει. Και μετά ενα άλλο θέμα νομίζω ότι είναι αυτές οι μικροαλλαγές που γίνονται συνεχώς στη βαθμολόγηση. Ας πούμε φέτος, η περίληψη θα βαθμολογηθεί στις 20 μονάδες μέχρι τώρα ήταν στο 15. Όταν άλλαξε το σύστημα, έγινε μια πολύ μεγάλη κουβέντα για το 50 50, με το λογοτεχνικό εννοώ 50 50. Μετά πήγε στο 70 30 και κατέληξε στο 85 15. Αυτό επηρεάζει πιστεύετε εσείς την απόδοση των μαθητών; Δεν το ξέρουμε ακόμα στην πράξη αυτό με το 20 στην περίληψη, αλλά ίσως τον δικό σας προγραμματισμό και τον προγραμματισμό των μαθητών.

**Σ5:** Η φετινή αλλαγή θα επηρεάσει λιγότερο διότι είναι ήσσονος σημασίας. Η αλλαγή τώρα που είπατε πριν την πρώτη χρονιά από το 50:50 που ίσχυε στην αρχή της σχολικής χρονιάς στο ογδόντα πέντε δεκαπέντε που κατέληξε σίγουρα επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών, διότι ήταν μεγάλη αλλαγή. Δηλαδή τα παιδιά προετοιμάζονταν αρκετά συστηματικά για τη λογοτεχνία και παρατηρήθηκε στο τέλος μια υποβάθμιση του αντικειμένου αυτού.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι αν υπήρχε με μεγαλύτερη μοριοδότηση στη βαθμολόγηση... Αυτό είναι, εντάξει, είναι υποθετικό το ερώτημα, αλλά με μεγαλύτερη βαθμολόγηση στη λογοτεχνία θα ήταν καλύτερα τα αποτελέσματα για τους μαθητές.

**Σ5:** Όχι, πιστεύω θα ήταν τα ίδια, γιατί η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζει και την προετοιμασία στο μάθημα και τις ασκήσεις, τις παρατηρήσεις, δηλαδή του πανελλήνιου

διαγωνίσματος, τις αντιμετωπίζει λίγο τεχνοκρατικά. Οπότε δε θα άλλαζε κάτι ιδιαίτερο πιστεύω.

**ΑΜ:** Ακόμα και το 15, πραγματικά στη λογοτεχνία δυσκολεύονται πάρα πολύ να το πιάσουνε.

**Σ5:** Ναι, αλλά έχω την εντύπωση ότι αν ερθουνε καλύτερες επιδόσεις στο θέμα Γ απο το θέμα δ ή το θέμα Α ή και το θέμα β. Δηλαδή περισσότερους μαθητές βλέπω να είναι πιο κοντά στο 15 από ότι ή πιο κοντά στο 30 και πιο κοντά στο....

**ΑΜ:** Γιατί νομίζω ότι εκεί πέρα υπάρχει και ένα εύκολο 5. Δηλαδή αν γράψει κάποιος την προσωπική του γνώμη, σχεδόν έχει φτάσει στο 5. Πάλι, με εξαίρεση νομίζω τα τελευταία θέματα του 22 τέλος πάντων τα θέματα, που ήταν άστοχο ουσιαστικά το τελευταίο ερώτημα της λογοτεχνίας, που ούτε την άποψη για το ταγάρι που δεν ήταν καν προσωπικό σχόλιο και οι μαθητές δεν μπορούνε να γράψουν εκεί πέρα και να κερδίσουν αυτό το απλό 5.

**Σ5:** Ναι μμμμ! Όντως, αλλά και το ΚΕΕ, αυτές οι 5 μονάδες που δίνουν την προσωπική τοποθέτηση αντιμετωπίζονται λίγο από τους μαθητές χαλαρά. Δηλαδή δυστυχώς έτσι όπως είναι η βαθμολογηση στις πανελλήνιες, κάθε μονάδα αντιστοιχεί σε μια ιδέα του μαθητή. Οπότε για να πάρει κάποιος το πέντε την προσωπική τοποθέτηση, στην ουσία θα πρέπει να έχει διατυπώσει τέσσερις με πέντε ιδέες αξιόλογες κι ας είναι προσωπικές. Οι περισσότεροι γράφουν μια δυο ιδέες και εκεί σταματάνε, πιστεύοντας ότι είναι καλυμμένοι.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία γιατί πάλι με προλαβαίνετε και πάμε παρακάτω ουσιαστικά στο θέμα της ΚΕΕ. Δηλαδή αυτές οι δυο, μια-δυο προτάσεις ή τρεις τελοσπάντων που έχουμε ως θέμα, ό, τι ας πούμε το θέμα του λογοτεχνικού είναι αυτό ή ότι οι άξονες που πρέπει να αγγίξει ο μαθητής στην περίληψη ουσιαστικά δίνονται από την ΚΕΕ. Ή και από τους συντονιστές του βαθμολογικού κέντρου. Αυτό τελικά μήπως είναι δεσμευτικό για τον εξεταστή; Για το βαθμολογητή;

**Σ5:** Είναι τέτοια η ποικιλία απόψεων που διακατέχει τους βαθμολογητές που δεν μπορούμε να απαντήσουμε μονολεκτικά.

**Speaker3:** Κάποιοιους τους επηρεάζει...

**AM:** Η δική σας άποψη που είναι εντελώς προσωπική, γιατί αυτό ψάχνουμε την προσωπική άποψη του κάθε βαθμολογητή. Δηλαδή εμείς μιλάμε τώρα εδώ πέρα ο καθένας για τον εαυτό του. Δεν είναι να απαντήσετε ας πούμε τι πιστεύετε για το τι κάνουν οι άλλοι.

**Σ5:** Ναι, εγώ θα ενέτασσα τον εαυτό μου σε μια ομάδα βαθμολογητών, οι οποίοι δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από τους άξονες που δίνει η ΚΕΕ και στην περίληψη και στην έκθεση. Ή κάτι που έχω παρατηρήσει. Αν μελετήσουμε... Όσοι μελετάνε έτσι προσεκτικά τις απαντήσεις της ΚΕΕ, έχουμε παρατηρήσει ότι υπάρχει μια βιασύνη στο να δώσουμε τις απαντήσεις. Έχει γίνει δηλαδή λίγο πρόχειρη δουλειά. Για παράδειγμα, το 2020 που έπεσε η πρώτη φορά που είπαμε αυτός ο τρόπος, νέος τρόπος εξέτασης είχαμε δώσει στην περίληψη περίπου 11 με 12 σημεία ως βασικές ιδέες μαζί με το θεματικό κέντρο, το οποίο δεν αντιστοιχούσε καν σε αυτές επτά μονάδες του περιεχομένου που παίρνει [...] Δηλαδή ο μαθητής ήταν αδύνατο να γράψει δώδεκα σημεία για 7 μονάδες [...]. Αυτό με κάνει να πιστεύω ότι οι απαντήσεις της ΚΕΕ επειδή είναι πρόχειρες και το αντιλαμβάνονται πολλοί βαθμολογητές, δεν δίνουν μεγάλη σημασία. Το πρόβλημα είναι ότι έχουμε πολύ διαφορετικές απόψεις στον τρόπο βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων, δηλαδή βαθμολογητής από βαθμολογητή έχει διαφορετικές απόψεις στο τι κείμενα, τι γραπτά δοκίμια περιμένουν να διαβάσει, τι απόψεις περιμένει ο μαθητής να αναλύσει, πώς περιμένει ο μαθητής να απαντήσει σε ερωτήσεις. Και σε αυτό το σημείο έγκειται η μεγάλη διάσταση βαθμολογιών.

**AM:** Αυτό είναι... είστε ο δεύτερος από τον οποίο το ακούω αυτό, ότι τελικά στην βαθμολόγηση παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο το τι περιμένει και ο ίδιος ο βαθμολογητής να δει στο γραπτό. Που είναι βέβαια πολύ υποκειμενικό. Οπότε, υπάρχει ολιστική μέθοδος λοιπόν της βαθμολόγησης και η αναλυτική. Δηλαδή αναλυτική νομίζω το καταλαβαίνετε,



αυτό που έχουμε στις οδηγίες ότι μισό μόνο μόριο θα πάρει αυτό. Αυτή η ιδέα, ένα μόριο, αυτή η ιδέα. Και η ολιστική είναι που βλέπουμε το γραπτό σαν σύνολο. Εσείς αρέσκεστε...

**Σ5:** Θα σας προλάβω τώρα. Και εκεί οι απόψεις των βαθμολογητών δίστανται και συμβαίνει το εξής. Έχουμε περίπου ένα 50% βαθμολογητών οι οποίοι ακολουθούν αυτό το είδος και μοριοδότησης και βαθμολόγησης, και υπάρχει ένα αντίστοιχο ποσοστό που βλέπει ολιστικά το κείμενο. Δηλαδή δεν, δεν επιμερίζει ούτε στην περίληψη ούτε στην έκθεση τις μονάδες σε περιεχόμενο, οργάνωση και γλώσσα. Το βλέπει ολιστικά και δίνει έναν βαθμό.

**ΑΜ:** Εσείς τι προτιμάτε;

**Σ5:** Ναι, χωρίς να... χωρίς να υπεισέρχεται σε σε λεπτομέρειες. Εγώ συνδυάζω... προσπαθώ να συνδυάσω και τις δύο μεθόδους. Απόψεις δηλαδή. Πρώτα ακολουθώ μια λεπτομερή διόρθωση και βαθμολόγηση και μετά προσπαθώ να δώ και το κείμενο στο σύνολό του.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ5:** Αν και είναι αρκετά χρονοβόρο αυτό.

**ΑΜ:** Ναι, είναι. Απλά πάλι θα σας μεταφέρω μια άλλη άποψη. Μια συνάδελφός μου μου έλεγε ότι πρώτα διαβάζει, παίρνει το φάκελο, διαβάζει πρώτα όλα τα γραπτά χωρίς να... Κρατάει αναλυτικές σημειώσεις για κάθε γραπτό δεν περνάει κανένα βαθμό και μετά τα ξαναδιαβάζει όλα και τότε παίρνει τους βαθμούς. Δεν ξέρω πόσες μέρες περνάει στο βαθμολογικό.

**Σ5:** Σύνηθες είναι και αυτό. Σύνηθες είναι και αυτό. Και υπάρχουν και αρκετοί οι οποίοι διαβάζουν μια φορά το κείμενο από αρχής μέχρι τέλους. Εννοώ όλο το γραπτό δοκίμιο και μετά ξεκινούν τη διόρθωση και τη βαθμολόγηση. Υπάρχει και αυτό.

**ΑΜ:** Ναι, η....

**Σ5:** Όπως υπάρχει και το φαινόμενο των βαθμολογητών να βαθμολογούν πρώτα όλες τις περιλήψεις.

**ΑΜ:** Αυτό θα έλεγα τώρα με προλάβετε.

**Σ5:** Μετά όλες τις ασκήσεις, δηλαδή μια οριζόντια βαθμολόγηση του γραπτού δοκιμίου και όχι κάθετη

**ΑΜ:** Ναι, ναι. Με προλάβετε γιατί αυτό θα έλεγα τώρα, που ίσως να είναι και χρήσιμο. Γιατί βλέπεις, ας πούμε όλες τις περιλήψεις μαζί, μετά το θέμα Β μετά το θέμα Γ και πάει λέγοντας.

**Σ5:** Ναι, αλλά εκεί χάνει ο βαθμολογητής...

**ΑΜ:** Τη συνολική εικόνα...

**Σ5:** ...αυτό που λέγαμε πριν και δεν μπορεί εύκολα μετά να αντιμετωπίσει ολιστικά όχι τόσο τη βαθμολόγηση όσο όλο το γραπτό δοκίμιο, διότι σε ένα τρίωρο ο μαθητής έχει αυξομειώσεις στην επίδοσή του, οπότε υπάρχει περίπτωση ένα θέμα να το έχει απαντήσει καλύτερα λόγω του ότι ξεκίνησε από αυτό, είχε περισσότερη πνευματική διαύγεια και συγκέντρωση και ηρεμία. Ενώ κάποιο άλλο να βιάστηκε να το απαντήσει ή για κάποιους λόγους να το άφησε προς το τέλος και να μην πρόλαβε να το απαντήσει ικανοποιητικά.

**ΑΜ:** Πάλι όμως, επειδή ας πούμε μπορεί να είχε ένα εξαιρετικό θέμα δ δεν σημαίνει ότι μπορεί να έχει ένα κακό θέμα Α. Οπότε ό, τι βαθμό είναι να πάρει στο θέμα α θα το πάρει, ανεξάρτητα από το αν έχει αποδώσει τα μέγιστα στο θέμα Δ, νομίζω.

**Σ5:** Ναι.

**ΑΜ:** Παρατηρούμε επίσης ότι διάφορα βαθμολογικά κέντρα δίνουν... Κυρίως συντονιστές τώρα... Άρα ξεφεύγουμε πέρα από τις οδηγίες τέλος πάντων της ΚΕΕ δίνουν διαφορετικές οδηγίες στους βαθμολογητές και επίσης ότι δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων. Αυτό θα ήταν χρήσιμο για σας να υπάρξει επικοινωνία ανάμεσα στα βαθμολογικά κέντρα;

**Σ5:** Χρήσιμο θα ήταν, αλλά δεν φαίνεται να είναι εφικτό γιατί είναι αρκετά τα βαθμολογικά κέντρα και στην ουσία αυτό τον ρόλο του συντονισμού τον καλείται να τον διαδραματίσει η ΚΕΕ. Οπότε επιστρέφουμε στο προηγούμενο θέμα που συζητάγαμε ότι η ΚΕΕ δεν αντιμετωπίζει, μάλλον για λόγους βιασύνης επειδή οι απαντήσεις προφανώς καταγράφονται λίγες ώρες προτού δοθούν τα θέματα στους μαθητές, και δεν αντιμετωπίζει με τη δέουσα προσοχή και σοβαρότητα τις απαντήσεις που δίνει στα βαθμολογικά κέντρα. Θα έπρεπε δηλαδή να ήταν πιο... να ήταν καλύτερα επεξεργασμένες, ίσως και πιο αναλυτικές και να είχαν, να διέθεταν περισσότερες οδηγίες στον τρόπο βαθμολόγησης και ίσως λιγότερες έτοιμες απαντήσεις. Για παράδειγμα, ως οδηγία κάθε χρόνο δίνεται στο τέλος των απαντήσεων της ΚΕΕ, δηλαδή το θέμα Δ, δίνεται αυτό το περιβόητο που λέει ότι αξιολογείτε θετικά περισσότερο η ποιότητα και η τεκμηρίωση των θεμάτων, των θεμάτων και των επιχειρημάτων και λιγότερο την ποσότητα.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ5:** Αυτό που είναι ένας ασφαλής, ... μέτρο ασφαλής οδηγός για έναν βαθμολογητή, αλλά είναι πολύ πιστοί στις οδηγίες.

**ΑΜ:** Είναι πολύ... Συγγνώμη. Χάθηκε λίγο ήχος. Μπορείτε να το επαναλάβετε; Σας παρακαλώ. Είναι πολύ...

**Σ5:** Ότι είναι... Αυτή η οδηγία που δίνει η ΚΕΕ για το θέμα δ είναι χρήσιμη για έναν βαθμολογητή και στην ουσία τον βοηθάει στο να απεμπλακεί από τις έτοιμες απαντήσεις της ΚΕΕ, αλλά οι [...] αυτές οι οδηγίες θα έπρεπε να ήταν περισσότερες σε όλα τα θέματα.

**ΑΜ:** Ναι και η τελευταία ερώτηση γι αυτό το κομμάτι και σχεδόν τελειώσαμε... Λοιπόν, ίσως κατά τη γνώμη σας θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών; Δηλαδή, όπως είναι τα πράγματα σήμερα, το ξέρετε πολύ καλύτερα από μένα ότι μπορεί κάποιος αρκεί να διδάσκει το μάθημα και να γίνει να μπορέσει να βαθμολογήσει πάντων τις πανελλήνιες. Ίσως αν υπήρχε ένα σώμα βαθμολογητών, ανθρώπων δηλαδή ειδικά εκπαιδευμένων που να έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, κάποιες κοινές γραμμές, θα ήτανε καλύτερα τα αποτελέσματα; Ίσως δεν θα υπήρχαν αποκλίσεις. Δεν ξέρω αν σας έχει απασχολήσει ποτέ αυτή η σκέψη.

**Σ5:** Δε με είχε απασχολήσει, αλλά δεν την ακούω με ιδιαίτερη συμπάθεια. Δεν νομίζω ότι θα βοηθούσε ιδιαίτερα, διότι και αυτό το σώμα των βαθμολογητών πάλι θα χαρακτηριζόταν από διαφορετικές απόψεις, ιδεολογικές τοποθετήσεις, διαφορετικές προσεγγίσεις της γλώσσας, οπότε πάλι η βαθμολόγηση θα είχε διαφορές.

**ΑΜ:** Θα θέλατε να μου πείτε τι εννοείτε ιδεολογικές τοποθετήσεις;

**Σ5:** Με τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε τη γλώσσα που αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τη γλώσσα εμείς, είτε ως αναγνώστες είτε ως άνθρωποι που γράφουμε τα ελληνικά. Επομένως, εκεί σε αυτό το σημείο, κατά τη γνώμη μου, οφείλονται οι μεγάλες βαθμολογικές διαφορές του ίδιου γραπτού δοκιμίου. Είναι δηλαδή διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τη γλώσσα σε διάφορα επίπεδα. Υπάρχουν, για παράδειγμα, καθηγητές οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο και αδιαφορούν για τα γραμματικοσυντακτικά ή τα λεξιλογικά. Υπάρχουν άλλοι οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα δεύτερα και αφήνουν το περιεχόμενο να έχει έναν δευτερεύοντα ρόλο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία σκέψη. Δεν το είχα σκεφτεί. Λοιπόν... Ωραία και πάμε στο τελευταίο τέλος πάντων μεγάλο θέμα, που ήδη έχουμε μιλήσει για τα βιβλία και έχετε τοποθετηθεί,

εννοώ για το τι θα μπορούσαμε να έχουμε σαν υλικό μέσα στην τάξη. Μισό λεπτό να δω τι θα σας ρωτήσω τώρα εδώ πέρα λοιπόν τώρα. Εντάξει είστε;

**Σ5:** Ναι.

**ΑΜ:** Είναι ωραίες και οι παρεμβάσεις της οικογένειας. Πολύς λόγος γίνεται και στα ΦΕΚ και σε όλες τις οδηγίες και στα αναλυτικά προγράμματα για τον ψηφιακό γραμματισμό και τον κριτικό γραμματισμό. Όλα αυτά έχουν... μπορούμε να τα εφαρμόσουμε μέσα στην τάξη; Και τελικά, εν τέλει, βοηθούν, τραβάνε περισσότερο τους μαθητές; Θα θέλατε... Τώρα σας κάνω πολλές ερωτήσεις μαζί και ίσως σας μπερδεύω. Δεν θα έπρεπε τέλος πάντων... Ξέχασα τι ήθελα να πω τέλος πάντων. Θα ήταν μάλλον... ίσως μέσα από την πρακτική του ψηφιακού γραμματισμού, τα κείμενα ίσως να ήταν περισσότερο αρεστά στους μαθητές; Και άρα να λειτουργούσαν σαν κινητήριοι μοχλός.

**Σ5:** Δύσκολα θα βρούμε στο διαδίκτυο κείμενα ενδιαφέροντα τα οποία μιλάνε στην καρδιά των μαθητών ή να θέτουνε προβληματισμούς που θα τους τραβήξουν το ενδιαφέρον και θα τους κινητοποιήσουν τη σκέψη. Επίσης υπάρχει και το εξής φαινόμενο: στις οδηγίες του Υπουργείου που κατά καιρούς δημοσιεύονται, βλέπουμε μια μεγάλη διασπορά σε διάφορα σάιτ, σε διάφορα λινκ, σε διάφορα διαδικτυακά μέσα, τα οποία... η όποια διασπορά περισσότερο προκαλεί σύγχυση και λιγότερο βοηθά τους διδάσκοντες.

**ΑΜ:** Δηλαδή;

**Σ5:** Καθε φορά που δίνεται η εξεταστέα ύλη αντιμετωπίζω τα εξής προβλήματα. Πρώτον, έχουμε έχουμε καταγεγραμμένα πάρα πολλά διδακτικά εγχειρίδια.

**ΑΜ:** Μμμμμ

**Σ5:** Έχουμε ας πουμε τη γλώσσα. Έχουμε ας πούμε το φάκελο υλικού. Έχουμε την παλιά έκθεση έκφραση, έχουμε τους θεματικούς κύκλους, έχουμε το βιβλίο Γλωσσικές ασκήσεις.

Έχουμε το φάκελο υλικού στη λογοτεχνία, έχουμε τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας στο παλιό βιβλίο. Έχουμε το e-book, ο διδάσκων έχει και τα βιβλία του εκπαιδευτικού Παλαιά και Νέα. Υπάρχει δηλαδή μια...

**ΑΜ:** Ολότητα.

**Σ5:** Δηλαδή δημιουργείται ένας αχανής τόπος, στον οποίο ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να βρει καμία νησίδα ασφαλή και συνήθως και αυτός τρέχει προς το... Προς την εύκολη λύση που είναι έτοιμα διαγωνίσματα στο διαδίκτυο, έτοιμα σχεδιαγράμματα από το διαδίκτυο, πάλι αμφιβόλου κύρους και αμφίβολης αξίας.

**ΑΜ:** Ναι, έχουμε και την Τράπεζα θεμάτων φέτος στη Γ.Λυκείου.

**Σ5:** Έχουμε και την Τράπεζα Θεμάτων, η οποία όπως φαίνεται περισσότερο, δεσμεύει τον διδάσκοντα και του κατευθύνει το μάθημα με τρόπο ασφυκτικό και λιγότερο του αφήνει τη δυνατότητα να κάνει επιλογές σε κείμενα.

**ΑΜ:** Τέλος, όσο και να θέλουμε να μην το παραδεχτούμε, τελικά είναι πολύ κείμενοκεντρική η διδασκαλία. Νιώθω εγώ, πάλι μπορεί να κάνω λάθος βέβαια και κακώς πάλι το λέω έτσι γιατί κατευθύνω τη σκέψη. Υπάρχουν περιθώρια να είναι περισσότερο μάθημα μαθητοκεντρική και δραστήριοκεντρική η διδασκαλία; Πάλι με γνώμονα και απώτερο σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών και στο όχι απλά να κινητοποιηθούν στο τελικά μήπως μάθουν να γράφουν και να σκέφτονται; Γιατί είπαμε ότι για να γράψεις πρώτα πρέπει να σκεφτείς αρχικά και πρώτα απ' όλα πρέπει να κατανοήσεις.

**Σ5:** Η διδασκαλία φαίνεται ότι είναι κείμενοκεντρική αλλά μέσα στην τάξη... Όταν γίνεται κείμενοκεντρική, το ενδιαφέρον των μαθητών ατονεί σε βαθμό επικίνδυνου. Επομένως ο διδάσκων αναγκάζεται να την κάνει μαθητοκεντρική για να μη χάσει την προσοχή των μαθητών. Το μεγάλο πρόβλημα του μαθήματος είναι ότι καλούμαστε να διδάξουμε ένα μάθημα και να ετοιμάσουμε τους μαθητές για τις πανελλήνιες πάνω σ' ένα μάθημα το οποίο

δύσκολα διδάσκεται μέσα στην τάξη. Δηλαδή είναι... Ίσως είναι το μάθημα που από το οποίο ο μαθητής από τότε που ξεκινάει στο σχολείο μέχρι την τρίτη Λυκείου, αποκομίζει τα λιγότερα. Γιατί είναι ένα μάθημα συνυφασμένο με τη ζωή, συνυφασμένο με το διάβασμα, το ελεύθερο περισσότερο διάβασμα και όχι τόσο το διάβασμα των διδακτικών εγχειριδίων. Αυτό δηλαδή που κάνουν οι μαθητές από την πρώτη δημοτικού μέχρι την τρίτη. Και δυσκολεύονται όσοι καθηγητές ενδιαφέρονται να μάθουν κάτι στους μαθητές τους μέσα στην τάξη, δυσκολεύονται να το μεταδώσουν. Είναι δηλαδή μεγάλο το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε στη διδασκαλία αυτού του μαθήματος. Και μάλλον από εκεί ξεκινούν και οι απόψεις που ακούγονται ένθεν και ένθεν ηχηρές ή όχι για κατάργηση του μαθήματος από τις... για απόσυρση εν πάσει περιπτώσει του μαθήματος από τις πανελλαδικές.

**ΑΜ:** Και έντονη είναι και η άποψη μήπως θα πρέπει να καταργηθεί εδώ και κάποια χρόνια το θέμα Δ προς αποφυγή της τυποποίησης και για αποτοξίνωση από όλα αυτά τα τυποποιημένα και την μπουλετολογία που λέγαμε προηγουμένως.

**Σ5:** Εγώ διαφωνώ ως προς αυτό, διότι νομίζω ότι από το 2000 και μετά έχει γίνει βελτίωση του τρόπου με τον οποίο εξετάζονται οι μαθητές στη γλώσσα. Πριν το 2000 τα πράγματα ήταν πολύ χειρότερα.

**ΑΜ:** Ναι, νομίζω ότι και οι δύο έχουμε... και εσείς τέλος πάντων με τις δέσμες έχετε δώσει εξετάσεις και σς αυτό αναφέρεστε;

**Σ5:** Όχι δεν έδωσα. Είμαι της πρώτης χρονιάς που είναι του 2000. Αρχισα να δίνω... Έδωσα εξετάσεις με περίληψη, ασκήσεις και εκθεση.

**ΑΜ:** Α, ναι;

**Σ5:** Βεβαία, αλλά νομίζω ότι αυτό παλι ήταν πολύ καλύτερο σε σχέση με την προηγούμενη έκθεση που δεν είχε ούτε όριο λέξεων, ούτε κάτι άλλο από το οποίο να πιαστεί ο μαθητής

για να μπορέσει να γράψει έναν αξιοπρεπή βαθμό και όλα εξαρτώντουσαν σε μεγάλο βαθμό από το πώς θα αξιολογήσει ένα εκθεσιακό δοκίμιο ο βαθμολογητής.

**ΑΜ:** Ωραίο. Αυτά είχα να σας ρωτήσω. Δεν ξέρω αν θα θέλατε κάτι να προσθέσετε, κάτι που δεν σας κάλυψε ή κάτι που σας απασχολεί και δεν το έχω σκεφτεί εγώ και δεν σας έχω ρωτήσει εγώ.

**Σ5:** Όχι. Τα περισσότερα θέματα νομίζω τα συζητήσαμε και τα περισσότερα από αυτά που είχα στο μυαλό μου ακούστηκαν.

**ΑΜ:** Σας ευχαριστώ.

**Σ5:** Επομένως είμαι ικανοποιημένος.

**ΑΜ:** Ωραία σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Να είστε καλά! Καλή συνέχεια! Καλό βράδυ!

**Σ5:** Ευχαριστώ πολύ! Επίσης!



**ΑΜ:** Καλησπέρα σας. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε σήμερα εδώ πέρα μαζί μου και θα με βοηθήσετε να κάνω την έρευνα για την διπλωματική μου εργασία. Το εκτιμώ πάρα πολύ. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι.

**ΑΜ:** Η συνομιλία μας θα ηχογραφηθεί και θα ήθελα να έχω την έγκρισή σας γι αυτό.

**Σ6:** Την έχετε. Ευχαριστώ.

**ΑΜ:** Αρχικά θα σας ρωτήσω κάποια στατιστικά τελοσπάντων στοιχεία δημογραφικά, πόσα χρόνια δουλεύετε στο δημόσιο σχολείο;

**Σ6:** Ε, 12 είναι τώρα. Απλά έχω εμπειρία και από φροντιστήρια πολλά χρόνια, αλλά στο δημόσιο σχολείο διορισμένη είμαι 12 χρόνια.

**ΑΜ:** Ωραία στο δημόσιο σχολείο. Πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας περίπου, Αν δε θυμάστε ακριβώς

**Σ6:** Στη Γ Λυκείου, ή;

**ΑΜ:** Γενικά γενικά σε όλο το Λύκειο

**ΑΜ:** Γενικότερα σε όλο το Λύκειο.

**Σ6:** Σίγουρα επτά χρόνια.

**ΑΜ:** Και έχετε υπάρξει ποτέ βαθμολογητρια στο μάθημα της Γλώσσας στη Γ Λυκείου;

**Σ6:** Ναι, δύο φορές στα γραπτά, στα γραπτά και σε προφορικά τέσσερις φορές. Σίγουρα τέσσερα, ίσως και πέντε.

**ΑΜ:** Εμάς για την έρευνά μας μας ενδιαφέρει ο γραπτός λόγος, οπότε γι αυτό δεν επικεντρωνόμαστε στην προφορική εξέταση των μαθητών. Στόχος της έρευνας είναι να αναζητήσει τα αίτια και τις απόψεις βασικά των εκπαιδευτικών γιατί πιστεύουν ότι οι μαθητές τελικά δεν αποδίδουν στο μάθημα της έκθεσης όσο αναμένεται. Το ξέρετε κι εσείς από στατιστικά στοιχεία ότι και την τελευταία χρονιά περίπου μέχρι το 14-15. Από κει και πέρα δεν ανέβηκαν οι βαθμοί και πάντοτε έτσι είναι, οπότε θα χωρίζεται σε τρία μέρη μεγάλα η συνέντευξη και το πρώτο είναι ας πούμε τα αίτια της αποτυχίας κατά την άποψή σας πάντοτε. Λοιπόν θεωρείτε ότι η επιτυχία, ή η αποτυχία έχει να κάνει με τον τρόπο διαμονής των μαθητών, δηλαδή αν ζούνε σε αστικό ή αγροτικό περιβάλλον;

**Σ6:** Σίγουρα συμβάλλει το γεγονός ότι αν ζουν σε αγροτικό περιβάλλον έχουν λιγότερες πηγές συγκέντρωσης κάποιων πολιτιστικών ερεθισμάτων. Αλλά δεν θεωρώ ότι είναι τόσο βασικός λόγος, διότι και στις πόλεις μικρές βέβαια, αλλά σε αυτές που έχω διδάξει δεν είδα και μεγάλη διαφορά. Δηλαδή είναι μια αγροτική πόλη, η οποία είχε καλύτερο επίπεδο από μια άλλη, η οποία ήταν τουριστική και πιο κεντρική, ενώ η αγροτική περιοχή που ήταν σαν κωμόπολη είχε καλύτερο επίπεδο μαθητών, παρόλο που ήταν αγροτική.

**ΑΜ:** Μμμμ

**Σ6:** Σας μπέρδεψα;

**ΑΜ:** Όχι καθόλου. Καθόλου μα καθόλου.

**Σ6:** Θεωρώ ότι είναι αποτελεί λοιπόν αυτό σαν σαν αίτιο. Όχι ότι δεν συμβάλλει, συμβάλλει.

**ΑΜ:** Πιστεύετε ότι πάλι παίζει ρόλο η δυνατότητα των γονιών να παρέχουν εξωσχολική στήριξη στους μαθητές;

**Σ6:** Σ αυτό που εγώ πιστεύω, παρόλο που φαίνεται ίσως να είναι εναντίον του δημόσιου σχολείου. Δεν πιστεύω γιατί πιστεύω ότι και τα φροντιστήρια συμπληρώνουν κάποια κενά που επειδή το πρόγραμμα σπουδών είναι πολύ πιεσμένο στο σχολείο και ο αριθμός των μαθητών μεγάλος, δεν μπορεί ένα παιδί που έχει κάποια κενά να τα καλύψει. Οπότε θεωρώ ότι η οικονομική δυνατότητα των γονιών και το ενδιαφέρον τους νωρίς να καλύψουν κάποια κενά των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση της γλώσσας τους, της γλωσσικής έκφρασης.

**ΑΜ:** Ωραία, όταν ας πούμε έρχονται οι μαθητές στη Γ Λυκείου, θεωρείτε ότι έχουν εξασκηθεί αρκετά στην παραγωγή γραπτού λόγου και από το Γυμνάσιο, αλλά ήδη και στην πρώτη Δευτέρα Λυκείου φτάνοντας στην τρίτη Λυκείου έχουν παράγει γραπτό λόγο, έχουν έρθει σε επαφή με κείμενα αρκετά;

**Σ6:** Δυστυχώς όχι και μάλιστα τα δύο τελευταία αυτά χρόνια, βασικά από το 20 μετά το 19 που ξέσπασε όλη αυτή η πανδημία μέχρι και φέτος. Δηλαδή μιλάμε για το τώρα. 22. Συναντάμε ένα τεράστιο πρόβλημα απουσίας γραπτού λόγου από τους μαθητές. Δηλαδή διαπιστώνω ότι έχουν ξεχάσει εντελώς, μα εντελώς, ακόμα κι αν είχαν μάθει κάποια πράγματα αυτά τα δύο χρόνια. Δυόμισι χρόνια μπορώ να πω, έχουν συμβάλει στο να έχουν τελείως αποκοπεί από τον γραπτό λόγο. Θεωρώ όμως ότι και πριν από την πανδημία πριν από αυτό το διάστημα οι μαθητές όταν έρχονται στη Γ Λυκείου είναι εντελώς ανέτοιμοι για τις Πανελλήνιες, δεν έχουν, δεν έχουν από το Γυμνάσιο καθόλου ενδιαφερθεί. Θεωρούν ότι είναι ένα μάθημα αδιάφορο και όταν φτάνουν στη Γ Λυκείου, δηλαδή από το καλοκαίρι τις Β και μετά αρχίζει λίγο το ενδιαφέρον τους, επειδή είναι βασική προϋπόθεση να γράψουν. Δηλαδή μέχρι τότε, καλλιέργεια γραπτού λόγου μόνο όταν τους αναγκάσουν σε κάποια διαγωνίσματα μετά από πίεση. Καθόλου επικοινωνία θεωρώ με τον γραπτό λόγο, αυτή είναι η άποψή μου.

**ΑΜ:** Ωραία θεωρείτε ότι το υποτιμούν το μάθημα οι μαθητές.

**Σ6:** Δεν είναι ότι το υποτιμούν, το θεωρούν αρκετά δύσκολο. Θεωρώ. Δηλαδή γι αυτούς είναι πολύ πιο εύκολο να κάνουν κάτι τεχνολογικό ακόμα και τα παιδιά τα πιο... που δεν

έχουν και τόση επαφή παρά να καθίσουν, να σκεφτούν και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους στο χαρτί. Δηλαδή γι αυτούς πλέον, έτσι όπως είναι η ψηφιακή εποχή είναι, Θεωρώ ότι δεν έχουνε καθόλου επικοινωνία με το... Να εκφραστούν, να σκεφτούν, να βάλουν τη φαντασία τους στην πράξη. Και εμείς, ας πούμε, ζούμε σε μία αυταπάτη και μια ψευδαίσθηση ότι ότι ισχύει, αλλά αυτό δεν ισχύει. Δηλαδή μονάχα όταν λειτουργήσουν στη Γ Λυκείου υπό πίεση και τώρα και στη Β με τράπεζα θεμάτων. Έτσι μια μικρή πίεση όχι ιδιαίτερη, αρχίζουν λίγο να προσπαθούν να μάθουν έτοιμα πράγματα. Έτοιμες φράσεις, έτοιμες παραγράφους, κομμάτια ολόκληρα για να τα διατυπώσουν σε μία ετοιματζήδικη έκθεση. Στα υπόλοιπα έχουμε τεράστια προβλήματα.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία από μόνοι σας πάτε και στο επόμενο. Τι γίνεται τελικά με αυτά τα ετοιματζήδικα ή με τα bullets που πολλές φορές τα επιζητούν οι ίδιοι οι μαθητές δηλαδή bullets καταλαβαίνετε νομίζω τι σημαίνει τι εννοώ. Ότι τα αίτια ενός φαινομένου, οι συνέπειες ή που είναι που κατέχουν εσάς να μην σας μπερδεύω. Για πείτε μου λίγο σας παρακαλώ γι αυτό;

**Σ6:** Ναι, ναι λοιπόν, Το να έχουμε κάποια βοήθεια και κάποια στηρίγματα δεν το κατακρίνω, διότι έχω δουλέψει κι εγώ στον ιδιωτικό τομέα και μπορώ να πω ότι τους έδινα κάποια κάποια βασικά βέβαια, ίσα ίσα για να ξεμπλοκάρουν που ήταν και βέβαια διαφορετικά τα πράγματα τότε, γιατί τώρα έχουν και έχουν κι ένα κείμενο και δύο κείμενα να βοηθηθούν. Δεν χρειάζεται να πάρουν έτοιμες πληροφορίες, να τις παπαγαλίζουν. Αυτό τους ακρωτηριάζει τελείως τη φαντασία τους. Δηλαδή είμαι κατά αυτής της τα σκουπίδια, γιατί σκουπίδια τα θεωρώ να τα βλέπω συνέχεια να επαναλαμβάνονται πολλές φορές και με λάθη γλωσσικά από συναδέλφους. Λυπάμαι που το λέω, αλλά δεν μπορώ να μη το πω. Λάθος διατυπώσεις και τα παιδιά δεν έχουμε καμία αυτενέργεια, καμία πρωτοβουλία να γράψουν κάτι μόνο τους. Όλα τα τα συναρμολογούν κατά κάποιο τρόπο και πολλές φορές εκτός θέματος, διότι νομίζουν ότι 'α, αυτό που ξέρω είναι αυτό που πρέπει να γράψω', δεν διαβάζουνε καλά καλά την εκφώνηση. Εμένα αυτό με έχει τρελάνει και στη Β Λυκείου και στη Γ. Πλέον, ότι δεν καταλαβαίνουν τις εκφωνήσεις. Τα ζητούμενα δηλαδή πρέπει να τους εξηγήσεις. Το ζητούμενο μπορεί να ξέρουνε κάτι και αν τους το εξηγήσεις, αν δεν τους το

δώσεις μια ερμηνεία. Όχι στις πανελλήνιες φυσικά, αλλά στο μάθημα της έκθεσης. Λίγο να τους εξηγείς το ζητούμενο δεν ξέρουν πώς να απαντήσουν. Μεγάλο πρόβλημα, πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Μεγάλη πληγή.

**ΑΜ:** Γιατί πιστεύετε εσείς ότι; Τι είναι αυτό που τους κάνει να μην μπορούν να καταλάβουν τι λέει το ζητούμενο.

**Σ6:** Η αποξένωση από το γραπτό λόγο, η αποξένωση από το γραπτό λόγο. Αυτό είναι για μένα η μεγάλη πληγή. Να πω πάλι τα τετριμμένα ότι αν δεν έχεις διαβάσει βιβλία, δεν ενδιαφέρεσαι να παιδευτείς λίγο, να διαβάσεις κάτι, όχι να το περάσεις με αυτό το διαγώνιο διάβασμα που κάνουν τα παιδιά να σταθείς σε κάτι... δεν έχουν μάθει να το κάνουν αυτό. Φταίμε κι εμείς βέβαια, φταίμε κι εμείς όλοι, γιατί όλα είναι στο τρέξιμο, στην πίεση. Πώς να το κάνουν όλα αυτά; Ναι, αυτό τους αφαιρεί τη λύση. Αυτό τους αφαιρεί υπομονή. Δεν έχουν ούτε υπομονή να σκεφτούν. Απογοητεύονται πάρα πολύ εύκολα, γιατί άμα βλέπεις ένα γραπτό και στο έχει σημειωμένο, μετά σπάει το ηθικό τους. Πολλές φορές κλονίζονται και δεν έχουν μάθει και πολύ να να το παλεύουν αν δεν πάρουν και μια ενθάρρυνση. Αν όμως τους δώσεις κάποιες κατευθυντήριες και παιδιά τα οποία θεωρεί, μπορεί να θεωρεί κάποιος ότι δεν έχουν τη δυνατότητα μπορεί να εκπλαγεί αν τους δώσεις μια μικρή βοήθεια, το τι μπορεί να δημιουργήσουν αλλά θέλει πολύ δουλειά. Και στην Γ Λυκείου ένα παιδί όταν πάει με αυτά τα κενά δεν θα τα καλύψει, δεν θα τα καλύψει. Και πιστεύω ότι επειδή έχουν μειωθεί και κάπως οι ώρες και όλο αυτό το σύστημα δεν ξέρω, μου φαίνεται πάρα πολύ κακοποιητικό. Είμαι παλιάς σχολής δεν μπορώ να το κρύψω. Δηλαδή όπως γίνεται τώρα που. Ναι, ναι, είναι λίγο όλα με χρονοδιαγράμματα να κάνω αυτό να κάνω το άλλο. Δεν απολαμβάνω ούτε την έκθεση, δεν απολαμβάνω τίποτα. Τα παιδιά και τρέχουν, τρέχουν, τρέχουν να γράψουν τα στοιχειώδη και αυτά τα κάνουν σαν αγγαρεία.

**ΑΜ:** Τι εννοείτε...

**Σ6:** Δεν ξέρω αν σας κάλυψα...

**ΑΜ:** Αλλά μόνο αυτό που δεν καταλαβαίνω τι εννοείτε ότι έχουν μειωθεί οι ώρες από την άποψη ότι πλέον είναι 6 διδακτικές ώρες. Την Γ Λυκείου.

**Σ6:** Ναι, είναι στη Γ Λυκείου, αλλά όταν το παιδί έχει τεράστια κενά και στην Γ Λυκείου είναι κουρασμένο γιατί πρέπει να διαβάσει και άλλα μαθήματα και είναι η 6 ώρα στην Γ Λυκείου. Τι να το κάνουμε όταν σε όλες τις άλλες βέβαια και στην Β Λυκείου τώρα είναι 4 ώρες; Μην το ξεχνάμε. Ναι, η αλήθεια είναι αυτή, αλλά στο γυμνάσιο δεν υπάρχει άμεση σύνδεση. Δηλαδή πάλι υπάρχει ένα μεγάλο κενό που θα μπορούσαν με κάποιο τρόπο τα γλωσσικά μαθήματα ίσως να αναβαθμιστούν. Δεν ξέρω, δεν είμαι εκεί. Δεν έχω λύση, αλλά βλέπω ότι επειδή έτυχε να κάνω και στο γυμνάσιο, μάλιστα αρκετά χρόνια ότι υπάρχει ένα τεράστιο χάσμα. Δηλαδή κάνεις βλακώδη μικρά κομματάκια εκθέσης και διδασκαλίες, εκθέσης και όταν πηγαίνεις στην πρώτη λυκείου και κατ' επέκταση φτάνει στην Γ Λυκείου, πρέπει να έχεις να μάθεις να γράφεις πολύ, πολύ πιο απαιτητικά πράγματα που το παιδί αν τα παρατήσει και απογοητευτεί, δεν θα τα καταφέρει. Ένα παιδί που δεν έχει ας πούμε τους γονείς να το αντιληφθούν πολύ δύσκολα θα μπορέσει να το φτάσει στο σωστό επίπεδο για να μην γράφει αυτά που γράφει στην Γ Λυκείου. Δηλαδή υπάρχει μεγάλο χάσμα κατά την γνώμη μου μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου, ώστε να μπορεί να καλύψει αυτό το χάσμα. Δεν ξέρω αν έγινα κατανοητή τώρα.

**ΑΜ:** Παρα πολλοί είστε παραπάνω από πολύ κατανοητή. Μια προβληματική βλέπω εγώ και με το κομμάτι της θεωρίας ας πούμε οι μαθητές έρχονται πολύ έτοιμοι στη θεωρία, αλλά τελικά δεν την εφαρμόζουν ποτέ σωστά. Ή νομίζω εγώ τουλάχιστον δεν ξέρω εσείς τι γνώμη έχετε γι αυτό και αν όντως συμβαίνει γιατί συμβαίνει; Δηλαδή νομίζω ότι και τα στατιστικά στοιχεία το λένε ότι στο β κομμάτι χάνουν αρκετές μονάδες.

**Σ6:** Χάνουν περισσότερο... τις πιο πολλές, ναι.

**ΑΜ:** Γιατί πιστεύετε εσείς ότι συμβαίνει αυτό;

**Σ6:** Η αλήθεια είναι ότι εκείνοι κι εγώ είμαι πολύ προβληματισμένη και δεν, ενώ τους το επισημαίνω συνεχώς και τους τονίζω ότι πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στα ζητούμενα, τα Β ενότητας. Ειλικρινά δεν έχω ακριβώς εντοπίσει το λόγο. Μπορώ να πω, ενώ είναι εντάξει στάνταρ πράγματα δεν είναι τώρα και τα πολύ περίπλοκα πράγματα. Πιστεύω ότι έχει να κάνει με το όλο ζήτημα της τηλεγραφικής απάντησης της εύκολης, γρήγορης τηλεγραφικής απάντησης που έχουν μάθει ούτως η άλλως να απαντάνε και σε μηνύματα και σε διαδικτυακά. Ό, τι δεν έχουν καταλάβει ότι πρέπει να γίνει τεκμηρίωση, να γίνει ανάλυση όσο και να τους το τονίσεις αυτό. Εκεί δεν έχω βρει τη βαθύτερη λύση. Το ομολογώ δηλαδή, ενώ τους τονίζω κάθε φορά ότι χάνουν τις περισσότερες μονάδες από αυτά τα ερωτήματα, ίσως να μην έχει δοθεί η απαραίτητη βαρύτητα δηλαδή από εμάς να μην τους το χουμε τονίσει και εμείς και ο ιδιωτικός τομέας όσο θα έπρεπε. Ίσως να παίρνει έτοιμες απαντήσεις. Γιατί βλέπω και δουλεύουνε πάρα πολύ κάποια βοηθήματα και ίσως έτσι πολύ βιαστικά να τα περνάνε. Νομίζω ότι πρέπει να γίνει πάρα πολύ δουλειά στο Β ζήτημα Β ενότητα περισσότερο από ότι γίνεται στη Γ και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δεν ξέρω εκεί που λέτε κι εσείς ότι χάνουν τις περισσότερες μονάδες νομίζοντας ότι έχουν απαντήσεις και σωστά. Είναι όμως αυτό πάλι συνυφασμένο με το γεγονός ότι δεν προσέχουν την ερώτηση, Δηλαδή δεν διαβάζουν προσεκτικά την ερώτηση και το Β ζητούμενο έχει συνέχεια και ρώτησε Έχει υποερώτημα άλλο υποερώτημα σου λέει πόσα μόρια παίρνει το ένα, πόσα μόρια παίρνει το άλλο. Τα παιδιά δεν τα προσέχουν όλα αυτά.

**ΑΜ:** Και νομίζω πολλές φορές η αδυναμία τους είναι να το συνδέσουν με το κείμενο αυτό. Δηλαδή μπορεί να έχουν μάθει ας πούμε τη θεωρία ότι τα εισαγωγικά ξέρω γω μεταφέρουν τα λόγια αλλού, αλλά και ότι ξέρω μπορώ να δώσω ζωντάνια, αμεσότητα, παραστατικότητα και να μην μπορούν να ξεχωρίσουν πότε είναι το ένα και πότε είναι το άλλο.

**Σ6:** Πολύ σωστά αυτό τους τονίζω και εγώ συνεχώς και το ξέχασα να σας το πω γιατί πλέον έχω πάθει τόση που έχω κουραστεί να το να τους φωνάζω. Ό, τι δεν μπορούν να γράφουνε μια τετριμμένη απάντηση χωρίς να συνδέσουν με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κειμένου αυτή την απάντηση να τη λύσουν μετά, να τη διευρύνουν. Αυτό ακριβώς που είπατε ότι δεν συνδέουν με το κείμενο την απάντησή τους. Έχουν κάτι

ετοιμαζήδικοι πάλι που δεν απευθύνεται όμως εκεί ούτε ο καθηγητής που τα βοηθάει. Νομίζω ότι είναι αυτή η επιπολαιότητα και ότι διεκπεραιώνουν μια αγγαρεία. Εμένα αυτό μου βγάζουν δυστυχώς πολλές φορές.

**ΑΜ:** Τα θέματα με τα οποία ασχολούμαστε, ασχολείστε τελοσπάντων εσείς στην Γ Λυκείου, Η θεματολογία θεωρείτε ότι άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών; Τους ενδιαφέρουν, τους αφήνουν παγερά αδιάφορους.

**Σ6:** τα θέματα θεωρώ ότι είναι ενδιαφέροντα, άλλους βέβαια τους ενδιαφέρουν περισσότερο κάποια συγκεκριμένα εξαιτίας και καμιά φορά και της κατεύθυνσης τους. Δηλαδή για παράδειγμα την πυρηνική ενέργεια, όταν θα ασχοληθούμε με το θέμα αυτό της τεχνολογίας και της επιστήμης και την πυρηνική ενέργεια συγκεκριμένα, τα παιδιά που είναι από κατεύθυνση θετικών σπουδών θα ενδιαφερθούν πολύ περισσότερο. Αυτό έχω προσέξει. Ενώ σε θέματα που έχουν να κάνουν περισσότερο με ιστορία όπως το περσινό ή με έτσι πιο που άπτονται του ανθρωπιστικού τομέα. Αγγαρεία, λίγο αγγαρεία το βρίσκω. Θέματα όμως που είναι επίκαιρα, που είναι επίκαιρα γενικά. Για τη βία για όλα αυτά συμμετέχουν όλα τα παιδιά, δεν είναι αδιάφορα, δηλαδή έχουν πηγές πληροφόρησης, αλλά όλα τα κάνουν επιφανειακά. Δηλαδή ενώ έχουν πληροφόρηση, έχει γίνει αυτό, είναι κάπως επιφανειακή η κρίση τους για τα βαθύτερα αίτια δεν γίνεται, δεν γίνεται εμβάθυνση και δεν έχουμε και τον χρόνο πολλές φορές να κουβεντιάσουμε κι εμείς όσο θα έπρεπε για κάθε ένα θέμα της επικαιρότητας, ώστε να τα βοηθήσουμε. Υπάρχει όμως ενδιαφέρον. Θεωρώ ότι είναι ενδιαφέροντα τα θέματα που έχουμε στο βιβλίο γενικότερα.

**ΑΜ:** Θα επανέλθουμε μετά και στα βιβλία. Ας πούμε η τελευταία τώρα ερώτηση για τα αίτια. Βλέπουμε ότι κάθε χρόνο ή σχεδόν κάθε χρόνο υπάρχουν αλλαγές στη μοριοδότηση. Δηλαδή φέτος η περίληψη θα βαθμολογηθεί 20 μονάδες. Παλαιότερα όταν πρωτοξεκίνησε μπορεί να προτάθηκε το 50 50. Τέλος πάντων κατέληξε στο 85 15 με το λογοτεχνικό. Τέτοιες μικροαλλαγές, θεωρείτε ότι επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών;



**Σ6:** Όταν είναι πολύ ραγδαίες και σύντομες, δεν θεωρώ ότι βοηθούν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατ'εμέ και τους μαθητές. Αλλά όταν όμως είναι νομίζω προς το καλύτερο, γιατί εγώ θεωρώ ότι το να βάλουμε 20 μόρια την περίληψη είναι προς το καλύτερο, παρόλο που δεν αποδίδουν τα παιδιά και στην περίληψη και την πύκνωση, δυσκολεύονται πάρα πολύ να την κάνουν, αλλά θεωρώ ότι της αξίζει το 20 περισσότερο από το 15 για την προσπάθεια που κάνουν. Φυσικά και αυτά απλά δεν θα έπρεπε να είναι τόσο άμεσες οι αλλαγές. Νομίζω ότι τα μπερδεύουν. Μπερδεύουν γενικά οι πολύ άμεσες αλλαγές. Θα έπρεπε να σταθεροποιηθούν κάπου ώστε να να ξέρουν κι αυτά με σιγουριά πώς θα δουλέψουν, πώς θα μοιράσουν το χρόνο τους. Αυτή η αλλαγή, ας πούμε, μπερδεύει λίγο και ως προς το πώς θα μοιράσει του χρόνου τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

**ΑΜ:** Τώρα πάμε στο δεύτερο μεγάλο ζητούμενο που είναι η αξιολόγηση. Προτάσσεται η αναλυτική αξιολόγηση. Το ξέρετε πολύ καλά και από τα βαθμολογικά κέντρα που έχετε πάει το βαθμολογικό κέντρο που έχετε πάει, ό, τι δίνουμε ας πούμε 5 μονάδες αυτό, μισή μονάδα σε αυτό. Αυτό είναι μια αναλυτική αξιολόγηση. Έχουμε τις ρουμπρίκες. Από την άλλη, υπάρχει ολιστική αξιολόγηση που βλέπουμε το γραπτό σας σύνολο. Εσείς από την εμπειρία σας τι; Πώς προτιμάτε να διορθώνετε ένα γραπτό; Να χρησιμοποιήσετε την αναλυτική αξιολόγηση ή την ολιστική αξιολόγηση. Ή ίσως σε κάποια μέρη προτιμάτε το ένα ή το άλλο.

**Σ6:** Λέτε σαν σύνολο δηλαδή στην περίληψη μονάχα σαν σύνολο να διαβάσω όλη τη...

**ΑΜ:** Στα επιμέρους κομμάτια, δηλαδή το σύνολο της περίληψης σαν σύνολο, το λογοτεχνικό σαν σύνολο η έκθεση.

**Σ6:** Μμμμ όχι. Πιστεύω ότι πρέπει να χωράει βασικά στην περίληψη να ερευνούμε τα διάφορα σημεία όπως τα οργανώνουμε με περιεχόμενο γλώσσα και με οργάνωση. Είμαι υπέρ αυτού και θεωρώ ότι έπρεπε να γίνει και έχει γίνει και από παλιότερα με άλλη ονοματολογία βέβαια, δεν ήταν ακριβώς έτσι. Καλό είναι να να θεαθεί ολιστικά σε κάποια φάση το κείμενο, η απάντηση, αλλά νομίζω ότι αν δεν κάνεις κάπως αναλυτική αξιολόγηση,

ίσως να μην είναι τόσο κοντά στη βαθμολόγηση, γιατί είναι κι ένα μάθημα που είναι λίγο δύσκολο στην βαθμολόγησή του, οπότε θεωρώ ότι η ολιστική δεν θα βοηθήσει, δεν διευκολύνει. Μπορεί να κάνω λάθος, ίσως την ορολογία να έχω μπερδευτεί.

**ΑΜ:** Πολύ καλά το έχετε. Μετά ας πούμε έχουμε τις οδηγίες της ΚΕΕ που δεν ξέρω εσείς τις θεωρείτε βοηθητικές, τις θεωρείτε δεσμευτικές τις οδηγίες της ΚΕΕ που έρχονται κάθε χρόνο στα βαθμολογικά;

**Σ6:** Όχι. Ίσως λόγω της εμπειρίας μου γενικότερα δεν τις θεωρώ δεσμευτικές. Εκεί μπορεί να εφαρμόσω και την ολιστική παράλληλα αξιολόγηση, γιατί έχοντας αυτές σαν έχω μια βοήθεια και μια, δεν θεωρώ όμως ότι είναι θέσφατο, ότι είναι πρέπει να στηριχτώ μονάχα σε αυτές. Κοιτάζω και το κείμενο και κάποια πράγματα που θεωρώ εγώ ότι θα τα έχει τονίσει ο μαθητής. Αξιολογώ με την ίδια την ίδια βαρύτητα σε σχέση με ένα άλλο που έχει βάλει το ΚΕΑ, ας πούμε σε ένα προτεινόμενο να απαντήσει. Δεν θεωρώ ότι είναι δεσμευτική, δηλαδή να βαδίσω ακριβώς πάνω στις απαντήσεις των ΚΕΕ των κέντρων των βαθμολογικών και γενικότερα και του υπουργείου. Αυτές τις ερωτήσεις που δίνει αυτός τις σύντομες απαντήσεις που δίνει, όχι. Βοηθά, με βοηθάνε, αλλά κάποιες φορές κρίνω και με βάση το κάθε κείμενο ξεχωριστά, το κάθε γραπτό.

**ΑΜ:** Τότε δεν φτάνουμε σε αυτή την περίπτωση... Δεν υπάρχει σωστό, νομίζω σωστό και λάθος είναι να ερευνούμε τις πρακτικές του κάθε βαθμολογητή. Δηλαδή άμα σας κάνει να νιώσετε καλύτερα αυτό, ότι δεν είστε οι μοναδική που το λέει. Και επίσης νομίζω ότι από τη μικρή εμπειρία από τις συνεντεύξεις που έχω πάρει είναι ότι όσο πιο πείρα έχει κάποιος εκπαιδευτικός και τέλος πάντων βαθμολογητής, τόσο περισσότερο τείνει να παραλείψει τις οδηγίες της ΚΕΕ όταν θεωρεί ότι το γραπτό του μαθητή καλύπτει αυτό που πρέπει να καλύπτεται. Αυτό για να μην γίνει, για να μην σας αφήσω έτσι με την απορία αυτό από τα από αυτά που έχω καταλάβει από τις συνεντεύξεις βέβαια. Εντάξει όμως. Σκεφτείτε τώρα όμως σε μια τέτοια περίπτωση έχουμε ένα γραπτό που εσείς έχετε παραλείψει, ας πούμε τις οδηγίες της ΚΕΕ και έχουμε ένα άλλο γραπτό ενός άλλου βαθμολογητή. Μάλλον

το ίδιο γραπτό ενός άλλου βαθμολογητή που έχει στηριχθεί αυστηρά στις οδηγίες της ΚΕΕ. Τότε ποιο θα είναι το αποτέλεσμα;

**Σ6:** Ναι, η αλήθεια είναι ότι αυτό είναι παρακινδυνευμένο, δεν λέω ότι τις απορρίπτω εντελώς. Απλά ίσως να υπάρχει μια απόκλιση, διότι αν διαπιστώσω εγώ ότι καλύπτει με κάποιο άλλο κριτήριο ο μαθητής, μια απάντηση που μπορεί και το ΚΕΕ να πω την αλήθεια να την έχει γράψει βιαστικά, γιατί γνωρίζουμε όλοι την πίεση των ημερών των πανελλήνιων έτσι και επίσης δεν ξέρω. Δεν λέω ότι δεν γίνεται έρευνα για να απαντηθούν. Αλλά επειδή η γλώσσα είναι ένα μάθημα πολυσύνθετο, μπορεί να γίνει με άλλη διατύπωση ο μαθητής να το έχει διατυπώσει και εγώ να τον ... Και στο ΚΕΕ να υπάρχει μια άλλη διατύπωση πάλι, δεν θα του το αφαιρέσω του μαθητή. Καταλάβατε; Θα του το δώσω τώρα αν ο συνάδελφος δεν το δει, πιθανό να δει όμως κάτι άλλο που εγώ δεν το έχω δει. Γι αυτό είναι και οι δύο βαθμολογητές πιστεύω. Και πάντα είμαστε, προσπαθούμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί, πάρα πολύ, να ερευνούμε τις απαντήσεις με σοβαρότητα, να καθόμαστε πάνω στο γραπτό, να μη μας ξεφύγει κάτι και ελπίζω ότι δεν θα υπάρχει σοβαρή απόκλιση στις βαθμολογίες μας .

**ΑΜ:** Πολλές φορές ακούμε ότι ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών, δηλαδή ότι δεν αρκεί κάποιος καθηγητής να έχει διδάξει, ας πούμε δυο φορές δύο χρονιές στο μάθημα και να μπορεί να πάει ως βαθμολογητής, αλλά ότι ίσως θα ήταν προτιμότερο να υπάρχουν άνθρωποι που έχουν εκπαιδευτεί, που έχουν κάνει σεμινάρια και να είναι αυτοί που βαθμολογούν τα γραπτά. Εσείς τι γνώμη έχετε γι αυτό;

**Σ6:** Αυτοί θα εργάζονται και στην δημόσια εκπαίδευση; Με αυτή τη διευκρίνιση ή θα είναι μονάχα για να διορθώνουν τα γραπτά των πανελλήνιων εξετάσεων;

**ΑΜ:** Φαντάζομαι θα εργάζονται και στη δημόσια εκπαίδευση.

**Σ6:** Θα έχουν δηλαδή την εμπειρία ενός σχολείου

**ΑΜ:** Απλά θα έχουν εκπαιδευτεί ίσως από άλλους φορείς, από κάποιους φορείς τέλος πάντων, ως προς τη βαθμολόγηση των γραπτών.

**Σ6:** Τι να σας πω τώρα; Δεν το είχα σκεφτεί αυτό ότι ίσως να είναι πιο... Το να έχουμε εκπαιδευτεί όλοι πιστεύω ότι να παίρνουμε κάποιες ιδέες και να εκπαιδευόμαστε συνεχώς και να υπάρχει επιμόρφωση, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό και θα το προτιμούσα να μείνει το σύστημα ως έχει και να μην παγιωθεί ένα κατεστημένο μόνιμο σε αυτό τον τομέα που ίσως κάποια στιγμή να ξεφύγει και από τον ρόλο του, που η πληθώρα και το δυναμικό μας πούμε των καθηγητών που διδάσκουν συνεχώς, έχει επικοινωνία περισσότερο και με τον παλμό της χρονιάς της κάθε χρονιάς και των μαθητών και της εξέλιξης. Πώς πάνε, Καλύτερα; Χειρότερα; Νομίζω ότι αυτός θα ήταν καλύτερα να πηγαίνει να βαθμολογεί και όχι ένα σώμα. Δηλαδή δεν είμαι τόσο υπέρ. Μπορεί να μπορεί αργότερα να αλλάζα γνώμη, αλλά τώρα θεωρώ ότι είναι καλό να καλούνται οι καθηγητές από όλα, από όλους τους από όλα τα σχολεία, από διδάσκοντες.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Ναι και παρατηρούμε πάλι ότι υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στα βαθμολογικά κέντρα γιατί δεν υπάρχει επικοινωνία ότι ίσως ένα βαθμολογικό κέντρο στην Αθήνα ακολουθεί την τάδε πορεία, στο Ηράκλειο κάποια άλλη πορεία, στα Χανιά κάποια άλλη πορεία. Εσείς θεωρείτε σημαντικό να μπορούσαν να επικοινωνούν τα βαθμολογικά κέντρα ή οι συντονιστές αυτών; Γιατί μέχρι τώρα δεν συμβαίνει αυτό.

**Σ6:** Ναι, είναι ένα μεγάλο πρόβλημα γιατί και με συζητήσεις που έχουμε από συναδέλφους οι οποίοι έχουν βαθμολογήσει σε άλλο βαθμολογικό κέντρο και μέσα στο νομό, στην Κρήτη για παράδειγμα, είναι και όχι καν εκτός Κρήτης, βλέπουμε ότι υπάρχουν αποκλίσεις, δηλαδή άλλα τόνιζαν με άλλη κλίμακα Βαθμολογούσαν το ένα ζητούμενο σε σχέση με το άλλο. Καταλαβαίνετε τώρα πως ψάχνω τις απαντήσεις, οπότε θα ήταν καλό να υπάρχει μια επικοινωνία, να υπάρχει έτσι μεγαλύτερη αξιοκρατία στη βαθμολόγηση. Θεωρώ ότι είναι ένα μείον αυτό το βαθμολογικό κέντρο. Λένε βέβαια ότι θα τα μειώσουν και δεν ξέρω αν είναι καλό αυτό, αλλά η ουσία είναι ότι επικοινωνία πριν, να δοθούν οι.. Το πως θα βαθμολογούμε την κάθε ερώτηση και τι θα ζητάνε θα ήταν το ιδανικό. Βέβαια θα πάρει

πάρα πολύ χρόνο και επειδή πιέζει πάρα πολύ η βαθμολόγηση να γίνει γρήγορα για να βγουν γρήγορα τα αποτελέσματα. Είναι πάλι κι αυτό λίγο δύσκολο. Αλλά θα βοηθούσε όμως. Είμαι υπέρ του αυτού να υπήρχε ίσως ένα άτομο το οποίο να προσπαθούσε με κάποιο τρόπο, δεν ξέρω, να να κάνει ένα συμψηφισμό των απαντήσεων. Βέβαια σε όλη την Ελλάδα, σε όλα τα βαθμολογικά κέντρα να γίνει αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ δύσκολο ναι.

**ΑΜ:** Τέλος έχετε για τον τρόπο αξιολόγησης. Έχετε να προτείνετε κάτι; Έχετε κάτι στο νου σας που θα έπρεπε να εφαρμοστεί ή που θα βοηθούσε τελοσπάντων στην αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών;

**Σ6:** Ναι...

**ΑΜ:** Δεν είναι ανάγκη...

**Σ6:** Με πιάνετε απροετοίμαστη...

**ΑΜ:** Απλά μπορεί να έχετε στο νου σας κάτι και να σας τρώει... αλλά δεν είναι απαραίτητο να....

**Σ6:** Με τρώει λίγο η πίεση. Ας πούμε ότι πρέπει να είμαστε πολύ υπεύθυνοι. Και είναι μεγάλο το βάρος και το λαμβάνουμε φυσικά γιατί είναι το καθήκον μας και εύχομαι να συνεχίσουμε να το κάνουμε με υπευθυνότητα και όχι με επιπολαιότητα. Διότι καμιά φορά βλέπω και γίνεται και με επιπολαιότητα και με βιασύνη. Να είμαστε πολύ προσεκτικοί γιατί παίζει και το μέλλον των παιδιών, αλλά δεν έχω κάποια συγκεκριμένη πρόταση.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία και πάμε στο τελευταίο κομμάτι, το τι θα μπορούσε να αλλάξει. Το τελευταίο μεγάλο κομμάτι τι θα μπορούσε να αλλάξει έτσι ώστε να ανατραπούν οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου; Ας πούμε φημολογείται τώρα ή περιμένουμε

όλοι τα καινούργια σχολικά βιβλία. Εσείς είστε ικανοποιημένη από αυτά τα βιβλία που έχουμε τώρα; Και αν είχατε τη δυνατότητα να αλλάξετε κάτι, να προτείνετε κάτι εσείς για τα καινούργια σχολικά βιβλία, τι θα ήταν αυτό;

**Σ6:** Η αλήθεια είναι ότι τα σχολικά βιβλία είναι μεγάλο πρόβλημα, διότι ειδικά στο μάθημα αυτό που η ύλη είναι τεράστια, δεν σε καλύπτει το σχολικό βιβλίο. Αναγκάζεσαι και πολλές φορές ζητάς πηγές από άρθρα, από το διαδίκτυο, από αλλού. Καλό είναι πάντα ένα σχολικό βιβλίο, αλλά όταν ο προσανατολισμός είναι ευρύτερος, το εγκαταλείπει στο σχολικό βιβλίο, δηλαδή όσα περνάνε με το καινούργιο σύστημα το σχολικό βιβλίο για μένα ολοένα και φθίνει. Τα τρία αυτά σχολικά βιβλία την πρώτη χρονιά τα δούλεψα περισσότερο, τα δύο δηλαδή γιατί το ένα ήταν πιο παλιό. Εφέτος ακόμα δεν έχω δουλέψει αυτό το σχολικό βιβλίο, κανω από άλλες πηγές. Πέρυσι μεσαία μέτρια είχα δουλέψει. Θέλω να πω ότι νομίζω ότι το ίδιο το σύστημα το ακυρώνει το σχολικό βιβλίο, δυστυχώς. Η πρότασή μου.. Όχι να μην υπάρχει σχολικό βιβλίο σαφώς πρέπει να υπάρχει. Είναι το τα πολλά τώρα και όλα αυτά τα βιβλία δεν ξέρω αν εξυπηρετούν γιατί πρέπει να τα παιδιά δεν ξέρουν τι να κρατάνε, πώς να τα κρατάνε και όλα πάει κι αυτό τους δημιουργεί πρόβλημα. Όσο τετριμμένο και αν φαίνεται για μένα πάρα πολύ σημαντικό, αλλά πάρα πολύ δύσκολο είναι να γράφουν τα παιδιά, να εξασκούνται στις 6 ώρες που έχουν στο γραπτό λόγο, αφού είναι 6 ώρες κάθε εβδομάδα. Όσο μπορούν τα παιδιά -στο σπίτι είναι λίγο δύσκολο- να γίνεται έστω στο σχολείο εξάσκηση στο γραπτό λόγο. Είναι πολύ δύσκολο. Γιατί και να διορθωθούν όλα αυτά, αλλά εγώ δε βλέπω άλλη λύση. Είναι δυστυχώς πάρα πολύ δύσκολο να τα διορθώνουμε και στην ώρα τους, αλλά δεν βλέπω άλλη λύση. Δηλαδή δε βλέπω άλλη λύση εννοώ που να πέρα από το να τα κατευθύνεις και να κάνουν τα μαθήματά τους και τα ιδιωτικά τους και στο σχολείο. Πρέπει όμως να γράφουμε και περισσότερο και στο σχολείο πρέπει να γράφουμε.

**ΑΜ:**

**Σ6:** Δηλαδή να εξασκούνται. Να έχουνε κείμενο, περίληψη ή μια έκθεση, μια περίληψη κάθε φορά και κάτι να γράφουν.

**ΑΜ:** Και που να βρίσκουμε τα κείμενα αραγε; Αμα έχουμε ένα πιο τυπικό βιβλίο, ας πούμε, που να βρίσκουμε τα κείμενα; Στο διαδίκτυο, όπως πολύ το κάνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, το κάνουν αυτό;

**Σ6:** Κι από το βιβλίο, ακόμα κι από το βιβλίο. Αν δεν το απορρίπτω το βιβλίο, απλά σας λέω δυσκολεύει λίγο ο συντονισμός. Εμένα προσωπικά με δυσκολεύει. Άλλος δεν το κρατάει... αυτό.

**ΑΜ:**

**Σ6:** Αλλά θα μπορούσε και αν έχει μπει η γραμμή να χρησιμοποιούμε. Τώρα θα δούμε και τα καινούρια βέβαια, τι είναι, αν αλλάξουμε αυτά να χρησιμοποιούμε και το βιβλίο αλλά να γράφουν πάνω σε αυτά που θα τους ζητάται

**Σ6:** Ένα ερώτημα να το απαντάνε για να βάζουν το μυαλό τους. Υπάρχει μια φοβερή έλλειψη ενδιαφέροντος να σκεφτούν. Εμένα αυτό είναι το βασικό θέμα. Δεν μπορούν να σκεφτούν. Άρα αφού δεν σκέφτονται, δεν μπορούν και να το εκφράσουν. Αυτή η αδράνεια δηλαδή της σκέψης τους είναι τραγική για μένα.

**ΑΜ:** Ωραία, αν ας πούμε εφαρμόζαμε λοιπόν στις τάξεις μας, όπως και θα το απαιτούν και τα αναλυτικά προγράμματα, τον ψηφιακό γραμματισμό και τον κριτικό γραμματισμό, ίσως θα ερχόντουσαν καλύτερα αποτελέσματα; Είναι εφικτό; Τι σκέψεις κάνατε γι αυτό;

**Σ6:** Εννοώντας τον ψηφιακό γραμματισμό... εξηγήστε μου

**ΑΜ:** Ναι βεβαίως. Ψηφιακός γραμματισμός και κριτικός γραμματισμός ότι πλέον τα κείμενα είναι τα πολυτροπικά κείμενα. Δεν έχουμε δηλαδή μπροστά μας μόνο το παραδοσιακό τελοσπαντων γραπτό λόγο, αλλά μπορούμε να έχουμε μια αφίσα. Μπορούμε να έχουμε ένα βίντεο, Μπορούμε να έχουμε ένα τραγούδι.

**Σ6:** Αυτό θα τους ενδιέφερε να, ακόμα και τώρα γίνεται κατά κάποιο τρόπο σε κάποια από την Τράπεζα θεμάτων και όχι μόνο και από το διαδίκτυο. Προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά πρέπει φυσικά, έχω συνηθίσει οτιδήποτε να έχει και ήχο δηλαδή και είναι λίγο δύσκολο σε μια παραδοσιακή τάξη να το πετυχαίνουν και όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτό. Σαφώς προκαλεί όμως το ενδιαφέρον. Είναι δηλαδή πολύ καλή πρόταση αυτή. Τους έλκει περισσότερο να έχουν και τραγούδι και την εικόνα και την αφίσα. Είναι πολύ καλή σκέψη νομίζω, αλλά παράλληλα να εξασκηθούν και στο γραπτό λόγο.

**ΑΜ:** Ναι, αυτό βέβαια γιατί δεν είναι μόνο να βλέπουν ή να ακούνε, αλλά πρέπει... χρειάζεται πάλι εξάσκηση. Βέβαια εδώ πέρα και επειδή το έγγραφα, επειδή τώρα τυχαίνει να ξέρω και το σχολείο που εργάζεστε, δεν είναι όλα τα σχολεία έτοιμα να δεχτούν πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού από άποψη τεχνολογίας.

**Σ6:** Ακριβώς. Και χώρου και τεχνολογίας να μπορείς να είναι και ανθρώπινες συνθήκες. Ναι, είναι δύσκολο.

**ΑΜ:** Ναι λοιπόν. Μισό λεπτό να δω με ποια σειρά θα σας τα βάλω για να μην σας μπερδέψω τέλος πάντων. Ναι. Ας πούμε θεωρείτε πάλι όπως είναι και μέσα στις έξι ώρες και από τις τέσσερις ώρες του της Δευτέρας κιόλας Λυκείου ότι θα μπορούσε το μάθημα να είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό, περισσότερο δραστήριο-κεντρικό κι όχι τόσο κείμενο-κεντρικό όσο είναι. Δηλαδή κινούμαστε γύρω από τα κείμενα. Μήπως αν δίνουμε περισσότερες πρωτοβουλίες στους μαθητές, ίσως κι αυτοί να ενδιαφερόντουσαν περισσότερο;

**Σ6:** Έχετε δίκιο. Έχετε δίκιο ότι τα κείμενα πολλές φορές είναι τόσο μόνοεπίπεδα. Δεν υπάρχει τέτοια λέξη. Είναι το ίδιο ακριβώς, τους δημιουργεί μια βαρεμάρα πολλές φορές. Ότι αν είχαμε έτσι καλύτερα τους δίνουμε κίνητρα να εκφραστούν και κάπως διαφορετικά και να αναλάβουν πρωτοβουλία, θα εκφράζονταν και πιο εύκολα. Δηλαδή να γίνει με δραματοποίηση σε κάποια σημεία. Απλά δεν μπορεί να γίνεται συνεχώς αυτό, εφόσον το



σύστημα στη συνέχεια θα τους θα απαιτήσει από τα παιδιά να ξαναγυρίσουν στο κείμενο-κεντρικό σε αυτό τον τρόπο εξέτασης, δηλαδή μπορεί να γίνει για να προσελκύσει το ενδιαφέρον και πολλά να θες από τα παιδιά από αυτές τις δραστηριότητες που είναι πιο... Δεν είναι τόσο αυτές οι κείμενο-κεντρικές δραστηριότητες, απλά πρέπει στη συνέχεια να γυρίσεις ξανά στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης για να τα βοηθήσεις να τα καταφεουν.

**ΑΜ:** Να πιάσουμε το βαθμό τον επιθυμητό. Κάθε χρόνο καταφθάνουν εγκύκλιοι, φτάνουν οδηγίες, ΦΕΚ όλα αυτά που νομίζω έχω την εντύπωση ότι κανείς δεν τα διαβάζει ή πολύ λίγοι τα διαβάζουν. Δεν ξέρω. Θα μπορούσε με κάποιο τρόπο όλα αυτά οι εγκύκλιοι να είναι πιο χρήσιμοι και πιο λειτουργικοί για τους εκπαιδευτικούς.

**Σ6:** Η αλήθεια είναι ότι έχει καταντήσει ένα μαρτύριο το να διαβάζεις τα ΦΕΚ και όλες αυτές... Το βομβαρδισμό των μηνυμάτων από το Υπουργείο. Θεωρώ ότι παλιότερα ήταν λίγο πιο απλοποιημένα, πιο ξεχωριστά. Δεν ήτανε τόσο όλα μαζί, ας πούμε στην ίδια στις ίδιες οδηγίες, με αποτέλεσμα πολλές φορές να τα ψάχνουμε πολύ. Θεωρώ ότι είναι κακοτεχνία ο τρόπος που διατυπώνονται στα ΦΕΚ. Δεν ξέρω. Είναι σκληρό αυτό που λέω, αλλά έτσι δεν τα διαβάζει και κανείς. Και δεν είναι και καλό αυτό σαν παράδειγμα και για το ίδιο το Υπουργείο μας. Είναι ένας τρόπος ένας μηχανισμός που απωθεί αντί για να εκλύει να διαβάσουμε προσεκτικά τις οδηγίες. Θα μπορούσε ίσως να γίνει καλύτερα. Ναι.

**ΑΜ:** Ωραία. Και μια τελευταία ερώτηση και τελειώσαμε. Υπάρχει τώρα τελευταία μια πολύ ριζοσπαστική αντίληψη όπου προκειμένου να αποτοξινωθεί το μάθημα από την τυποποίηση γιατί είναι, υπάρχει αυτή η άποψη ότι είναι πολύ τυποποιημένο το μάθημα, να καταργηθεί το θέμα Δ για να ξεφύγουμε και από την πολιτικολογία και από τα ετοιματζήδικα και από όλα αυτά. Χρησιμοποιώ τέτοια ορολογία γιατί μεταξύ μας οι φιλόλογοι τα χρησιμοποιούμε. Εσείς τι γνώμη έχετε γι αυτό; Θα βοηθούσε στο μάθημα αν θα γινόταν η κατάργηση του θέματος Δ. Και αντιστοίχως για να σας βοηθήσω ,η μοριοδότηση αυτή να πήγαινε σε ερωτήσεις κατανόησης, να έχουμε στο κείμενο αναφοράς, να υπάρχουν ερωτήσεις που εξασκούν την κριτική σκέψη του μαθητή.

**Σ6:** Πιστεύω ότι θα ήταν ολέθριο για τη βαθμολογία των μαθητών, διότι αν παίρνουν από καπου βαθμούς τώρα κάποιες φορές είναι από το Δ. Επειδή διαπιστώνουμε την αδυναμία τους να γράψουν σωστά, να απαντήσουν ολοκληρωμένα το β ζητούμενο και στο λογοτεχνικό, την προσωπική τους γνώμη τη διατυπώνουν, τα υπόλοιπα δύσκολα τα βρίσκουν.

**ΑΜ:** Ενα 5 το έχουν εξασφαλισμένο από εκεί, κατα την προσωπική μου γνώμη.

**Σ6:** Θα είναι πολύ δύσκολο αν αφαιρεθεί το θέμα Δ, που στο κάτω κάτω έχουμε και αφόρμηση από τα κείμενα. Δηλαδή μπορεί να βοηθηθούν και από τα κείμενα και να μη χρησιμοποιούν μονάχα έτοιμες παραγράφους, φράσεις, σκέψεις. Δεν θεωρώ ότι είναι χρήσιμο. Δεν ξέρω. Μου φαίνεται ότι μετά θα ξεχάσουν εντελώς πως να γράφουνε χωρίς να αφήνουν τώρα κανουν και αφήνουν και σειρές. Ούτε παράγραφοποίηση, ούτε τίποτα, δηλαδή δυο τρία στοιχειώδη πράγματα, πως να γράφουν μια ομιλία, πώς να στείλουν, να γράψουν ένα άρθρο, το επικοινωνιακό πλαίσιο αυτό, πέντε στοιχειώδη πράγματα τα μαθαίνεις στο Δ. Είναι δύσκολο τώρα να το ενσωματώσεις αλλού. Τα βοηθάει πιστεύω το Δ. Βέβαια έχει τα τρωτά του όπως είπαμε, αλλά εμένα δεν ξέρω, μου φαίνεται πολύ, Θα τα θα τα δυσκολέψει πάρα πολύ στη βαθμολογία. Μετά δεν νομίζω ότι θα καλύψουν τις απαντήσεις στα άλλα, Αμα φύγει αυτό από τη μέση. Ίσως ίσως νανα μειωνόταν σαν βαθμολόγηση, Να βάζαμε κάποιο άλλο ζητούμενο. Αλλά να μην ήταν ας πούμε γιατί αυτοί με το που βλέπουν τα παιδιά 300, 500, 400 με 500 λέξεις αμέσως, αλλά τα λούζει κρύος ιδρώτας. Ίσως θα μπορούσε να διορθωθεί, αλλά όχι να καταργηθεί.

**ΑΜ:** Μετά πάλι όμως σκέφτομαι εγώ ότι άμα μειωθεί κι άλλο το όριο των λέξεων, φτάνουμε τελικά στου τηλεγραφικό λόγο. Δηλαδή πόσο να αναπτύξεις το πρώτο ζητούμενο; Το δεύτερο ζητούμενο ; Ίσως να υπήρχε μόνο ένα ζητούμενο. Ή αν θυμηθούμε το θέμα των εξετάσεων του 2000... Πότε ήταν αυτό το βιβλίο;

**Σ6:** το 20.

**ΑΜ:** Που ήταν για πρώτη φορά, ας πούμε, στα ιστορικά, πολύ διαφορετικό θέμα, που δεν είχε ξεκάθαρα ζητούμενα. Δηλαδή τότε ίσως με τέτοια θέματα να μπορούσε να μειωθεί ο αριθμός των λέξεων. Τώρα με δύο ζητούμενα δύσκολο.

**Σ6:** Ναι, θα μειωθεί και το ζητούμενο σαφώς δεν υπάρχει. Δηλαδή να μειωθεί το όριο των λέξεων θα είναι πιο μειωμένα και τα ζητούμενα, αλλά να βγει με τίποτα. Δηλαδή καλύτερα να μείνει ως έχει. Θεωρώ ότι είναι εις βάρος των παιδιών, ότι δεν βοηθάει.

**ΑΜ:** Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Ήσασταν πάρα πολύ βοηθητική. Να είστε καλά.

**Σ6:** Και εγώ σε σας και ένιωσα πάρα πολύ ωραία, και θέλω να το πω γιατί βλέπω πόσο φωτισμένοι εκπαιδευτικοί υπάρχουν και συνεχίζουν και ερευνούν και αυτό μου έδωσε και μένα έτσι φτερά λίγο.

**ΑΜ:** Σας ευχαριστώ πάρα πολύ και εσείς ήσασταν καταπληκτική συνομιλήτρια! Σας ευχαριστώ και πάλι! Καλό σας βράδυ και καλή σας συνέχεια!

**ΑΜ:** Ναι ξεκινάμε λοιπόν. Καλησπέρα σας. Τι κάνετε;

**Σ7:** Γεια σας! Καλησπέρα σας!

**ΑΜ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ σήμερα και θα με βοηθήσετε στη διεξαγωγή της έρευνας που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις Πανελλήνιες. Αρχικά κάποια στοιχεία που χρειάζομαι για δημογραφικούς λόγους. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο, στο δημόσιο;

**Σ7:** 20 χρόνια.

**ΑΜ:** Και πόσα χρόνια μπορείτε αν μπορείτε να υπολογίζετε διδάσκετε το μάθημα της Γλώσσας.

**Σ7:** Το μάθημα της Γλώσσας.... Μα αν εξαιρέσουμε τα δύο πρώτα χρόνια που είχε τύχει να μην πάρω δηλαδή συνολικά ας πούμε δεκαοχτώ χρόνια που κάνω.

**ΑΜ:** Και για να είστε εδώ βαθμολογείτε το μάθημα. Θυμάστε πόσες χρονιές, πόσες φορές έχετε πάει να βαθμολογήσετε;

**Σ7:** Από το 10 και μετά που ξεκίνησε, δηλαδή το 2010 πήγα πρώτη φορά. Έκτοτε δεν πηγαίνω κάθε-κάθε χρόνο, αλλά συνολικά έχω πάει 7-8 φορές σίγουρα.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία, άρα έχετε πολύ πείρα και θα είστε πολύ βοηθητική.

**Σ7:** Πάντως είναι ένα θέμα που μας καίει όλους τους φιλόλογους και είναι μια χρόνια παθογένεια του συστήματος. Η αποτυχία των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα, όχι μόνο στις πανελλαδικές αλλά και γενικά οι χαμηλές επιδόσεις και στα προηγούμενα χρόνια στο μάθημα αυτό.

**ΑΜ:** Ναι, και εσείς τι παρατηρείτε; Εννοώ ότι οι βαθμολογίες κυμαίνονται -με την μέχρι τώρα εμπειρία σας. Πως βλέπετε...

**Σ7:** Ναι, γενικά Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές βαθμολογικά συνωστίζονται μεταξύ του 11 και του 14 με 15, δηλαδή δύσκολα θα βρεις βαθμολογίες πάνω από 16. Είναι πραγματικά μετρημένες και κάποιες χρονιές δεν υπάρχουν και καθόλου. Και επίσης αντίστοιχα, από την άλλη πλευρά δεν θα βρεις και πολλά γραπτά κάτω από τη βάση. Όχι ότι δεν υπάρχουν, απλώς αναλογικά με άλλα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα η έκθεση δεν έχει τόσο χαμηλές, ας το πούμε κάτω του 10 επιδόσεις όσο τα μαθηματικά, η φυσική, τα αρχαία ή άλλα μαθήματα.

**ΑΜ:** Έχετε καποια...

**Σ7:** Παρόλα αυτά.

**ΑΜ:** Δηλαδή έχετε κάποια ερμηνεία, γιατί ας πούμε είναι λίγα τα γραπτά κάτω από τη βάση.

**Σ7:** Γιατί είναι η φύση των ερωτήσεων τέτοια, δηλαδή και στην έκθεση κάτι θα γράψει, κάτι από δω, κάτι από εκεί, αλλά πάλι θα γράψει όχι επαρκώς για να ανέβει πάνω από το 15. Δεν είναι όμως... Ας πούμε συγκριτικά, αν πάρουμε ένα θετικό μάθημα, μπορεί κάποια θέματα να μην τα απαντήσει καθόλου ο μαθητής, να μην ξέρει ας πούμε να λύσει μια άσκηση, να μην ξέρει να μεταφράσει καθόλου το αδίδακτο στα αρχαία ή να μην έχει διαβάσει ιστορία και να μην ξέρει να απαντήσει καθόλου τις ερωτήσεις. Στη γλώσσα κάτι θα γράψει, δεδομένου ότι έχει να κάνει με κείμενο και επεξεργασία κειμένου, αλλά αυτά που θα γράψει είναι ανεπαρκή για να το ανεβάσουν το παιδί βαθμολογικά.

**ΑΜ:** Ωραία. Από την μέχρι τώρα πείρα σας θεωρείτε ότι η αποτυχία έχει να κάνει με τον τόπο διαμονής τους, αν είναι πιο αγροτικό το περιβάλλον;

**Σ7:** Σίγουρα έχει να κάνει και αυτό και με τις προσλαμβάνουσες των παιδιών στην επαρχία ή σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο. Αλλά θεωρώ ότι δεν είναι αυτός ο βασικός παράγοντας. Δηλαδή να αποδώσουμε τη χαμηλή επίδοση μόνο στον τόπο διαμονής, γιατί δεν νομίζω ότι και στα μεγάλα αστικά κέντρα τα παιδιά βαθμολογικά διαπρέπουν στο μάθημα της γλώσσας. Σίγουρα είναι μια παράμετρος αυτή και η βοήθεια που έχουν και γενικά τα ερεθίσματα που είναι πολύ περισσότερο σε μια μεγαλούπολη. Αλλά δεν είναι αυτό το καθοριστικό για μένα.

**ΑΜ:** Ωραία, είναι σημαντικό να λαμβάνουν ανάλογα με τη δυνατότητα των γονιών τους εξωσχολική στήριξη; Δηλαδή παιδιά χωρίς εξωσχολική στήριξη μπορούν να τα καταφέρουν;

**Σ7:** Κοιτάζτε, η προσωπική μου άποψη είναι ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Το πρόβλημα όμως ποιο είναι; Ότι δεν επαρκεί το χρόνο στο σχολείο -γενικά το λέω, σε όλα τα μαθήματα- να εμπεδωθεί η ύλη και να βγει νωρίς. Αυτό είναι το πρόβλημα, ότι χάνονται ώρες στο σχολείο και η ύλη ολοκληρώνεται αργά. Δηλαδή δεν το λέω ως ποιότητα, το λέω ως χρόνο. Χρονολογικά είναι το προ... Χρονικά μάλλον είναι το πρόβλημα.

**ΑΜ:** Ακόμα και με τις 6 ώρες του μαθήματος;

**Σ7:** Ακόμα και με τις 6 ώρες ναι, γιατί και πάλι δεν επαρκούν. Επειδή η ύλη είναι χαώδης στο μάθημα δεν είναι συγκεκριμένη, δεν είναι οριοθετημένη, δεν επαρκούν ακόμα και οι 6 ώρες στο να γράφουν συχνά οι μαθητές.

**ΑΜ:** Είδα μόνη σας δηλαδή με προλαβαίνετε και ουσιαστικά πάτε στην επόμενη ερώτηση που έχω στο νου μου να σας απευθύνω, ότι τελικά παράγουν αρκετό γραπτό λόγο και όχι μόνο όταν φτάνουν πλέον στη Γ Λυκείου, αλλά ήδη από το Γυμνάσιο, αν έχετε πείρα;

**Σ7:** Όχι, όχι, Ναι, κατά την άποψή μου, όχι, δεν παράγουν καθόλου επαρκή λόγο, γιατί αν εξαιρέσουμε την τρίτη Λυκείου που είναι εξάωρο το μάθημα στις άλλες τάξεις, ως γνωστόν,

είναι μόνο 2 ώρες και η λογοτεχνία άλλες δύο. Δηλαδή θεωρώ ότι είναι απολύτως ανεπαρκής ο χρόνος αυτός για να δουλευτεί όπως πρέπει ένα μάθημα τόσο απαιτητικό.

**ΑΜ:** Και όπως είπατε και στο σχολείο χάνονται και πολλές ώρες. Δηλαδή μπορεί κάποιος να έχει έναν προγραμματισμό και τελικά να μην του βγει. Δεν ξέρω αν το αντιμετωπίζετε εσείς αυτό το πρόβλημα.

**Σ7:** Να μην του βγει ποιο, δεν κατάλαβα.

**ΑΜ:** Συγγνώμη, συγγνώμη ότι μπορεί να έχετε προγραμματίσει τώρα στη Δευτέρα Λυκείου να γράψουν έκθεση πχ την Πέμπτη, αλλά εκείνη την Πέμπτη να πάτε εκδρομή.

**Σ7:** Ναι, ναι, ναι, Αυτό ακριβώς έλεγα πριν ότι η απώλεια των ωρών σε συνδυασμό με την ιδιαιτερότητα της φύσης του μαθήματος καθιστούν ανεπαρκές το τετράωρο ώρες που είναι το μάθημα αυτό.

**ΑΜ:** Βλέπουμε λοιπόν ότι οι μαθητές έρχονται αρκετά έτοιμοι στη θεωρία. Δηλαδή τη θεωρία την ξέρουν απέξω, έστω όποια θεωρία υπάρχει στο μάθημα, αλλά τελικά πάλι δε γράφουν θεωρία. Μπορείτε να μας πείτε καλύτερα την εμπειρία σας για το θέμα. Β, ποιες είναι οι επιδόσεις τους στο θέμα Β.

**Σ7:** Ναι, ναι το πρόβλημα του θέμα Β είναι ότι οι μαθητές, να το πω έτσι, αναμασούν μια θεωρία μηχανιστικά την οποία την έχουν μάθει και την αναπαράγουν, ας πούμε, στα γραπτά τους, χωρίς όμως να την έχουν αφομοιώσει επαρκώς, να έχουν κατανοήσει αυτά που μαθαίνουν θεωρητικά και κυρίως αυτά που μαθαίνουν, δεν τα συνδέουν με το κείμενο, με το εκάστοτε κείμενο που έχουν. Δηλαδή γράφουν γενικολογίες, θεωρητικολογίες που δεν είναι, που είναι ασύνδετες με το κείμενο που έχουν μπροστά.

**ΑΜ:** Γιατί αυτό; Δεν κατανοούνται; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

**Σ7:** Δεν κατανοούν αυτό που... Το βασικό πρόβλημα για μένα σε σχέση με τις χαμηλές επιδόσεις είναι ότι οι μαθητές γενικά δεν διαβάζουν από μικρή ηλικία, εννοώ δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία. Δεν καλλιεργούν το λόγο και είναι εθισμένα στα κινητά, εθισμένα στην εικόνα, στην ταχύτητα. Όλο αυτό νομίζω ότι βγαίνει στις επιδόσεις τους, δηλαδή δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο κείμενο που διαβάζουν και να εστιάσουν σε αυτό που διαβάζουν, σε αυτό που τους ζητάμε. Το βασικό δηλαδή έλλειμμα των μαθητών είναι η κατανόηση κειμένου όταν δεν κατανοούν επαρκώς και δεν εμβαθύνουν σε αυτό που διαβάζουν, δεν μπορούν και να απαντήσουν έτσι στοιχειοθετημένα σε αυτό που τα ρωτάει ο εξεταστής. Δεν το τεκμηριώνουν αυτό το οποίο τα ρωτάμε.

**ΑΜ:** Ναι, θα λέγαμε ότι μπορούν να καταλάβουν ίσως τις γενικές ιδέες του κειμένου, αλλά δεν μπορούν να καταλάβουν τις ιδιαίτερες γωνίες που έχει το κάθε κείμενο.

**Σ7:** Ακριβώς ακριβώς ακριβώς ναι.

**ΑΜ:** Θεωρείται ότι η συνεξέταση, τα τρία τελευταία χρόνια, της νεοελληνικής γλώσσας με την ελληνική λογοτεχνία ευνοεί τους μαθητές,

**Σ7:** Εγώ προσωπικά, αλλά και με άλλους συναδέλφους που του συζητούμε τα τελευταία τρία χρόνια, θεωρούμε πολύ θετική την αλλαγή που έγινε στον τρόπο εξέτασης. Δηλαδή και ως προς τον τρόπο διατύπωση των ερωτήσεων ότι είναι πιο στοχευμένες. Προσπαθούν λίγο να κάνουν τους μαθητές να ξεφύγουν από την αυτή τη μηχανιστική, τον μηχανιστικό τρόπο που απαντούσαν με το προηγούμενο σύστημα και να καταλάβουν το κείμενο σε βάθος για να απαντήσουν. Όμως, παρόλα αυτά, δεν οι επιδόσεις δεν βελτιώθηκαν. Δηλαδή εμείς ως διδάσκοντες είδαμε θετικά την αλλαγή και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και στο ότι η έκθεση παίρνει λιγότερες μονάδες, η παραγωγή λόγου εννοώ, το θέμα Δ, στο ότι πρέπει να πάρουν στοιχεία από το κείμενο, δηλαδή έχει θετικά Ο νέος τρόπος εξέτασης που ισχύει από το 19, Παρόλα αυτά όμως, δεν είδαμε και βελτίωση και άνοδο των επιδόσεων. Αυτό είναι το ζήτημα.



**AM:** Εσείς Θα δίνετε περισσότερες μονάδες στο θέμα Γ, αν.

**Σ7:** Όχι, δεν δε θα έδινα. Όχι. Γιατί το θέμα Γ τελικά βλέπω, ας πούμε μετά από τρία χρόνια που είναι λίγο διάστημα βέβαια το 3 χρόνια, αλλά με αυτό το δεδομένο του χρονικού που έχουμε, θεωρώ ότι το θέμα Γ δυσκολεύει τα παιδιά. Δηλαδή το ότι μπήκε η λογοτεχνία με άγνωστο κείμενο και με τις απαιτήσεις που έχει το ερμηνευτικό σχόλιο, θεωρώ ότι ζόρισε τα παιδιά.

**AM:** Και πάλι βλέπουμε ότι αν ισχύει και για εσάς, δηλαδή μια τυποποίηση ακόμα και στο θέμα Γ, όπως και στο θέμα Δ ή τυποποίηση, ότι ας πούμε μαθαίνουν, θα μιλήσουνε για το πρόσωπο που μπορεί να χρησιμοποιείται για μια μεταφορά, μια παρομοίωση. Και εκεί.

**Σ7:** Οποσδήποτε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους και δεν γίνεται και διαφορετικά. Αλλά εγώ θεωρώ ότι η λογοτεχνία, ενώ όλοι τη βλέπουμε θετικά, ίσως τελικά δεν βοηθά τα παιδιά βαθμολογικά. Δηλαδή αυτό το 15 δεν ξέρω αν θα έπρεπε ίσως να μοιραστεί κάπου αλλού. Δεν ξέρω. Έχω δηλαδή αρχίσει να έχω ενδιασμούς με τη λογοτεχνία.

**Speaker3:** Ναι.

**Σ7:** Με την είσοδο της λογοτεχνίας στις πανελλαδικές και με αυτό τον τρόπο εξέτασης.

**AM:** Το προσωπικό σχόλιο δεν τους βοηθάει όμως να κερδίσουν κάποιους βαθμούς;

**Σ7:** Το προσωπικό σχόλιο είναι τα 5 μόρια από τα 15, τα οποία όμως και αυτά αν δεν είναι τεκμηριωμένα αυτά που γράφει... Αν γράφει... Έχουμε μαθητές που γράφουν δυο τρεις σειρούλες μια προσωπική τοποθέτηση, πάλι δεν θα τα πάρουν.

**ΑΜ:** Και δεν είναι περίεργο που δεν μπορούν να έχουν προσωπική γνώμη; Βέβαια θα μου πείτε ότι τα τελευταία θέματα ήταν κακοδιατυπωμένα ίσως, εννοώ αυτό για το ταγάρι και τελικά αυτό που ζητούσε δεν ήταν καν προσωπική γνώμη.

**Σ7:** Δεν πήγανε καθόλου καλά πέρυσι.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ7:** Ήταν δηλαδή πιο πρόπερσι πήγαν καλύτερα με το Σείριο απ ό, τι πέρυσι.

**ΑΜ:** Ίσως παρέκκλινε και η ίδια η διατύπωσή του του θέματος Γ. Ίσως παρέκκλινε από αυτά που είχαν διδαχτεί από αυτά που ζητάει το ΦΕΚ και οι απαιτήσεις του μαθήματος.

**Σ7:** Όχι, δεν νομίζω ότι υπήρχε παρέκκλιση ως προς τη διατύπωση δε δεν είδα κάτι τέτοιο, ως προς τη διατύπωση των θεμάτων, αλλά ίσως ήταν και έξω από τα βιώματά τους το θέμα του κειμένου των παιδιών. Δηλαδή το ταγάρι της προγιαγιάς... ίσως δηλαδή και βιωματικά δεν μπορούσαν να το προσεγγίσουν με μια κάποια βιωματικότητα το θέμα. Ίσως εφταιγε κι αυτό.

**ΑΜ:** Και τώρα πάλι έρχεστε να ακουμπήσετε μια άλλη ερώτηση, ότι γενικότερα τα κείμενα που υπάρχουν άπτονται των ενδιαφερόντων των εφήβων; Τους αρέσουν; Τα βλέπουν με αδιαφορία;

**Σ7:** Κάποια ναι, κάποια όχι. Πάντως ότι έχουν εκσυγχρονιστεί τα κείμενα των φακέλων υλικών και της γλώσσας και της λογοτεχνίας σε σχέση με τα παλιά βιβλία, είναι σαφώς πιο σύγχρονα κείμενα. Ας πούμε η ενότητα με το ψηφιακό περιβάλλον, με την τεχνητή νοημοσύνη που έχει πολύ ωραία κείμενα ο φακέλλος υλικού και αυτά πραγματικά αρέσουν στα παιδιά, είναι πιο κοντά, είναι πιο σύγχρονα φυσικά και είναι εύλογο να άπτονται και περισσότερο των ενδιαφερόντων τους. Αλλά και στη λογοτεχνία έχει κείμενα, του Φουράνταν τους αρέσει πολύ και το βρίσκουν πολύ έτσι... Το βρίσκουν ενδιαφέρον και το

παρακολουθούν, αλλά είναι πάλι άλλα τα οποία, εντάξει ας πούμε, δεν τους λένε και πολλά. Γενικά η λογοτεχνία σε λίγα παιδιά έχει να πει πράγματα, γιατί δεν διαβάζουν τα παιδιά. Δε διαβάζουν πλην ελαχίστων τα των εξαιρέσεων.

**ΑΜ:** Χρησιμοποιείτε εσείς τα βιβλία, δεδομένου ότι είναι και πάρα πολλά;

**Σ7:** Εγώ που έχω κάνει 1 corpus κειμένων, μια επιλογή. Δηλαδή, έχω βάλει κάποια κείμενα από τους φακέλους υλικού τα οποία τα έχω πάρει από κει και έχω βάλει δικές μου ερωτήσεις βεβαίως γιατί αυτά δεν έχουν τίποτα όπως είναι στο φάκελο. Δηλαδή προσπάθησα αυτά τα κείμενα που έχω επιλέξει από τους φακέλους υλικού να τους προσθέσω ερωτήσεις, Β Θέματος εννοώ. Και δουλεύω αυτά στην τάξη συν κάποια άλλα τα οποία τα είχα απο πιο παλιά ή τα έχω βρει από άλλες πηγές. Δηλαδή κάνω ένα συνδυασμό πηγών, ας το πούμε για τα κείμενα. Και στη λογοτεχνία το ίδιο.

**ΑΜ:** Και επειδή μιας και είμαστε στο θέμα του βιβλίου, γιατί η συνέντευξη μας χωρίζεται ουσιαστικά σε τρία μέρη. Τώρα, αν θα άλλαζαν τα βιβλία, όπως λένε και τα λοιπά, εσείς θα έχετε... τι θα προτείνατε έτσι ώστε να βελτιωθούν τα βιβλία, δεδομένο και ότι δίνουμε δεν ξέρω πόσα, 5-6 βιβλία δίνουμε στους μαθητές.

**Σ7:** Ναι, αυτό ακριβώς. Συνεχίζω με το σκεπτικό του προηγούμενου, ότι αυτό που λείπει από τα βιβλία, ενώ έχει πολύ ωραία κείμενα, είναι ότι δεν υπάρχουν ερωτήσεις να κατευθύνουν και τον διδάσκοντα και το μαθητή. Εμένα αυτό την πρώτη χρονιά με ζόρισε απίστευτα, που άλλαξαν οι διατυπώσεις του Β θέματος, όπως είχαμε μάθει τα προηγούμενα χρόνια. Εκεί δηλαδή εγώ προσωπικά ζορίστηκα πάρα πολύ, να προσπαθώ να βγάλω ερωτήσεις από τα κείμενα του φακέλου, προσαρμοσμένες στη λογική του β θέματος. Θεωρώ δηλαδή ότι ένα βασικό είναι ότι πρέπει τα κείμενα να συνοδεύονται και από ερωτήσεις.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ7:** Ερωτήσεις, όπως συμβαίνει σε όλα τα άλλα σχολικά βιβλία. Εκεί δηλαδή πραγματικά είναι απορία πολλών από εμάς που κάνουμε το μάθημα, γιατί η συγγραφική ομάδα των βιβλίων δεν σκέφτηκε να βάλει ενδεικτικές ερωτήσεις.

**ΑΜ:** Ναι. Έχετε πάρα πολύ δίκιο.

**Σ7:** Και στη λογοτεχνία το ίδιο. Δηλαδή, κάποιες άξονες προσέγγισης του κάθε κειμένου, κάποιες διατυπώσεις διαφορετικής λογικής του ερμηνευτικού σχολίου, σε άλλα να είναι στοχευμένη ερώτηση, σε άλλα αναζητά το θέμα, δηλαδή δεν υπάρχει τίποτα για το διδάσκοντα και για τους μαθητές.

**ΑΜ:** Αν θυμάμαι καλά υπάρχει ένα βιβλίο για το διδάσκοντα, για το φάκελο υλικού.

**Σ7:** Ναι, είναι το βιβλίο του εκπαιδευτικού, αλλά κι αυτό κάποιες φορές και σε πολλές περιπτώσεις προτείνει, ας το πούμε, δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι και τόσο εφικτό να γίνει μέσα στην τάξη.

**ΑΜ:** ΕΠίτηδες σας ρωτάω αυτό, γιατί βλέπουμε ότι οι έννοιες του ψηφιακού και του κριτικού γραμματισμού είναι πάρα πολύ έντονες στα προγράμματα σπουδών και στα αναλυτικά προγράμματα, που πραγματικά αυτά τα βιβλία του εκπαιδευτικού... υπάρχουν ιστοσελίδες που μπορείς να πατήσεις, να ανατρέξεις και όλα αυτά και να τα χρησιμοποιήσεις, αλλά τελικά...

**Σ7:** Δεν είναι όμως πάντα τελικά δυνατό αυτό να γίνει στην τάξη. Γιατί για να γίνει, ας πούμε, για να γίνουν πράγματα που προτείνονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, θέλει άλλες τόσες ώρες να αφιερωθούν μέσα στην τάξη που δεν γίνεται. Δεν γίνεται αυτό. Εγώ έχω πάρει κάποιες δραστηριότητες από κει. Έχει όντως κάποιες που έχουν ενδιαφέρον, αλλά ως εκεί. Δηλαδή πολύ περισσότερο θα βοηθούσε αν είχε πιο στοχευμένες ερωτήσεις το κάθε κείμενο του βιβλίου.

**ΑΜ:** Και επίσης εσείς είστε σε ένα σχολείο που δεν έχετε προβλήματα με την υλικοτεχνική υποδομή. Δηλαδή ας πούμε αμα θα θέλατε να εφαρμόσετε ένα... να ανατρέξετε στις ιστοσελίδες, να ακούσετε ένα τραγούδι για οτιδήποτε.

**Σ7:** Εχουμε διαδίκτυο στην κάθε τάξη και έχουμε και προβολέα. Υπό αυτή την έννοια, δηλαδή στο κομμάτι αυτό της υποδομής δεν έχουμε θέμα. Αλλά από κει και πέρα δεν σημαίνει ότι πάντα αυτά λειτουργούν όπως πρέπει.

**Speaker3:** Ναι.

**Σ7:** Αλλά στο κομμάτι αυτό ας το πούμε ναι δεν έχουμε πρόβλημα.

**ΑΜ:** Γιατί..

**Σ7:** Δηλαδή θεωρητικά έχουμε υποδομή, αυτό θελω να πω.

**ΑΜ:** Ωραία, καταλάβω. Ωραία. Τώρα, πολλές φορές βλέπουμε κυρίως τους μαθητές που προετοιμάζονται κυρίως εξωσχολικά θα έλεγα, γιατί όταν έρχονται στη Γ Λυκείου έχει γίνει πολλή δουλειά. Έρχονται με μία, ας μου επιτραπεί ο όρος, μπουλετολογία. Ειδικά στο θέμα Δ, έχουν συγκεκριμένα μπούλετς για τα αίτια, τις συνέπειες και καταλαβαίνετε πολύ καλύτερα... Αυτά λειτουργούν δεσμευτικά ή ίσως είναι ένα καλό χαρτί που κουβαλάνε και θα τους βοηθήσει να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του θέματος Δ;

**Σ7:** Κατά την άποψή μου με το νέο σύστημα, όχι. Δηλαδή αυτό με το μπούλετς το κάναμε όλοι, και στο σχολείο και εκτός σχολείου με το παλιό σύστημα και δίναμε σχεδιαγράμματα αναλυτικά κτλ. Τώρα, με τον νέο τρόπο εξέτασης, και μας το έχουν πει και σε σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει μετά που άλλαξε το σύστημα από το 19 και μετά, μας είπαν να αποφεύγουμε αυτά τα σχεδιαγράμματα, τα αναλυτικά, αίτια, αποτελέσματα, τρόποι αντιμετώπισης, δηλαδή να έχουν τα παιδιά ένα σκελετό στο μυαλό τους, που αυτό το κάνουμε, δηλαδή τρόποι αντιμετώπισης να έχουν στο μυαλό τους, τους [...] αγωγής,

υποχρέωση του κάθε ατόμου. Και εντάξει. Αλλά ως εκεί δηλαδή να μην επιμένουμε στο να κάθονται τα παιδιά να μαθαίνουν...

**ΑΜ:** Οι μαθητές το έχουν συνειδητοποιήσει αυτό;

**Σ7:** Νομίζω ότι σιγά σιγά ναι.

**ΑΜ:** Ναι, είμαστε ήδη 3η χρονιά και βαδίζουμε προς την τέταρτη χρονιά και...

**Σ7:** Γι αυτό λέω σιγά σιγά. Δηλαδή την πρώτη χρονιά πάλι θέλανε... Μα δε θα μας δώσεις σχέδια; Εγώ πλέον δίνω πολύ επιλεκτικά σχεδιαγράμματα γιατί τους λέω ότι θα πρέπει να βασιστούν στο κείμενο και να πάρουν ιδέες από το κείμενο και να τις ενσωματώσουν, ας το πούμε γόνιμα και δημιουργικά στο δικό τους γραπτό.

**ΑΜ:** Εγώ μερικές φορές, επειδή έχουμε μιλήσει και με άλλους συναδέλφους και από την πείρα τη δικιά μου τελοσπάντων, βλέπω ότι μία δυστοκία των μαθητών να ακούσουνε τον εκπαιδευτικό του σχολείου που θα τους πει ότι δε χρειάζεσαι τα μπουλετς. Και έρχονται ας πούμε πραγματικά με εφόδια... Θυμάμαι χαρακτηριστικά πριν δυο βδομάδες έβγαλα μια έκθεση στη Δευτέρα Λυκείου για τις ψευδείς ειδήσεις. Ήρθε μια μαθήτρια, έγραψε μια έκθεση όπως την είχε μάθει, χωρίς να κοιτάξει καθόλου το επικοινωνιακό πλαίσιο που ζήτησα, έβαλε τον ορισμό, έβαλε τις αιτίες συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης. Δεν ζητούσα τίποτα από αυτά. Τέλος πάντων.

**Σ7:** Ναι, ναι, ναι. Δυστυχώς κάποια παιδιά που νομίζω ότι δεν φταίνει βέβαια τα παιδιά σε αυτήν την περίπτωση, εξακολουθούν να είναι σε αυτό το μονοπάτι των έτοιμων προλόγων, έτοιμων επιλόγων, τον συγκεκριμένο του συγκεκριμένου τρόπου παράθεσης αιτίων-αποτελεσμάτων, ναι. Αλλά σιγά σιγά νομίζω ότι θα αποδεσμευτούν από αυτό. Σιγά σιγά όμως αυτό.

**ΑΜ:** Κατανοητό. Ότι, δεν μπορούμε να...

**Σ7:** Δεν είναι τόσο εύκολο γιατί είναι πολύ περισσότερα τα χρόνια τα προηγούμενα που λειτουργούσαν τα παιδιά με τον άλλο τρόπο, αλλά και εμείς σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οποτέ δεν είναι τόσο εύκολη η αποδέσμευση από αυτή τη λογική. Κάτι άλλο που βλέπω, που επειδή είπατε για το επικοινωνιακό πλαίσιο, αυτό το βλέπω, το βλέπουμε νομίζω οι περισσότεροι, ότι έχουν την τάση τα τελευταία τρία χρόνια να ζητάνε από τα παιδιά να γράψουν βιωματικά. Αυτό τα δυσκολεύει τα παιδιά. Έχουν συνηθίσει αυτό το απρόσωπο γ, το αποστασιοποιημένο. Αν τους ζητήσεις να γράψουν βιωματικά λίγο δυσκολεύονται.

**ΑΜ:** Ναι, ειδικά νομίζω...

**Σ7:** Δυσκολεύονται....

**ΑΜ:** Το 2020 συνέβη αυτό, που ήταν ένα πολύ πρωτόγνωρο... Ενώ θεωρείται η τελευταία έκθεση που... ενώ του 2005... το τελευταίο τέλος πάντων με αυτό το θέμα με την ιστορία, που δεν ζητούσαν βιωματικούς τρόπους για την ιστορία, διδασκαλίας τέλος πάντων.

**Σ7:** Μα ακόμα και την πρώτη χρονιά, που βάλανε για το βιβλίο και τη σχέση με το βιβλίο και ζητούσαν την προσωπική σχέση του μαθητή με το βιβλίο, εγώ θυμάμαι γραπτά που ήταν εντελώς αποστασιοποιημένα. Δηλαδή έγραφε ο μαθητής, ήταν ωραίο το κείμενο, ωραίο λόγο, αλλά ήταν η πλήρης αποστασιοποίηση από αυτό που ρωτούσε. Δηλαδή δεν υπήρχε καθόλου το εγώ του μαθητή.

**ΑΜ:** Ναι. Και μήπως αν θυμάστε, γιατί έχει ενδιαφέρον αυτό, ποιοι μαθητές τα είχαν πάει καλύτερα; Εννοώ τα μέτρια γραπτά απέδωσαν καλύτερα;

**Σ7:** Ναι μπράβο οι μέτριοι μαθητές, οι μέτριοι μαθητές. Γράφανε ας πούμε λίγο πιο απλοϊκά, αλλά όμως απαντούσαν στο διά ταύτα.

**ΑΜ:** Γιατί; Μήπως, ίσως, λέω εγώ δεν ξέρω, ίσως ήρθαν χωρίς στεγανά;

**Σ7:** Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι ναι.

**ΑΜ:** Και μιας και είμαστε έτσι, πάλι στο θέμα Δ υπάρχει μια ριζοσπαστική άποψη αρκετών συναδέλφων που προτείνουν να καταργηθεί το θέμα Δ προς χάριν της αποτοξίνωσης. Εσάς σας βρίσκει σύμφωνη αυτή γνώμη;

**Σ7:** Εγώ είμαι σύμφωνη. Ναι, εγώ είμαι σύμφωνη γιατί βλέπω ότι εκεί είναι οι περισσότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο βαθμολογητών και το αποτέλεσμα αυτού είναι οι διαφορές, και τελικά αποβαίνει όλο αυτό εις βάρος του μαθητή. Δηλαδή ωραία, δεν είπα να μην γράφουν έκθεση. Άλλωστε από το δημοτικό μέχρι και τη Δευτέρα Λυκείου παράγουν λόγο. Δηλαδή γράφουνε θέμα Δ. Αλλά στις Πανελλαδικές ναι, προσωπικά θα ήμουν σύμφωνη να μην υπάρχει θέμα Δ. Δηλαδή να εξετάζονται σε κάτι άλλο. Ας πούμε να γράψουν μια παράγραφο συν όλα τα άλλα που γράφουν ήδη, δηλαδή την περίληψη, τις άσκησης που έχει μέσα και παράγραφο συνήθως, τη λογοτεχνία, εντάξει. Αλλά αυτό το τριαντάρι της έκθεσης θεωρώ ότι θα μπορούσε να εξετάζεται με άλλο τρόπο.

**ΑΜ:** Ναι ή πιο πολλοί προτείνουν να διοχετευτεί, ας πούμε σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

**Σ7:** Ναι, ναι. Ναι, νομίζω ότι δεν είναι κάτι που με βρίσκει αντίθετο γιατί βλέπω ότι η πολλή υποκειμενικότητα είναι στο θέμα Δ και εκεί δεν μπορούν να υπάρξουν ούτε πολύ σαφείς οδηγίες, από το Υπουργείο εννοώ, που να ακολουθηθούν αυστηρά από τα βαθμολογικά κέντρα. Εκεί υπεισέρχεται και ο παράγοντας ο υποκειμενικός, δηλαδή δεν είναι το θέμα Δ κάτι το οποίο μπορεί να σταθμιστεί αυστηρά.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ7:** Και να ζυγιστεί αυστηρά όπως το Β. Αλλά ακόμα και η περίληψη σταθμίζεται πιο εύκολα, ούτως ώστε να μην αδικήσω το μαθητή ή να μην τον ευνοήσω υπέρ το δέον.



**ΑΜ:** Θα γυρίσω λίγο πιο μετά στο θέμα της περίληψης που θέλω να το συσχετίσω τέλος πάντων με την ΚΕΕ. Αυτές τώρα μετά, η τελευταία ερώτηση σ αυτό το κομμάτι... Αν και γίνεται με πολύ ωραίο τρόπο η συνέντευξη, γιατί είστε πολύ καλή συνομιλήτρια και οπότε ενώ είναι τρία τα πλαίσια, σας πάω από δω και από κει. Λοιπόν, βλέπουμε ότι συνεχώς γίνονται μικρο τροποποιήσεις στη βαθμολόγηση. Ας πούμε φέτος η περίληψη είναι 20 μονάδες. Αρχικά, όταν πρωτοανακοινώθηκε το νέο σύστημα για το 2020, υπήρχε μια άποψη να βαθμολογηθεί 50/50 η γλώσσα και η λογοτεχνία. Τέλος πάντων καταλήξαμε στο 85 15. Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν τους μαθητές; Επηρεάζουν τους διδάσκοντες; Αρνητικά, θετικά;

**Σ7:** Να σας πω... το ότι... Να πάω πάλι στο θέμα Δ. Το ότι το 40 έγινε 30 το 19 και μετά, το θεωρώ θετικό. Ναι, γιατί όσο μικρότερη είναι η κλίμακα η βαθμολογική τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να διαφοροποιηθω εγώ πολύ από το δεύτερο βαθμολογητή. Τώρα φέτος, το ότι πέρυσι πήρε 20 από 15 και μείωσε τις ασκήσεις δεν το θεωρώ θετικό για το μαθητή. Δηλαδή θα προτιμούσα να αυξηθούν οι ασκήσεις και να μείνει η ερίληψη το 15.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ7:** Γιατί οι ασκήσεις κακά τα ψέματα είναι πιο μετρήσιμες.

**ΑΜ:** Είναι μέτρησιμες, αρα...

**Σ7:** Πάντα με γνώμονα τι είναι καλύτερο για μαθητή. Με αυτή την έννοια το λέω.

**ΑΜ:** Αυτός είναι ο γνώμονας νομίζω όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουμε το μάθημα.

**Σ7:** Δηλαδή το σαραντάρι που ήταν το θέμα Β, κατά την άποψή μου κακώς πήγε φέτος στο 35. Θα μπορούσε να μείνει το 40, για να γίνει και παραπάνω.

**ΑΜ:** Και δε βλέπετε και εκεί πέρα μια τυποποίηση στις απαντήσεις ή όχι; Πάλι στο Β.

**Σ7:** Έχει.. Δε μπορεί να μην έχει τυποποίηση γιατί λίγο ανακυκλώνονται οι διατυπώσεις, μέσα συναισθηματικού επηρεασμού και ευρηματικά πρόσωπα και χρήση ερωτήσεων. Δεν μπορεί να μην υπάρχει μια τυποποίηση ως ένα βαθμό. Όμως οι ερωτήσεις, σε σχέση με το πριν από το 19, έχουν μια μεγαλύτερη ποικιλία.

**Speaker3:** Ωραία.

**Σ7:** Σε σχέση με το παλιό σύστημα. Τυποποίησης είναι λίγο αναπόφευκτο να μην υπάρχει. Εδώ εγώ ακούω συναδέλφους του σχολείου των θετικών επιστημών και λένε ότι μέχρι και εκεί υπάρχει τυποποίηση ας το πούμε, στη διατύπωση ασκήσεων, στα μαθηματικά, στη φυσική. Οπότε νομίζω ότι είναι και λίγο ουτοπικό να λέμε ότι... είναι αδύνατο να μην υπάρξει τυποποίηση στη γλώσσα, σε ερωτήσεις θεωρίας εννοώ. Γιατί πάνω κάτω στη θεωρία, είναι συγκεκριμένη θεωρία. Δεν είναι τα πάντα όλα. Οι θεματικές ενότητες είναι λίγο αχανείς γιατί είναι όλα μέσα. Οι ερωτήσεις θεωρίες είναι είναι συγκεκριμένες.

**ΑΜ:** Όμως πάλι.

**Σ7:** Όπως και να το κάνουμε.

**ΑΜ:** Δεν είναι λίγο ευχάριστο που ξεφύγαμε πάλι από τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου...;

**Σ7:** Ναι μα αυτό λέω, η διατύπωση ακριβώς, δεν θα πούνε τώρα τρόπο πειθούς θα τα πούνε αλλιώς, Και λίγο και εκεί θα μπει το παιδί στη διαδικασία να σκεφτεί τι εννοεί και να βρει το κομμάτι της ιστορίας που θα του χρειαστεί για να το αξιοποιήσει την απάντησή του.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Έτσι λοιπόν τώρα πάμε σε ένα μεγάλο θέμα τέλος πάντων που αφορά τώρα την αξιολόγηση. Ξέρετε ότι ουσιαστικά αυτή νομίζω ότι η αξιολόγηση που

ακολουθούμε είναι η αναλυτική αξιολόγηση, που μετράμε τόσες μονάδες ξέρω γω στη δομή, στη γλώσσα, στο περιεχόμενο. Μετά, και με βάση τις οδηγίες πάλι της ΚΕΕ, ότι αυτό θα πάρει μια μονάδα... αυτό βέβαια εξαρτάται και από βαθμολογικό σε βαθμολογικό που θα το κουβεντιάσουμε. Και υπάρχει από την άλλη ολιστική αντίληψη τέλος πάντων, που κάποιος μπορεί να δει το γραπτό, το θέμα, γ το θέμα δ ως σύνολο.

**Σ7:** Έτσι. Εκ των πραγμάτων θα το δει και ως σύνολο, αλλά δεν μπορεί να μη δει και αυτές τις τρεις παραμέτρους που είπατε, δηλαδή περιεχόμενο, οργάνωση και γλώσσα, θα πρέπει να τα δει. Δηλαδή εγώ τουλάχιστον το κάνω έτσι. Νομίζω και οι περισσότεροι. Δηλαδή σίγουρα θα μετρήσω περιεχόμενο, οργάνωση, γλώσσα. Θα βγάλω ένα σύνολο και μετά θα το δώ και ολιστικά.

**ΑΜ:** Θα το δείτε και ολιστικά. Πολύ ωραία. Νιώθετε δεσμευμένη από τις οδηγίες της ΚΕΕ;

**Σ7:** Οι οδηγίες της ΚΕΕ δεν θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα αυστηρές και ιδιαίτερα δεσμευτικές. Δηλαδή περισσότερο μας κατευθύνουν οι οδηγίες μετά στα βαθμολογικά. Της ΚΕΕ είναι πιο γενικές.

**ΑΜ:** Δηλαδή θέλετε να μου μιλήσετε γι αυτό; Γιατί έχετε εμπειρία από διαφορετικό βαθμολογικό κέντρο. Έχω βαθμολογήσει και στο δικό σας και σε άλλο. Αυτό τώρα είναι προσωπική μου γνώμη, για να σας δείξω τι εννοώ τέλος πάντων, ότι φέτος στον βαθμολογικό που ήμουν, ειδικά στην περίληψη δυσκολεύτηκα πάρα πολύ να τη βαθμολογήσω. Γιατί και ένιωθα ότι αν ήμουν εγώ μαθητής μαθήτρια, εγώ δηλαδή με τις γνώσεις που έχω τώρα και τα χρόνια που έχω τώρα, δεν ξέρω αν θα έπιανα το 15. Με όλες αυτές τις παραμέτρους που είχε βάλει στην περίληψη και ότι πρέπει να πουν οι μαθητές και αυτό, και αυτό, και αυτό. Και να, είχαμε πάλι την οδηγία ότι το ένα θα πάρει μισό το άλλο θα πάρει 1. Οι μαθητές δεν μپρουνε να φτάσουνε.

**Σ7:** Καταλαβαίνω τι λένε. Από την άλλη όμως, επειδή αυτό ήταν από την ΚΕΕ ακολουθήθηκε σε όλα τα βαθμολογικά. Αν η ΚΕΕ έστελνε πιο γενικές οδηγίες, μετά το

κάθε βαθμολογικό θα ακολουθούσε νομίζω διαφορετική γραμμή και θα ήταν το κάθε βαθμολογικό κατά το δοκούν. Τι ζητάμε, τι δε ζητάμε, αν κάτι είναι περιττό ή αν κάτι είναι απαραίτητο. Δηλαδή νομίζω ότι καλύτερα να υπάρχει η κεντρική γραμμή στην περίληψη ως προς το τι θέλουν, παρά να επαφίεται στο κάθε βαθμολογικό η ποσότητα των πληροφοριών που θέλουμε να γράψει ο μαθητής.

**ΑΜ:** Εσείς θα μπορούσατε να παραλείψετε κάτι; Δηλαδή μπορείτε να το προσπεράσετε, κάποια από τις οδηγίες της ΚΕΕ.

**Σ7:** Να το προσπεράσουμε, δεν νομίζω. Δεν δεν μου έχει τύχει, αλλά να πάρουμε και κάτι ακόμη σωστό πέραν αυτού που λέει η ΚΕΕ ναι, έχει συμβεί. Αλλά όχι να το αγνοήσουμε αυτό που λέει η ΚΕΕ. Δηλαδή τουλάχιστον σε μένα δεν έχει τύχει.

**ΑΜ:** Ναι, μάλλον το κακό διατύπωσα. Εννοούσα αυτό που εσείς απαντήσατε. Ωραία μετά μισό λεπτό για να δω λίγο τις ερωτήσεις.

**Σ7:** Ήθελα κι εγώ να πάρω λίγο κάτι.

**Speaker3:** Ναι.

**ΑΜ:** Άρα επειδή πραγματικά και ίσως κι εσείς να έχετε εμπειρία από διαφορετικά βαθμολογικά, θα ήταν χρήσιμο να επικοινωνούν τα βαθμολογικά κέντρα μεταξύ τους;

**Σ7:** Όχι απλά χρήσιμο, απαραίτητο. Και δεν ξέρω αν γίνεται και σε ποιο βαθμό γίνεται. Δηλαδή πολλές φορές το έχουμε αναρωτηθεί πολύ, κάτι ας πούμε που λέμε να το πάρουμε έτσι, να το πάρουμε αλλιώς. Και αναρωτιόμαστε, άραγε σε άλλα βαθμολογικά, ας πούμε των Αθηνών, γίνεται κάτι αντίστοιχο; Πώς το θεωρούν εκεί; Αυτό είναι μια απορία που έχω. Δεν έχω απάντηση, γιατί δεν ξέρω οι συντονιστές του κάθε μαθήματος πόση επικοινωνία και σε ποιο βαθμό έχουν με άλλα βαθμολογικά. Αυτό δεν το ξέρω. Για αυτό και βγαίνουν, ας πούμε, κυκλοφορούν απόψεις ότι κάποια βαθμολογικά είναι πιο αυστηρά

από άλλα. Υπάρχει αυτή η άποψη, οπότε αυτό ίσως ενδεχομένως να σημαίνει ότι δεν υπάρχει απολύτως ίδια γραμμή, δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση και αυτό είναι ένα πρόβλημα...

**ΑΜ:** Ναι, οπότε...

**Σ7:** ... στη βαθμολογότητα.

**ΑΜ:** Κι έτσι πολλοί, σκεπτόμενοι αυτά τα προβλήματα, σκέφτονται ότι ίσως αν υπήρχε ένα σώμα βαθμολογητών, ίσως να λύνοντουσαν κάποια προβλήματα. Και εννοώ σώμα βαθμολογητών ανθρώπων που θα έχουν την ίδια κατάρτιση. Εννοώ θα έχουν παρακολουθήσει κάποια συγκεκριμένα σεμινάρια. Σας βρίσκει σύμφωνη αυτό αυτή άποψη;

**Σ7:** Δεν ξέρω, δύσκολα θα πω τώρα ναι ή όχι. Δεν ξέρω γιατί αυτό τώρα πρέπει λίγο να να δει κανείς τι σημαίνει σώμα βαθμολογητών, πόσοι, ποιοι, κάτι μόνιμο εννοείτε είναι να είναι αυτό;

**ΑΜ:** Εντάξει, τώρα είναι όλο αυτό είναι πολύ υποθετικό. Δεν μπορώ πραγματικά κι εγώ δεν έχω απάντηση.

**Σ7:** Δηλαδή σε πανελλαδικό επίπεδο;

**ΑΜ:** Νομίζετε ότι είναι δυσλειτουργικό; Ίσως έτσι με μια πρώτη...

**Σ7:** Δεν ξέρω πόσο θα περπατήσει. Δηλαδή αν δεν έχω κι εγώ ξεκάθαρη εικόνα τι σημαίνει αυτό, είναι δύσκολο να πω, ας το πούμε ξεκάθαρα ναι ή όχι;

**ΑΜ:** Εντάξει κι εγώ δεν έχω να σας πω κάτι περισσότερο γι αυτό γιατί είναι απλά μια άποψη που φοριέται ας πούμε πολύ, γιατί κάθε φορά υπάρχουν άνθρωποι που παραπονιούνται, μετά που γκρινιάζουν ότι με ανθρώπους, πώς είναι δυνατό να είναι βαθμολογητές άνθρωποι

που απλά διδάσκουν το μάθημα και ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, ίσως και αν όχι σώμα βαθμολογητών αυστηρά...

**Σ7:** Αυτό ναι, η επιμόρφωση πριν τη βαθμολόγηση, ναι. Σε αυτό συμφωνώ απόλυτα. Σε αυτό συμφωνώ απόλυτα ότι αυτό αυτό θα βοηθούσε πολύ. Όπως επίσης εγώ θα βάλω και μια άλλη παράμετρο που θα ίσως ακουστεί λίγο πιο πεζή, αλλά θεωρώ ότι οι βαθμολογητές δεν πληρώνονται όπως πρέπει να πληρώνονται. Εγώ θα το πω κι αυτό γιατί το λένε πολλοί.

**ΑΜ:** Για πείτε μας γι αυτό.

**Σ7:** Ειδικά στο μάθημα της γλώσσας που το ξέρετε κι εσείς, η διόρθωση είναι η πιο δύσκολη όλων των μαθημάτων και η πιο πολύωρη και η πιο βασανιστική. Νομίζω ότι ο κόπος που κάνει αυτός που διορθώνει γλωσσικό μάθημα πληρώνεται όχι πενιχρά, πενιχρότατα. Και γιατί το λέω αυτό; Διότι ενδεχομένως πολλοί να... τέλος πάντων... ίσως να λειτουργούν λίγο πιο βιαστικά στη διόρθωση απ' όσο θα έπρεπε, δηλαδή πιο πολύ διεκπεραιωτικά.

**ΑΜ:** Ναι, Από την άλλη όμως, δεν είναι κάποιος αναγκασμένος να πάει, όποτε κάποιος το κάνει επειδή...

**Σ7:** Δεν είναι ακριβώς έτσι. Αυτοί που είναι στο νομό, που είναι το βαθμολογικό του, εξαναγκάζονται.

**ΑΜ:** Α ναι; Δεν το ήξερα εγώ αυτό.

**Σ7:** Ναι. Αυτοί που είναι από άλλους νομούς και είναι μετακινούμενοι, αυτοί δεν υποχρεούνται, ας το πούμε, να είναι τέλος πάντων μέσα στις υποχρεώσεις τους οπωσδήποτε να πάνε. Αλλά αυτό δεν ισχύει για όλους.

**ΑΜ:** Εσάς τι είναι αυτό που σας κινητοποιεί να πάτε; Επειδή είστε από άλλο νομό.

**Σ7:** Με βοήθησε πάρα πολύ στο πώς να κάνω... Με βοήθησε πάρα πολύ στη διδασκαλία, στο πού να εστιάσω και στο πώς να διορθώνω τα γραπτά των δικών μου μαθητών ας το πούμε, και να τους επισημαίνω να προσέχουν, να αποφεύγουν, τι να κάνουν. Γι αυτό πηγαίνω. Και γι αυτό και επιδιώκω να πηγαίνω. Δηλαδή πέρυσι, ας το πούμε πέρυσι, ας πούμε, δεν πήγα για δικούς μου λόγους προσωπικούς, αλλά φέτος θα πάω οπωσδήποτε.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ7:** Δηλαδή χρόνια, πάρα χρόνια, προσπαθώ να πηγαίνω.

**ΑΜ:** Θα αλλάζατε κάτι λοιπόν στον τρόπο αξιολόγησης, κάτι που μπορεί να έχει περάσει από το δικό σας μυαλό, αλλά να μην έχει περάσει από το δικό μου. Για να σας ρωτήσω, ως προς την αξιολόγηση, αν έχετε κάνει κάποιες....

**Σ7:** Αυτό που είπαμε για τη μοριοδότηση για το β θέμα ότι θα μπορούσε να είναι παραπάνω, πέραν αυτού;

**ΑΜ:** Ναι

**Σ7:** Εγώ θα μείωνα και τις μονάδες του Δ.

**ΑΜ:** Και τις μονάδες του Δ.

**Σ7:** Ναι ναι τις μονάδες του Δ. Δηλαδή θα ζητούσα μικρότερη έκταση στην παραγωγή λόγου και θα έβαζα τα μόρια στο Β ή και στο Α ίσως, αλλά νομίζω στο Β.

**ΑΜ:** Με μικρότερη έκταση. Άρα εννοείτε και σε λέξεις ή μόνο....

**Σ7:** Ναι ναι ναι ναι ναι.

**ΑΜ:** Αλλά τότε μήπως υπάρχει παγίδα ή κίνδυνος να γίνει τηλεγραφικό ο λόγος; Μήπως θα έπρεπε να μειωθούν τα ζητούμενα;

**Σ7:** Νομίζω πως όχι. Γιατί αν πάρουμε και όλα τα ξενόγλωσσα, το πώς εξετάζονται, είναι αυτή η λογική. Και δεν νομίζω ότι τα παιδιά, ας το πούμε, δεν κατέχουν επαρκώς μια ξένη γλώσσα, επειδή η παραγωγή λόγου είναι μικρότερη σε λέξεις. Δηλαδή η λογική της εξέτασης των αγγλικών αυτή δεν είναι;

**ΑΜ:** Δεν ξέρω. Αν και εγώ αν και έχω εξεταστεί πρόσφατα σε αγγλικές εξετάσεις. Ναι, είναι διαφορετικού τύπου τελείως.

**Σ7:** Είναι διαφορετικού τύπου. Μήπως θα έπρεπε να το δούμε λίγο και συγκριτικά; Θα μου πείτε θα μου πείτε είναι μητρική... Ναι, αλλά είναι γλωσσικό μάθημα όμως και το άλλο. Μήπως θα έπρεπε λίγο να στραφούμε και προς τα εκεί; Γιατί γράφουν τα παιδιά καλύτερα και αποδίδουν όταν εξετάζονται σε μια ξένη γλώσσα; Γλωσσικό μάθημα είναι, κείμενο έχουν, κατανόηση κειμένου τους ζητείται. Γιατί πηγαίνουν εκεί καλύτερα από ότι στη μητρική τους; Κάτι φταίει.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ7:** Πιο καλά γράφουν τα παιδιά όταν τους δώσεις ένα αγγλικό κείμενο με ερωτήσεις από κάτω. Κατανόηση κειμένου είναι πάλι. Γραμματική πιο καλά γράφουν. Γιατί όμως; Εγώ αναρωτιέμαι, τι φταίει; Κάτι φταίει. Τώρα, εμείς φταίμε; Το σύστημα φταίει; Οι μονάδες φταίνε; Πάντως κάτι φταίει.

**ΑΜ:** Μάλλον όλα μαζί. Αυτό. Όλα μαζί και ότι οι νέοι... Δεν είναι βέβαια μόνο το πρόβλημα τώρα με το σημερινό εννοώ... αυτό που είπατε και εσείς στην αρχή τέλος πάντων ότι ασχολούνται με τα κινητά τους κλπ. Δεν ξέρω...



**Σ7:** Αυτό για μένα είναι καταλυτικός παράγοντας. Δεν έχουν την υπομονή να διαβάσουν σε βάθος ένα κείμενο. Το διαβάζουν διαγωνίως, όπως διαβάζουν τις αναρτήσεις τις οποίες βλέπουν στα κοινωνικά, στα διάφορα σόσιαλ. Αυτό το πράγμα γίνεται.

**ΑΜ:** Μετά τι άλλο... Αν πάλι έχετε κάτι να προτείνετε, όχι μόνο με την αξιολόγηση στο τι θα μπορούσε να γίνει... Αν θα μπορούσατε, θα είχατε ένα μαγικό ραβδί, τι άλλο θα μπορούσατε να κάνετε; Να ακουγόταν η γνώμη σας τέλος πάντων στο υπουργείο, ως προς το τι πιστεύετε ότι θα βελτίωνε το μάθημα και τελικά μετά το βαθμό τέλος πάντων.

**Σ7:** Πέραν αυτών που είπαμε, γιατί είπαμε κάποια, ίσως θα οριοθετούσε περισσότερο, γιατί γ μιλάω πάντα, τις θεματικές ενότητες που είναι υπό εξέταση. Γιατί τώρα στην ουσία δεν υπάρχει ύλη. Είναι τα πάντα όλα. Δηλαδή ίσως θα το μάζευα πιο πολύ σε αυτό το κομμάτι.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία.

**Σ7:** Δηλαδή πώς είναι να ας πούμε στη Β Λυκείου που ξέρει το παιδί ότι έχουμε, ας πούμε πέντε θεματικές; Δε λέω, 5 είναι πολύ λίγοι για τη Γ, αλλά όχι και αυτό το χάος.

**ΑΜ:** Χάος. Ναι, πραγματικά.

**Σ7:** Δηλαδή όπως είναι οριοθετημένη η θεωρία και είναι μεν πολλά, αλλά είναι συγκεκριμένα. Ξέρεις ότι είναι αυτά. Ίσως θα μπορούσε λίγο να μαζευτεί και το κομμάτι των θεματικών εννοιών.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Εγώ αυτά είχα να σας ρωτήσω. Δεν ξέρω αν θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

**Σ7:** Οχι. Νομίζω πως όχι. Δεν μου έρχεται κάτι πλέον.

**ΑΜ:** Ωραία, ήσασταν εντάξει, ήσασταν όπως είπα, σπουδαία συνομιλήτρια. Πάρα πολύ ωραία αυτά που είπατε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Να είστε καλά.

**Σ7:** Εμείς περιμένουμε με ενδιαφέρον τα πορίσματα.

**ΑΜ:** Βεβαίως. Προς προς την άνοιξη, καλά να είμαστε.

**Σ7:** Θα τα αναμένουμε.

**ΑΜ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ! Να είστε καλά!

**Σ7:** Να είστε καλά και εσείς! Καλή δύναμη!

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ μαζί μου και αφιερώνετε από το προσωπικό σας χρόνο. Εκτιμώ πάρα πολύ τη βοήθειά σας και τη συμβολή σας. Το θέμα της έρευνάς μου είναι να διερευνήσω μαζί με έμπειρους καθηγητές γιατί οι μαθητές της Γ Λυκείου δεν καταφέρνουν να αποδώσουν στο μάθημα της έκθεσης και κυρίως το τέλος στις Πανελλήνιες. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια εισαγωγικά στοιχεία, όπως πόσα χρόνια υπηρετείτε στο δημόσιο σχολείο;

**Σ8:** Στο δημόσιο σχολείο υπηρετώ από το 2003, δηλαδή 19 χρόνια.

**ΑΜ:** Και μπορείτε να υπολογίσετε πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της έκθεσης; Όχι αναγκαστικά μόνο στην τρίτη Λυκείου, στο Λύκειο.

**Σ8:** Εγώ όλα τα όλα τα χρόνια δούλευα σε λύκειο. Ναι, ναι, ναι ναι.

**ΑΜ:** Και έχετε υπάρξει και βαθμολογητή του μαθήματος;

**Σ8:** Ναι. Από το 2010, οπότε θυμάμαι ξεκίνησα να βαθμολογώ. Με δύο μικρά διαστήματα, δύο μικρές διακοπές για ένα χρόνο, δυο φορές δηλαδή...

**ΑΜ:** ...που ίσως για προσωπικούς λόγους δεν πήγατε. Τέλος πάντων ωραία. Και μάλιστα να τονίσουμε ότι...να πούμε κιόλας ότι πηγαίνετε σε βαθμολογικό κέντρο, σε άλλο νομο. Έτσι δεν είναι;

**Σ8:** Ναι, ναι .

**ΑΜ:** Που είναι μια έξτρα ταλαιπωρία, που θα πρέπει και αυτό να συνυπολογιστεί. Λοιπόν, εσείς καταρχήν ποια είναι η άποψή σας; Θεωρείτε ότι αποτυγχάνουν οι μαθητές, και όχι με την αυστηρή έννοια το αποτυγχάνουν, αποδίδουν αυτό που μπορούν να αποδώσουν; Ποια είναι δικιά σας άποψη; Γιατί μπορεί να μη συμφωνείτε αναγκαστικά ότι αποτυγχάνουν.

**Σ8:** Είναι πολύπλοκο το θέμα και το ερώτημα είναι λίγο περιοριστικό από την άποψη του ότι έχω την αίσθηση ότι τα παιδιά σε γενικές γραμμές δεν γράφουν καλά στην έκθεση. Αυτό ναι, μπορούμε να το ονομάσουμε αποτυχία. Με τα παιδιά υπάρχει μια ψαλίδα. Δηλαδή υπάρχουν παιδιά που γράφουν καλά καλά, τα οποία είναι ελάχιστα βέβαια, και μετά υπάρχει το χάος. Επιτρέπεται να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο; Μεταφορικά μιλώντας. Τώρα που, δεν ξέρω αν είναι ξεκάθαρο αυτό που θέλω να πω, ότι δεν είναι ότι αποτυγχάνει στο μάθημα της έκθεσης, είναι ότι έχουν έχουν αποτύχει εκ των νωρίτερα στο μάθημα του να γνωρίζουν, να μιλάνε και να διαβάζουν καλά ελληνικά. Δηλαδή, δεν ξέρω αν προκαταλαμβάνω τις επόμενες ερωτήσεις, αλλά γενικά ένα παιδί το οποίο δεν έχει... Το βασικό πρόβλημα στο οποίο οφείλεται όλο αυτό, στο οποίο δηλαδή τα παιδιά, εξαιτίας του οποίου τα παιδιά δεν γράφουν, είναι ότι δεν κατανοούν αυτό που διαβάζουν, έχουν πρόβλημα στο να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν και στο να εστιάσουν στα ζητούμενα. Δηλαδή μπορεί να το ζητούν για παράδειγμα, από την εμπειρία μου, το να γράψουν κάποια χρόνια το τι μπορεί να προσφέρει το διαδίκτυο στην εκπαίδευση. Και είχαμε πάρα πολλές εκθέσεις, του 99%, στις οποίες τα παιδιά γράψανε ότι το διαδίκτυο προσφέρει στην εκπαίδευση αυτό και αυτό και αυτό, πρώτη παράγραφος, και στη συνέχεια το διαδίκτυο επίσης είναι πολύ σημαντικό για την ψυχαγωγία των νέων. Το διαδίκτυο επίσης βοηθάει την κοινωνικοποίησή τους. Δηλαδή είχαν ιδέες, αλλά δεν γνώριζαν σωστά ελληνικά. Δεν εστίασαν στο να απαντήσουν αυτό που τους ζητούσε. Και αυτό νομίζω είναι το βασικό πρόβλημα. Τα παιδιά έχουν ιδέες, αποστηθίζουν διάφορες πληροφορίες, ωραίες εκφράσεις, ωραία γλώσσα, αλλά δεν προσέχουν τι τους ζητείται. Είναι σαν να ρωτάνε, για να το κάνω στα μαθηματικά, σαν να ρωτάνε κάποιον πόσο κάνει 5 και 5 και να σου απαντάει Πολλαπλασιασμός. Ο πολλαπλασιασμός είναι σίγουρα μια πράξη, αλλά δεν [...] σε αυτό. Έτσι λοιπόν, άρα η αποτυχία ναι, αποτυγχάνουν, δε γράφουνε καλά, κυρίως επειδή δεν γνωρίζουν πώς να διαβάσουν και να αποκωδικοποιήσουν μια ερώτηση, γράφουν ότι ξέρουν. Ακούν τη λέξη, ξερωγώ, τα θετικά του διαδικτύου γενικά, γράφουνε διαδίκτυο, ακούνε μόνο διαδίκτυο αυτά. Και ξέρουν και το διαδίκτυο. Παλιά δεν ξέρω αν θυμάσαι, έτσι γράφαμε εμείς εκθέσεις.

**ΑΜ:** Ναι θυμάμαι γιατί κι εγώ ήμουν με τις δέσμες, οπότε θυμάμαι πως είναι...

**Σ8:** Για λόγους ας πούμε και γράψε ότι σου κατέβει, ένα τέτοιο πράγμα. Μάλλον από [...] επίσης σου λέω 'να το γράψω, είναι τόσο απλό'. Τέλος πάντων, θα τα πούμε και παρακάτω.

**ΑΜ:** Η συζήτηση είναι ελεύθερη, εννοώ υπάρχει ένα corpus τέλος πάντων ερωτήσεων, αλλά επειδή είναι τέτοια η φύση της έρευνας, μπορούμε να διατρέχουμε από το ένα θέμα στο άλλο, οπότε μπορείτε να... Δεν θέλω να σας περιορίσω καθόλου.

**Σ8:** Αυτό, δεν μπορώ να το πω αποτυχία [...] αυτό να το ανακεφαλαιώσω για μένα δηλαδή, δεν είναι αποτυχία στο μάθημα της έκθεσης, είναι αποτυχία στο να κατανοήσουν σωστά ελληνικά και να εμπιστευτούν τον εαυτό τους, να απαντήσουν σε κάτι το οποίο είναι προφανώς ζητούμενο. Λένε ό,τι ξέρουν και ότι δεν ξέρουν. Ανασφάλεια να το πω; Και τα φροντιστήρια νομίζω έχουν μεγάλη ευθύνη.

**ΑΜ:** Μήπως έρχονται προϊδεασμένοι; Συγγνώμη, απλά ίσως για να βοηθήσω .... Μήπως έρχονται προϊδεασμένοι, δηλαδή αυτό το θέμα με τα λεγόμενα μπουλετς και η μπουλετολογία που λέω εγώ, ότι έρχονται πολύ διαβασμένοι στα μπούλετς, αλλά τελικά αυτό, τι γίνεται;

**Σ8:** Είναι όπως στα μαθηματικά. Ξέρουν άψογα την προπαίδεια, για να κάνω πάλι τον ίδιο παραλληλισμό, ξέρουν άψογα την προπαίδεια και τους ρωτάς πόσο κάνει.... Έχουν μάθει καλά την προπαίδεια, έχουν μάθει τους κανόνες της διαίρεσης, ξέρουν καλά καλά καλά τη θεωρία και τους λες πόσο κάνει 3 και 2 και λενε 'αποκλείεται να ζητάει αυτό το απλό', σπάσιμο από τρία και δύο, Θα μιλήσω για ορίζουσα, θα κάνω και μια διακρίνουσα, θα κάνω και μια δευτεροβάθμια εξίσωση να τα καλύψω όλα σχετικά με το 3 και το 2, που είναι και πρώτος αριθμός το 2 να το πω κι αυτό. Και οι πρώτοι αριθμοί είναι αυτό και Φιμπονάτσι, κι έγραψε ο άλλος... Δηλαδή να δείξουν ό,τι ξέρουμε γενικά, αυτά μπούλετς και σου λέει ότι ό,τι πιάσει. Κι εγώ πριν πάω να το βαθμολογήσω βέβαια, ομολογώ ότι έδινα στα παιδιά άπειρες σημειώσεις. Και έδινα έδινα και πάντα με ρωτούσαν, 'μα τι να γράψω από αυτό, να το γράψω; Λέω αν δεν είσαι σίγουρη γραφτό. Βάζε εκεί, βάζε. Αυτό δηλαδή, πρέπει κανείς

να μπει στη διαδικασία του να διορθώσει, για να καταλάβει ότι αυτό που ζητάνε είναι τρία πράγματα τα οποία πρέπει να τα γράψουν. Τα φροντιστήρια ευθύνονται στο ότι ακριβώς επιμένω στα μπουλετς και ότι δημιουργούν στα παιδιά την αίσθηση ότι θα πάνε και θα [...] η καταστροφή του κόσμου οπότε γράψε. Το έκανα και εγώ, γι αυτό το λέω. Ως καθηγήτρια δηλαδή, κάνοντας μια ανασκόπηση. Οπότε παίζει ρόλο κι αυτό. Η τυποποίηση λοιπόν, η ανασφάλεια και η έλλειψη του να έχεις το θάρρος να πεις μου ζητάει αυτά κι εγώ θα... - είναι θάρρος να πεις ότι επιλέγω να πω αυτό που με ρωτάει.

**ΑΜ:** Οπως θάρρος, ας πούμε, νομίζω χρειάστηκε στα θέματα του 2020 να γράψουν στο θέμα Δ την προσωπική τους γνώμη, που δυσκολεύτηκαν πολύ. Δεν ξέρω αν έχετε την ίδια άποψη, αλλά εννοώ ότι χρησιμοποιώ το 2020 γιατί ήταν την πρώτη χρονιά, το καινούργιο σύστημα. Πρώτη φορά ζητήθηκε η γνώμη των μαθητών και ήθελε θάρρος.

**Σ8:** Ναι, ήθελε θάρρος, ακόμα και για να υποστηρίξει κανείς ότι εγώ δεν διαβάζω βιβλία.. Για να χρησιμοποιήσουν το εγώ. Δηλαδή λέγανε ότι κάθε μαθητής χρησιμοποιεί βιβλία... τρίτο πρόσωπο. Υπήρχαν και πολλοί συνάδελφοι που λέγανε 'μα δεν έχει βάλει 1ο πρόσωπο το παιδί, αλλά τα γράφει τόσο ωραία, τι να του κάνω;'. Εκεί εντάξει, ήταν μεταβατική χρονιά. Τώρα έχουν αρχίσει και ανοίγονται και γράφουν καλύτερα. Δηλαδή γράφουν, χρησιμοποιούν πρώτο πληθυντικό, χρησιμοποιούν πρώτο ενικό. Όσοι δεν το έχουν συνειδητοποιήσει, είναι εντελώς εκτός. Είναι εντελώς εκτός κόνσεπτ εντελώς εκτός... Και επίσης δεν το έχουν συνειδητοποιήσει - Θα το ρίξω πάλι εκεί- και συνάδελφοι.

**ΑΜ:** Κυρίως αυτό, ναι. Των φροντιστηρίων και μάλλον του σχολείου που δεν ξέρω ποια γνώμη έχετε;

**Σ8:** Και του σχολείου. Έρχονται, εντάξει, του Γυμνασίου ας πούμε, δεν είναι υποχρεωμένοι οι άνθρωποι να γράψεις το πρώτο πρόσωπο, αλλά πολλές φορές βλέπω και θέματα ή ξέρω γω τους λέω

**Σ8:** Μάλλον όχι, στο δικό μας δεν έχω τέτοιο πρόβλημα με συναδέλφους του σχολείου, γιατί βαθμολογούμε και έχουμε μπει στην λογική. Αλλά είναι πολλοί που σου λένε, τρίτο με πρώτο πρόσωπο, μα να γράψω συντομογραφία ας πούμε, μα να γράψω σε ένα ίντερνετ και τι θα γράψεις κοπέλι μου, θα γράψεις στο διαδίκτυο. Δηλαδή θα γράψεις ασανσέρ, δεν θα γράψεις ανελκυστήρα. Όχι, θα γράψεις ανελκυστήρας, αλλά θέλω να πω ότι είναι μερικά πράγματα τα οποία πια πρέπει να τα γράψεις. Και αργό μπορείς να χρησιμοποιείς, τον προφορικό λόγο ας πούμε. Τα παιδιά δεν... Το φοβούνται. Έρχονται ντοπαρισμένα, έρχονται με μια συγκεκριμένη λογική, με κάποια πολύ παλιά κείμενα, με τεράστια κείμενα. Κάτι που έχει αλλάξει επίσης, είναι ότι το κείμενο είναι πολύ μικρό πια σε σχέση με τα παλαιότερα και έρχονται ας πούμε και με κείμενα δύο σελίδων, τριών σελίδων.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ8:** Οπότε είναι δύσκολο μετά να πυκνώσουν ένα μικρότερο κείμενο, γιατί σου βγάζουν μια σταλίτσα τρεις γραμμές;

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ8:** Δε θελω να ρίξω ευθύνη στους συναδέλφους, το κάνουν με κάθε καλή διάθεση, αλλά είναι και ανασφάλεια των συναδέλφων τελικά και ανασφάλεια των παιδιών.

**ΑΜ:** Άρα ίσως και να θα λέγαμε ότι ίσως και κάποιοι συνάδελφοι δεν έχουν καταφέρει ακόμα να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

**Σ8:** Ναι είναι. Λίγοι, αλλά είναι κυρίως αυτοί που δεν έχουν εμπλακεί στη σχολική διαδικασία.

**ΑΜ:** Ναι, ναι. Κι όμως δεν ξέρω αν από την εμπειρία σας από αυτά που βλέπετε, μερικές φορές ίσως, δυσκολεύεστε να πείσετε τους μαθητές σας; Δεν είναι καθαρά προσωπικό, είναι

προσωπική σας γνώμη, ότι εγώ λέω πούμε το σωστό, ότι ακολούθησε αυτό τον δρόμο, και όχι μόνο...

**Σ8:** Αυτός ο αγώνας μας, αυτός είναι ο αγώνας μας, Διότι σου λένε, μα πώς είναι δυνατόν; Είναι δυνατόν να γράψεις το εγώ είναι, να πω εγώ πιστεύω; Εντάξει γράψε έχω την εντύπωση, μην γράψω εγώ πιστεύω και το πας στον άλλον ας πούμε. Δεν είναι... αυτό είναι πολύ δύσκολο. Στην λογοτεχνία, δεν ξέρω αν έχεις, αν μπορούμε να πούμε και για τη λογοτεχνία...

**ΑΜ:** Όλα τα θέματα μπορούμε να δούμε, α, β, γ, δ, ναι.

**Σ8:** Ας πούμε κυρίως στη λογοτεχνία φαίνεται, αλλά και στη γλώσσα, αν ζητηθεί σχήμα λόγου. Απαντούν με ένα τυποποιημένο. Χρησιμοποιεί μεταφορές για να δείξει ζωντάνια, αμεσότητα και παραστατικότητα, για να το κάνει πιο ενδιαφέρον, πιο ζωηρό, θεατρικότητα, μισή σελίδα λειτουργία. Δεν το συνδέουμε το κείμενο. Μεγάλο πόνο έχω. Είναι το μεγαλύτερο μου παράπονο. Και τους λες 'παιδιά, αχ έστω ότι έχεις'... Τους πηγαίνω ενα κείμενο του Καζαντζάκη που μιλάει για την ομορφιά της φύσης και το πόσο σπουδαίο είναι να την προστατεύεις και τον εφιάλη της Περσεφόνης που μιλάει πάλι για τη φύση και για το πώς καταστρέφεται. Και λέω, έστω ότι βάζω τους μισούς και απαντούν στο πώς λειτουργούν τα σχήματα λόγου στο ένα και στο άλλο. Οι απαντήσεις λοιπόν που παίρνω - το κάνω ως πείραμα- είναι πανομοιότυπες. Δεν ξέρω δηλαδή ποιες αντιστοιχούν στον εφιάλη της Περσεφόνης και ποιες αντιστοιχούν στον Καζαντζάκη, διότι είναι το ίδιο τυποποιημένα. Και τους λέω, παιδιά, αν πούμε ότι ένας άνθρωπος είναι σπέρτο και αν πούμε ότι ένας άνθρωπος είναι μαϊμού, και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιούμε μεταφορές με ζωντάνια, αμεσότητα και παραστατικότητα για να πούμε τι; Όταν είναι το άλλο σπέρτο ας πούμε. Τι εννοούμε όταν είναι μαϊμού; Τι εννοώ... ότι είναι σπέρτο προκειμένου να πει με άμεσο και ζωντανό και παραστατικό τρόπο, πολύ έξυπνος.

**Σ8:** Πρέπει να μου τα συνδέσετε. Αυτό είναι το μεγαλύτερο, δηλαδή πέρα από το ότι δεν διαβάζουν καλά την εκφώνηση και ότι γράφουν ότι τους έρθει, αλλά επίσης είναι πολύ



τυποποιημένα και αν δεν έχεις καταλάβει το κείμενο με τα νέα δεδομένα δεν μπορείς να γράψεις.

**ΑΜ:** Τα κείμενα που τους δίνουμε, που έχουμε και στο φάκελο υλικού, θεωρείτε ότι ενδιαφέρουν τους μαθητές, άπτονται των ενδιαφερόντων τους;

**Σ8:** Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι τους ενδιαφέρουν.

**ΑΜ:** Είστε εσείς ευχαριστημένοι με τα κείμενα ...

**Σ8:** Στη λογοτεχνία ναι, τους ενδιαφέρουν. Στην λογοτεχνία είναι θα έλεγα ότι είναι λιγάκι πιο... Τους αρέσουν και πιο και πιο σύγχρονα, πιο σύγχρονα ακόμα. Κι εγώ ομολογώ ότι επιμένω να διδάσκω μερικά κλασικά, δεν μπορεί να έχουν τελειώσει το λύκειο και να μην έχουν κάνει... να μην έχουν την Ελένη, δηλαδή δυο τρία κομματάκια από τα οποία καλό είναι να κάνουν. Είναι ένα πολύ ωραίο σετ του μπονσάι νομίζω, υπάρχουν πολύ πολύ μικρά που είναι εξαιρετικά, αλλά πρέπει να έχουν και μια επαφή με πράγματα...

**ΑΜ:** Λϊγο Σεφέρη, λίγο Καβάφη λίγο...

**Σ8:** Κάτι λιγουλάκι, σύμφωνα.

**ΑΜ:** Άρα φτάνοντας οι μαθητές στη Γ Λυκείου, εσείς θεωρείτε ότι έχουν παράγει αρκετά γραπτό λόγο γραπτό, εννοώ μπορεί να είναι και η περίληψη, μπορεί να είναι... Δεν είναι αναγκαστικά εννοώ μόνο το θέμα Δ. Ή έχουν ευκαιρίες δηλαδή στο σχολείο να παράγουν γραπτό λόγο αρκετές;

**Σ8:** Στο Γυμνάσιο πολύ λίγες. Μας έρχονται στο Λύκειο και μας λένε ότι τη χρονιά γράφαμε δύο εκθέσεις. Στο Λύκειο νομίζω περισσότερες. Στη λογοτεχνία αρκετές, από την προσωπική μου εμπειρία, γράφουνε, γιατί έχουμε πάντα... Όχι, τώρα δεν ζητείται άμεσα να κάνουν τα παιδιά δημιουργική γραφή, αλλά εκεί είναι πολύ ανοιχτά στο να γράφουν,

δηλαδή στο να παράγουν δικά τους κείμενα με στοιχεία λογοτεχνικότητας. Εξαρτάται τώρα από το χρόνο. Μπαίνω φέτος σε μια Α και έχω κάνει, έχω χάσει 6 Δευτέρες. 6 Δευτέρες, τη Δευτέρα έχω το δίωρο. Είναι ενάμισυ μήνας. Εκεί ας πούμε είναι για τον έναν τον άλλο λόγο. Εκεί δεν μπορείς να γράψουν πάνω από δύο εκθέσεις στο τετράμηνο. Αλλά όταν πηγαίνουν τα πράγματα καλά, και στη Β και στη Γ, ειδικά η Γ που είναι πολλές ώρες, εντάξει, δεν γράφουν το ιδεατό. Δεν ξέρω ποιο θα είναι το ταβάνι, αλλά ξέρω γω δυο τρεις εκθέσεις, δυο τρεις περιλήψεις, δυο τρία ερμηνευτικά, γέμισες το τετράμηνο. Ναι, πάντως θα μπορούσα να γράφω περισσότερο. Νομίζω θα μπορούσαν να γράφουνε. Πάντως δυσκολεύονται και στο να καταλάβουν βέβαια, δυσκολεύονται να καταλάβουν και ένα λογοτεχνικό κείμενο. [...] Δεν σέβονται τα σημεία στίξης. Δηλαδή για να παράγεις γραπτό λόγο, γι αυτό το σκέφτηκα, γενικά πρέπει να έχεις διαβάσει, αλλά πρέπει να διαβάζεις, να λες ας πούμε σήμερα θα φάμε φακές. Αυτό το φαγητό μ αρέσει, αλλά αν το διαβάσεις και μου πεις σήμερα θα. Φάμε. Φακές αυτό. Δηλαδή αν σταματάς [...] σημεία, δεν σέβεσαι τη στίξη, δεν καταλαβαίνουν και το νόημα. Μια χρονιά είχαμε γράψει με την τράπεζα, είχε πέσει ένα κείμενο και ξεκινούσε και έλεγε ότι ήταν δύο αδερφές οι οποίες ήταν καλλονές. Έτσι ξεκινούσα, θα στο στείλω είναι πολύ ωραίο. Και ρωτάει ένα παιδί 'τι θα πει καλλονή κυρία;' Και πετάγεται ένα παιδί και λέει 'Μα δε ξέρεις, είναι η μαύρη καλλονή, το άλογο, η ωραία.' Και απαντάει, τα πρόσωπα του κειμένου, ποια είναι τα πρόσωπα του κειμένου, πρωταγωνιστές; Είναι δύο άλογα. Ή σου λέει Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος και γράφει 'η κυρία Παναγιωτοπούλου...' Στην τρίτη Λυκείου. Μπορώ να σου πω ότι αυτά είναι λίγο αστεία, αλλά δείχνουν ...

**ΑΜ:** δείχνουν ίσως την επιπολαιότητα με την οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές...

**Σ8:** Για το που οφείλετε αυτό, να το βρούμε αυτό, θα λύσουμε μεγάλο μέρος του προβλήματος.

**ΑΜ:** Τελικά από όλες τις κουβέντες, κι άλλες εννοώ συνέντευξη που έχω κάνει, αυτό, τι; Γιατί; Γιατί δεν κατανοούν; Αυτό είναι ένα πρόβλημα, που δεν έχουμε νομίζω, δεν έχουμε λάβει... Μόνο εικασίες βέβαια μπορούμε να κάνουμε, εντάξει, γιατί δεν κατανοούν;

**Σ8:** Δεν έχουν συνηθίσει να διαβάζουν από μικρή ηλικία, αυτό το κλασικό που λένε εξωσχολικά βιβλία. Εικόνα, πολύ εικόνα. Συνθηματικός λόγος που συνοδεύει την εικόνα. Πολλές φορές και την εικόνα δεν την κατανοούν καλά.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ8:** Αυτό λέω, για την εικόνα. Και δε διαβάζουν. Και από την άλλη έχω την αίσθηση πως δεν βρίσκουν ενδιαφέρον σε κείμενα. Αν βρουν ενδιαφέρον..., δηλαδή το ρίχνω λίγο και σε μας, ίσως δεν έχουμε βρει τα κείμενα που να τους ενδιαφέρουν. Δεν έχουν καταλάβει τι σημαίνει να διαβάζεις, ας πούμε ένα λογοτεχνικό... Ξέρω γω, έχουμε μείνει... Δηλαδή εμείς διαβάζαμε σε καθαρεύουσα Παπαδιαμάντη από το Γυμνάσιο.

**ΑΜ:** Καλά, εγώ δεν τολμώ. Ας πούμε στη δευτέρα Λυκείου τον Παπαδιαμάντη, τους τον διαβάζω μεταφρασμένο, εννοώ εγώ κάνω εκείνη τη στιγμή τη μετάφραση. Δεν τολμώ να το διαβάσω και μόνο κάποια σημεία τα κρατάω. Αντιστοίχως και τον Βιζυηνό το μεταφράζω δηλαδή αυτό, ταυτόχρονα, καταλαβαίνετε.

**Σ8:** Είναι, είναι... Δεν έχουν πολλά διαβάσματα από μικροί δεν έχουν, δεν έχουν την αίσθηση της απόλαυσης. Δηλαδή όταν κάνουμε το θέμα της τέχνης και λέμε παιδιά μορφές τέχνης και σου λένε μουσική, χορός, τραγούδια, τους λέω λογοτεχνία. Λογοτεχνία; Ναι, δεν έχουν την αίσθηση ότι κάνουμε. Μπορεί να είναι και τρόπος διδασκαλίας. Δηλαδή από τη μία επειδή η εικόνα έχει κυριαρχήσει, ίσως πρέπει να αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλίας. Αν και ο νέος τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ειδικά από το 20 και μετά, τα έχει βοηθήσει.

**ΑΜ:** Αυτό είναι ένα από τα ερωτήματα από τα ερωτήματα. Θεωρείται το ότι έχει μπει το θέμα Γ είναι βοηθητικό;

**Σ8:** Ναι, είναι θετικό. Διαβάζουν κείμενα και μαθαίνουν να τα προσεγγίζουν.

**ΑΜ:** Βέβαια δεν είναι...

**Σ8:** Όχι, είναι και ωραία τα κείμενα και μπορούν και προσεγγίζουν. Καταλαβαίνουν. Σήμερα τους έβαλα της σοροκαδα να γράψουν ερμηνευτικό και είδαν τη λέξη σοροκάδα, είδαν τη λέξη... είχε πολλή λέξη μπροστά, δεν... Είχε ειδική ορολογία και γκρίνιαζαν 'μα κύρια τι κείμενο είναι αυτό'. Κι όμως είδα μετα, έριξα μια ματιά, το 90% κατάλαβε το θέμα. Δηλαδή τριβή και επιμονή... Πρέπει να ασχοληθούν. Μόνο με μια ανάγνωση; Όχι.

**ΑΜ:** Ναι, συμφωνώ.

**Σ8:** Διαβάζουν όμως μαθαίνουν, τα βοηθάει ο νέος τρόπος να κατανοούν και κείμενα που παλιά νομίζω δεν θα τα κατανοούσαν.

**ΑΜ:** Ναι, Ναι για τη λογοτεχνία, αυτό. Ίσως είναι και πιο εύκολο να βρούμε και πιο ενδιαφέροντα κείμενα. Τα κείμενα της ενότητας Α είναι ίσως πιο δύσκολο να βρούμε ενδιαφέροντα κείμενα.

**Σ8:** Με τον ξένο, αυτό δεν είναι;

**ΑΜ:** Όχι, εννοω τα κείμενα που, το κείμενο ένα, το κείμενο δύο, που τους δίνουμε στην περίληψη, αυτό εννοώ. Εκεί πέρα είναι ίσως να βρούμε λίγο πιο... Δεν ξέρω τι γνώμη έχετε, είναι πιο δύσκολο να βρούμε ενδιαφέροντα κείμενα, ενονώ για να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον;

**Σ8:** Ναι. Ναι, αυτό είναι αλήθεια, είναι αλήθεια. Έκανα σε ένα βοήθημα, βρήκα ένα ωραίο κείμενο για τα fake news, είναι πολύ ωραία θα στο στείλω, για ένα παιχνίδι ηλεκτρονικό, το οποίο παιχνίδι εφαρμόστηκε σε κάποια παιδιά και στην ουσία σε προσκαλεί να φτιάξεις εσύ fake news και να μαζεύεις ακόλουθους. Και καθώς σε καθοδηγεί το πώς θα μαζέψει περισσότερους ακόλουθους, σε μπει στα κόλπα να φτιάχνεις fake news, άρα μετά γίνεσαι

ικανότερος να τα γνωρίζεις. Αυτή είναι πληροφορία. Διαβάσαμε λοιπόν το κείμενο και έμειναν τα παιδιά.. εντάξει. Τα fake news, ναι, αυτό, εκείνο κι αυτά. Την άλλη μέρα τα πήγα στο εργαστήριο και παίζαμε το παιχνίδι. Ενθουσιάστηκαν. Μπήκανε στη λογική και μετά εγώ έπρεπε να τους πω 'Παιδιά, θυμάστε το κείμενο που είδαμε χθες; Αυτό ήταν ο παιχνίδι'. 'Αααα, κυρία.' Είναι φοβερό. Άμα σου πω που πορώνεσαι, λέγανε ποιος θα μαζέψει πιο πολλούς ακολούθους, τόσες χιλιάδες, εγώ, τόσες χιλιάδες, εγώ με αυτό. Και βγάλαν κατευθείαν τους κανόνες. Το βιωματικό ίσως το ενδιαφέρει, το βίωμα. Μπορεί να είναι κι αυτό. Τώρα που το συζητάμε το σκέφτομαι. Γιατί το κείμενο ήταν το ίδιο με το παιχνίδι. Το κείμενο δεν το επηρέασε. Το παιχνίδι το επηρέασε.

**ΑΜ:** Τώρα εσείς με αυτά που λέτε με πάτε σε μια άλλη ερώτηση τρίτης ενότητας, αλλά δεν πειράζει γιατί έτσι είναι η φύση της συνέντευξης. Πολύς λόγος και στα προγράμματα σπουδών γίνεται για τον ψηφιακό γραμματισμό και για τον κριτικό γραμματισμό, καλή ώρα όπως το παράδειγμα που αναφέρατε. Υπάρχει περιθώριο στο σχολείο για τέτοια πράγματα; Να ασχοληθούν και να κάνουν περισσότερο, τελοσπάντων να έρθουν σε επαφή με τον ψηφιακό και τον κριτικό γραμματισμό, όπως απαιτείται από τα αναλυτικά προγράμματα; Ή αναγκαστικά μένουμε σε μια κείμενο κεντρική, ας πούμε, διδασκαλία;

**Σ8:** Το κείμενο δεν μπορείς να το αφήσεις εύκολα. Δεν μπορείς να το αφήσεις εύκολα. Ο ψηφιακός γραμματισμός από την άλλη, νομίζω ότι τα παιδιά δεν είναι ψηφιακά, εγγράμματα. Δηλαδή πέρα από τα μέσα δικτύωσης τα οποία έχουν, χρησιμοποιούν και ξέρουν απέξω, έχω την αίσθηση -αλλά δεν είναι πραγματικά με επιφύλαξη το λέω- έχω την αίσθηση ότι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά. Δηλαδή ένα συνεργατικό έγγραφο google ή να χρησιμοποιήσουν από πολλές πηγές να διασταυρώσουν πηγές γιατί στην ουσία και αυτά είναι κείμενα. Δηλαδή, άντε να βρουν τον υπερσύνδεσμο, να βρουν το σχετικό άρθρο. Αν μιλάμε γι αυτό, όταν είναι να συγκρίνουν πολλές πηγές για να βρουν ας πούμε την αξιοπιστία μιας είδησης, και εκεί σε κείμενα παραπέμπεις τα παιδιά. Τελικά δηλαδή νομίζουν ότι είναι κείμενα πίσω από όλα αυτά. Δεν ξέρω τι έγινε, ακόμα και με το webex και μετά με την τηλεεκπαίδευση και με αυτά, εγώ έπαθα και μια πατατράκ. Μιλάμε πατατράκ. Δεν αντέχω, αν τυχόν στείλει κανείς κανένα μήνυμα και μου λέει θα βρεις το

υλικό σε αυτό το σύνδεσμο ή πίεσε εδώ για να βρεις το αρχείο μου αναβουν τα λαμπάκια. Δεν μπορώ να πατω, δεν θέλω να πατώ υπερσυνδέσμους, δεν θέλω. Δηλαδή, σκέψου τώρα το παιδί, το οποίο το έχει συνδυάσει και με τη βαθμολογία του και με, και με, και με. Αλλά γενικά όποτε κληθούν δυσκολεύονται. Εδώ πάμε εκδρομή. Κυρία, τι καιρό θα κάνει στην πόλη που πάμε; Μπες στο ιντερνετ και δες το παιδί μου, τι με ρωτάς εμένα τι καιρό θα έχει στην εκδρομή.

**ΑΜ:** Μιλάτε πολύ παραστατικά και πολύ αληθινά.

**Σ8:** Ναι, αν μιλάμε τώρα για ψηφιακό γραμματισμό, το να μπορούν να βρουν πληροφορίες, ή ν' αντλήσουν. Καμιά φορά αντιγράφουν από την εργασία, ας πούμε, και αντιγράφουν από τη Βικιπαίδεια, χωρίς καν να έχουν κάνει μια μορφοποίηση, χωρίς δεύτερο βήμα. Και αυτό. Μιλάμε για το ίδιο πράγμα όταν λέμε για ψηφιακό γραμματισμό.

**ΑΜ:** Κι αυτό.

**Σ8:** Και κειμενογράφος είναι...;

**ΑΜ:** Ναι, ό, τι ψηφιακός γραμματισμός είναι όλα αυτά.

**Σ8:** Δυσκολεύονται. Δυσκολεύονται είτε επειδή τα χουμε μπουνταλιάσει με τους υπερσυνδέσμους. Ανοίξτε αυτό, κάντε αυτό, κάντε το άλλο. Αλλα, νομίζω ότι δεν έχει να κάνει με το ενδιαφέρον. Από την άλλη βέβαια δεν μπορείς να στηρίζεις και την εκπαίδευση μόνο στα ενδιαφέροντα.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία. Πολύ ωραία παρατήρηση.

**Σ8:** Δεν μπορείς, δηλαδή αλλάζεις, δεν γίνεται, αλλάζεις εντελώς την έννοια της εκπαίδευσης. Γιατί δεν θα σου πει ένα παιδάκι ότι εμένα με ενδιαφέρει τρελά να μάθω προπαίδεια, δηλαδή δευτέρα δημοτικού το παιδάκι δεν έχει άλλο πόνο το να μάθει την

προπαίδεια του 7. Δηλαδή δεν υπάρχει λόγος, αλλά μερικά πράγματα δεν είναι με ενδιαφέρον, δεν με ενδιαφέρουν, τα μαθαίνεις. Δηλαδή ίσως πολύ έχει φορεθεί και αυτό το τα ενδιαφέροντα και τα ενδιαφέροντά μου. Το σχολείο πρέπει να μου κρατήσει το ενδιαφέρον για να διαβάζω. Σιγά ρε τι ήτανε σινεμά; Εντάξει αστεράκια στην ταινία. Όχι ότι μερικά πράγματα είναι έτσι. Δεν με ενδιαφέρει ας πούμε είναι ότι... είναι λιγάκι... Και είναι λίγο της μόδας. Είναι λίγακα μια, νομίζω, ανασφάλεια των γονιών οι οποίοι θεωρούν για κάποιο λόγο ότι καταπιάστηκαν τρελά από το σχολείο όταν ήταν νέοι της ηλικίας μας κυρίως. Σου λέει μην τυχόν και... Και εγω καταπιεζόμουν, κι εγώ... Δεν ξέρω. Δεν μπορούν να στηριχτούν μόνο στα ενδιαφέροντά μου. Εκεί φτιάχνεις μια κατασκήνωση ή φτιάχνεις ένα σχολείο που δεν σε βγάζει όμως ικανό να βγεις και να μιλήσεις ή να κάνεις μια πράξη. Μιλώ για αριθμητικά γιατί φαίνεται πιο πρακτικά το θέμα.

**ΑΜ:** Αυτό είναι το ωραίο με αυτές τις συνεντεύξεις ότι κάθε φορά κάθε συνομιλητής έχει να πει κάτι άλλο. Και είναι φοβερό. Δηλαδή είναι μια μικρή γκάμα ανθρώπων που εγώ απευθύνομαι, αλλά αν θα μπορούσε κάποιος να διευρύνει αυτή την γκάμα, πόσα πράγματα θα ακουστούν; Είναι απίστευτο. Λοιπόν. Βλέπουμε ότι οι μικροαλλαγές της μοριοδότησης, ας πούμε φέτος θα βαθμολογηθεί 20 μονάδες η περίληψη και άρα θα χάσει νομίζω η θεωρία, αν θυμάμαι καλά. Αυτές οι μικροαλλαγές επηρεάζουν, λέτε εσείς, την απόδοση των μαθητών; Αυτό τώρα είναι εικασία. το ξέρω. Εννοώ ότι δεν έχουμε δεδομένα για την περίληψη που θα βαθμολογηθεί στο 20 αλλά και αρχικά, Θυμάστε ότι, αν θυμάστε μάλλον, ότι η λογοτεχνία ήταν να βαθμολογηθεί 50/50, μετά μειώθηκε, γίνονται συνέχεια. Ή παλιότερα έκθεση έπαιρνε 40, τώρα παίρνει 30. Αυτά έχουν κάποιο αντίκτυπο.

**Σ8:** Εγώ για το συγκεκριμένο είμαι... Λέει μια παροιμία Κρητική, τα λενε καλά οι Κρητικοί. Απού θελα παντού θελά. Δηλαδή, αν κάποιος είναι ωφέλιμος σε κάτι, κάνει κάτι καλά, κάνει παντού. Δηλαδή δεν μπορείς να γράψεις καλά περίληψη, δηλαδή να μπορείς να αποκρυσταλλώσεις, να εστιώσεις, να και να μη γράψεις καλό ερμηνευτικό. Δεν μπορεί να κατανοήσεις ένα κείμενο και να γράψεις 15 ερμηνευτικό και να μην γράψεις έκθεση. Θεωρώ με λίγα λόγια ότι οι αλλαγές στη μοριοδότηση, αν ένα παιδί καταλαβαίνει το κείμενο, εστιάζει ακριβώς στο ζητούμενο και έχει μια ευχέρεια λόγου να μιλήσει, δεν θα

επηρεαστεί στη βαθμολογία του από τις αλλαγές. Όχι ότι δεν επηρεάζει με μια μικρή-μικρή, ίσως επειδή η περίληψη είναι πολύ πολύ μικρή, είναι πολύ λίγες λέξεις γύρω στο 80, ας πούμε, κοινοποιούνται, ίσως το μόνο για το συγκεκριμένο το 15αρι το να γίνει 20, χάνεις πιο εύκολα. Δηλαδή χάνεις λίγο λίγο, είναι πιο εύκολο να χάσεις γιατί είναι πολύ πιο μετρημένα τα μόρια. Τέλος πάντων χάνεις, ίσως χάσεις, δυο τρία μόρια που πιθανόν να μην τα έχανες από την άλλη, αλλά όχι. Νομίζω ότι σε γενικές γραμμές όχι μοριοδότηση δεν αλλάζει. Αν το παιδί είναι ικανό να ανταπεξέλθει, ανταπεξέρχεται.

**ΑΜ:** Και τελευταία για αυτή ... Ένα θέμα που θέλω ακόμα να θίξουμε είναι, αν και αυτό το έχουμε ψιλοθίξει... Ενώ έρχονται διαβασμένοι στη θεωρία, ξέρουν ότι ας πούμε το ερωτηματικό, εκτός από το αμεσότητα, ζωντάνια, παραστατικότητα μπορεί να δηλώνει και αυτό και αυτό.

**Σ8:** ΖΑΠ, ΖΑΠ

**ΑΜ:** Γιατί τελικά, το έχουμε απαντήσει, αλλά γιατί πάλι δεν την εφαρμόζουν τη θεωρία; Δεν μπορούν;

**Σ8:** Αποστηθίσουν βφάζουνε μόνο τη θεωρία. Δεν ζητάνε θεωρία. Δηλαδή, αυτή η ερώτηση... Πρέπει να μάθεις θεωρία για να την εφαρμόσεις στην πράξη. Αυτά αναπαράγουν τη θεωρία, δεν την εφαρμόζουν όμως στην πράξη.

**ΑΜ:** Μια φιλόλογος που πήρα συνέντευξη και είπε μια πάρα πολύ ωραία παρομοίωση που μου αρέσει και θα ήθελα να σας μεταφέρω ότι ναι, βάζουμε το κάρο μπροστά από το άλογο και όχι το κάρο πίσω από το άλογο. Οπότε αυτό είναι το πρόβλημα.

**Σ8:** Ναι, θα σου πει το παιδί, τι είναι το κάρο; Δεν έχουν προσλαμβάνουσες τα παιδιά, βέβαια και εμείς δεν έχουμε. Λέω πολλές φορές δεν έχω προσλαμβάνουσες, που ισχύει, αλλά κι εμείς πολλά πράγματα από τον κόσμο δεν τα γνωρίζουμε. Πολλά πράγματα, από το



τι μουσική ακούνε... Πήγα στην πενταήμερη. Μα μα μα μα. Και με σηκώσανε να χορέψω  
κάτι... τραπ τα λένε.

**ΑΜ:** Κλείσατε τα αυτιά φαντάζομαι, φαντάζομαι κλείσατε τ'αυτιά από την ντροπή των  
λέξεων και των λέξεων κλειδιών. Κλείσατε τα αυτιά από την ντροπή που νιώθετε για τις  
λέξεις κλειδιά που ακούσατε.

**Σ8:** Αλλά τέλος πάντων, [...], αλλά όταν έρθεις σε επαφή, όπως δηλαδή ζητάμε καμιά φορά,  
τόρα το σκέφτομαι να μπουν στον κόσμο μας, το θεωρούμε δεδομένο. Κι εμείς δεν  
μπαίνουμε στο δικό τους ναι για να δούμε λίγο και αυτό το ενδιαφέροντα. Δεν μπορεί να  
μη θέλουν να μιλήσουν για την αγάπη.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ8:** Απλώς δεν είναι ανάγκη να το πούνε με το με τους στίχους του Λόρκα ή του.... Ή με  
με με τη φωνή της Κάλλας. Μπορεί να το πουν με τη φωνή αυτού του κυρίου που εμένα  
μου ηχεί παράξενα. Δηλαδή οι άνθρωποι λίγα πράγματα... Δεν είναι πολλά τα πράγματα  
που έγραψαν οι λογοτέχνες που έγραψαν, για τα οποία γράψανε μουσική. Είναι η αγάπη, η  
θλίψη, η φιλία, ο έρωτας, οι άνθρωποι. Δηλαδή το θέμα είναι να βρεις κοινή γλώσσα και  
ίσως δεν έχουμε βρει και κοινή γλώσσα. Είναι γνωστό δηλαδή, όπως και αυτά ζορίζονται  
να έρθουν σε εμάς. Τους δείχνουν τη φωτογραφία από το Πρωινό στις Τιφφανους της Όντρεϊ  
Χέμππορν. Τη φωτογραφία. Τη γυναίκα. 'Παιδιά την ξέρετε την ηθοποιό;', λένε μερικά όχι.  
Και πετάγεται ένα και λέει η Βουγιουκλάκη και γελάμε και λέμε αν είναι δυνατόν να μην  
την ξέρουν. Κι όμως πως κι εμείς δε ξέρουμε...

**ΑΜ:** Και σε μερικά χρόνια μπορεί να μη ξέρουμε για τη Βουγιουκλάκη.

**Σ8:** Όχι, όχι. προχθές είδα, μεταξύ μας, είδα εντελώς το ζάπινγκ αυτό με τα μοντέλα και  
λέει μια σε κάποιον -ηταν μια πολύ ωραία εικόνα, μια πολύ όμορφη κοπέλα- και λέει  
μοιάζει με τη Μαρία Κάλλας. Και ποια είναι αυτή λέει. Δηλαδή θέλω να πω ότι το θεωρούμε

τραγικό να μη γνωρίζουν οι νέο, αλλά ίσως και εμείς αν μπορούμε στον κόσμο τους βρούμε κάτι πιο κοινό.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι όταν είναι κάποιος βαθμολογητής, υπάρχουν στεγανά; Δηλαδή μερικές φορές ότι περιμένουμε να δούμε το Α το Β και δεν είμαστε πολύ ανοιχτοί;

**Σ8:** Όχι, όχι . Περιμένουμε να βρούμε στοιχεία.

**ΑΜ:** Δηλαδή;

**Σ8:** Προσωπικά και με τις συναδέλφους γιατί διορθώνουμε και πάντα δείχνει μία στην άλλη. Στη λογοτεχνία είμαστε πιο χαλαροί. Περιμένουμε να δούμε τα στοιχεία. Δηλαδή υπάρχουν 5 6 στοιχεία, 10 στοιχεία τα οποία πρέπει να υπάρχουν κι ας μην είναι στη σωστή σειρά ή ας έχει κάποια εκφραστικά λαθάκια, λίγα όμως. Δεν συγχωρούμε πολλά. Στην περίληψη και στην [...] δεν [...] Το ιδιαίτερο το πριμοδοτούμε και μια φορά κάτι ζήτησαν από κάποια παιδιά να γράψουν ένα που υποθέστε ότι έγινε μια φυσική καταστροφή κάπου στη χώρα. Είχε ξεκινήσει λοιπόν ένα παιδάκι και έγραψε την εξής πρόλογο, πήρε 40 και ας ήταν χάλια όλο το υπόλοιπο. Και λέει 'βρίσκομαι εδώ' αυτά τα τυπικά στην αρχή, 'βρίσκομαι εδώ για να πω αυτό που μου ζητήθηκε, αλλά νομίζω ότι είμαι το πλέον ακατάλληλο άτομο να πω εγώ τι, να σας παρηγορήσω; Έχετε περάσει τόσα, έχετε ταλαιπωρηθεί. Το μόνο που μπορώ να κάνω ίσως είναι να σας πω πως αντιμετώπισα εγώ μια δική μου παρόμοια περίπτωση σε ένα τροχαίο.' Δηλαδή όταν το είδαμε ανατριχιάσαμε. Το πριμοδοτούμε, πάντα το χρηματοδοτούμε και ποτέ... Πάντα ας πούμε για κάθε θέμα έχουμε από πέντε ιδέες, περιμένουμε... Στην έκθεση τώρα μιλάμε για την έκθεση. Συγκεκριμένα αν για ένα θέμα μπορεί κανείς να πει πέντε πράγματα τα οποία τα βρίσκουμε οι καθηγητές στην πειραματική μετά από ώρα και είμαστε και με τόση πείρα 50 άτομα. Αν βρούμε πέντε ιδέες, οι τρεις ας πούμε από τους μαθητές είναι εντάξει.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, ναι.

**Σ8:** Ναι, Δεν νομίζω ότι υπάρχουν πια συνάδελφοι που περιμένουν να διορθώσουν με τις οδηγίες του Υπουργείου μόνο.

**ΑΜ:** Άρα από τις οδηγίες που φτάνουν από την ΚΕΕ, εσείς νιώθετε δεσμευμένοι.

**Σ8:** Όχι, όχι. Η αλήθεια είναι ότι γίνεται πάντα συζήτηση και λέμε ότι μα αν το άλλο σχολείο λάβει υπόψη μόνο τις οδηγίες του ΚΕΕ και εμείς όχι. Η αλήθεια βέβαια είναι ότι το ΚΕΕ έδινε κάτι συνώνυμα στην αρχή για κάποια χρόνια και τα αντώνυμα και δεν έδινε περιλήψεις και αυτά. Θεωρώ όμως ότι στην περίληψη τώρα που έχει αρχίσει και δίνει περιλήψεις, κάποια παιδιά αδικούνται.

**ΑΜ:** Έχω την ίδια αίσθηση. Αυτό είναι προσωπική μου γνώμη. Δεν θέλω καθόλου να σας επηρεάζω. Δεν επιτρέπεται στα πλαίσια της συνέντευξης, αλλά το μεταφέρω και σε άλλους συναδέλφους ότι εγώ, φέτος την περίληψη, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ να βαθμολογήσω από αυτά τα ψιλολοιδια που είχε η ΚΕΕ και ένιωσα ότι αν εγώ ήμουνα μαθήτρια δεν θα μπορούσα να πιάσω το 15. Όχι σαν μαθήτρια, σαν καθηγήτρια δε Θα μπορούσα να πιάσω το 15.

**Σ8:** Και αν δεν βλέπαμε τις οδηγίες του ΚΕΕ και ήμασταν οι καθηγητές στην πειραματική και βρίσκαμε τα σημεία, θα δεν θα βρίσκαμε τα ίδια.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ8:** Στην περίληψη νομίζω ότι είναι δύσκολο, εγώ να πω την αλήθεια το χαρίζω. Αν είναι ένα δυο μόρια το δίνω.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ8:** Το δίνω, δεν ξέρω. Νομίζω το κάνουν όλοι οι συνάδελφοι που όταν βλέπουν ένα τέλειο γραπτό, μια περίληψη που έχει πει όλα τα στοιχεία, τώρα να μην εστιάσει σε ένα ή να το

αναδιατύπωσεις. Καλά, την αναδιατύπωση την δίνουμε έτσι [...], ή κάποιος να εστιάσει κάπου και εγώ κάπου αλλού. Όχι εκεί δεν μπορώ να δεσμευτώ 100% με τις οδηγίες.

**ΑΜ:** Ναι. Υπάρχει ας πούμε και η ολιστική αξιολόγηση και η αναλυτική. Αναλυτική είναι αυτό που στην ουσία ακολουθούμε που δίνουμε 5 μονάδες εκεί, 4 μονάδες, εκεί τρεις μονάδες και ολιστική όταν δώ το γραπτό χωρίς να του επιμερίζω ως μονάδες, αλλά να το δώ σαν σύνολο. Εσείς ποια μέθοδο ακολουθείτε; Ποια είναι προσφιλέστερη σε εσάς; Και μπορείτε να το χωρίσετε κιόλας. Περίληψη, Λογοτεχνία, Έκθεση.

**Σ8:** Ναι στην περίληψη κυρίως ψάχνουν τα σημεία. Με εξαίρεση αυτό, αν στο υπουργείο υπάρχει κάτι που όμως εγώ δεν το θεωρώ, ή τέλος πάντων αν είναι ένα σημείο ή δύο. Στην περίληψη ψάχνω τα σημεία γιατί δεν ξέρω, ψάχνω σαν το σήμερα. Στη λογοτεχνία επίσης ψάχνω τα σημεία και μάλλον ξέρω γιατί. Γιατί εκεί είναι και στην περίληψη και ειδικά στην λογοτεχνία είναι πολύ συγκεκριμένη η ερώτηση. Γιατί κλαίνει τα παιδιά στο Σείριο. Εκεί όσο ωραία και να γράψει κανείς το πώς είναι ο Σείριος, το πώς είναι η γη και να μείνει εκεί, δεν έχει απαντήσει. Επειδή λοιπόν είναι πολύ συγκεκριμένο το ερώτημα στην περίληψη, ειδικά τώρα. Θυμήθηκα τώρα για παράδειγμα, ποια παίχτηκε; Δεν μπορώ να θυμηθώ τώρα διατυπώσεις. Οπότε όταν η ερώτηση είναι αρκετά εστιασμένη, πηγαίνω να βρω αν απαντάει τα σημεία.

**Σ8:** Την έκθεση ξεκινώ πάλι αν απαντάει στο ερώτημα, δηλαδή το περιεχόμενο πολύ αναλυτικά, αλλά εκεί το βλέπω και γενικά μετά. Την έκθεση τη βλέπω και από απόσταση γιατί είναι το επικοινωνιακό και το επικοινωνιακό δεν μετριέται.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία ναι.

**Σ8:** Η καλή επικοινωνιακή δεν μετριέται. Ό, τι μετριέται νομίζω είναι καλό γιατί προσπαθώ να είμαι συνεπής με αυτό που είπα πιο πριν, ότι όταν τους ρωτάς πόσο είναι πέντε και πέντε, πρέπει να ψάξεις την απάντηση δέκα. Ναι, ούτε τι είναι οι αριθμοί, ούτε τι είναι η πρόσθεση, ούτε τι είναι τα μαθηματικά ως επιστήμη.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών; Δηλαδή, το ξέρετε και εσείς, ότι μπορεί κάποιος να πάει βαθμολογητής αρκεί να διδάσκει το μάθημα. Άλλοι φέρνουν αρκετές αντιρρήσεις γι αυτό. Εσείς τι άποψη έχετε γι αυτό; Θεωρείτε δηλαδή ότι κάποιος ίσως δεν είναι έτοιμοι εκπαιδευτικοί να βαθμολογήσουν, ότι είναι πιο επιπόλαιοι, ίσως πιο αυστηροί από την άλλη μεριά, ότι ίσως θα έπρεπε να υπάρχουν άνθρωποι που έχουν εκπαιδευτεί με έναν ειδικό τρόπο;

**Σ8:** Για το καλό των παιδιών νομίζω ότι όλοι πρέπει να περάσουμε από την καρέκλα του βαθμολογητή. Μόνο αν ξέρεις τι ζητάει ο άλλος μπορείς να βοηθήσεις το παιδί να του πεις, αυτό το πράγμα περιμένουμε από σας. Άλλο να πεις δηλαδή, γενικά παράδειγμα, σήμερα γράφανε ένα ερμηνευτικό -παρένθεση- και λέει ένα παιδί να το βγάλω φωτογραφία κυρία το ερμηνευτικό μου να το δείξω τώρα στον καθηγητή καθηγήτρια στο φροντιστήριο. Και λέω παιδί μου, φωτογραφία μα δεν έχω να κάνω γιατί; Τι έλεγα; Ναι, πρέπει όλοι να, το βλέπω και από τον εαυτό μου, το αν είσαι παρά πολύ αυστηρός μπορεί να σε κάνει λίγο... Δηλαδή αν θες λέξη, λέξη λέξη και βλέπεις ότι όλοι οι άλλοι δεν... Τέλος πάντως συνειδητοποιείς αυστηρός αν είσαι μόνο εσύ και οι άλλοι δεν, σε κάνουν να είσαι περισσότερο... να διευρυνθεί λίγο, να είναι πιο ανεκτικός. Αν είσαι πάρα πολύ χαλαρός από την άλλη, βλέποντας τους άλλους έχεις λίγο το φόβο, αυτό το νιώθουν φαντάζομαι και οι νέοι βαθμολογητές πιο τέτοιο. Και οι περισσότεροι πηγαίνουν έτσι. Κι εγώ στην αρχή, μη βάλω ψηλό βαθμό και μου πουν ότι δεν ξέρω να βαθμολογώ. Χρειάζεται. Ναι, νομίζω χρειάζεται με κάποια σεμινάρια. Δεν είναι πολύ δύσκολο.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ8:** Εγώ το έχω χρόνια κι ακόμα το έχω ακόμα μια φορά. Δηλαδή στην αναβαθμολόγηση λέω μωρέ, τι δεν πήγε καλά; Ποιος είναι πάνω; Ήμουνά κάτω; Ήμουνά; Υπάρχει μια τέτοια αγωνία, αλλά νομίζω πως όπως και να ναι είναι καλύτερα να την περάσουμε εμείς, παρά τα παιδιά να κοπούν δίχως λόγο. Παιδιά που διαβάζουν... Και επίσης αυτό με την προετοιμασία και εμάς μας βοηθάει. Βοηθάμε και τα παιδιά μας να μην πεθαίνουν στο

διάβασμα δίχως λόγο. Διαβάζουν ατελείωτες ώρες, ατέλειωτα, δίχως λόγο. Νομίζω πρέπει να γίνουν σεμινάρια που δεν είναι πάρα πολύ δύσκολο. Μπορούν να γίνουν σεμινάρια. Εμείς κάναμε, είχαμε κάνει σεμινάριο στην έκθεση. Μας είχε κάνει ένας παλιός εδώ, ο Μαρίνος αξέχαστα και επίσης και στο σχολείο μας κάναμε. Η Μαρία και εγώ, είχαμε κάνει έτσι σαν εργαστήριο βαθμολόγησης περίληψης στους συναδέλφους του σχολείου μας. Τώρα ποιοι βοηθήθηκαν ή ποιοι δε βοηθήθηκαν, δεν ξέρω και ποιοι το εφάρμοσαν. Αλλά είναι βασικό να... Πρέπει να εμπλακούν όλοι για να ξέρουν τι ζητάνε. Πάει ανάποδα αυτό. Δηλαδή θα σου ζητήσουν αυτό, ή πρέπει να απαντήσεις σε αυτό. Και για να φτάσεις εκεί, κάνεις αυτά τα βήματα. Όχι γράφω και όπου φτάσω. Τ

**ΑΜ:** Τώρα αν και πάλι κάποια κομμάτια και σιγά σιγά οδεύουμε προς το τέλος, αλλά πάλι θα ανοίξω μια παρένθεση. Είναι δύο πράγματα που με έχουν εντυπωσιάσει ως τώρα που έχω εμπλακεί σε αυτή τη διαδικασία. Το πόσο πρόθυμα έχουν ανταποκριθεί οι συνάδελφοι, που δεν μας το είχα. Και το δεύτερο εννοείται όταν ξεκινάμε να μιλάμε, ενώ πραγματικά είναι μια συνέντευξη που την έχω δοκιμάσει, πιανει ένα 30λεπτο, 35λεπτο. Όλοι θέλουν να μιλήσουμε τόσο πολύ για όλα αυτά που τους απασχολούν, που περνάει η ώρα και περνάμε και ωραία, τέλος πάντων, είναι οι δύο παρατηρήσεις. Έχετε σκεφτεί κάτι που θα μπορούσε να αλλάξει, είτε ας πούμε πχ αν υπήρχανε νέα βιβλία όπως λένε τώρα, νέα προγράμματα σπουδών που πραγματικά δεν έχω ξεκαθαρίσει αν αφορά μόνο το Γυμνάσιο ή να αφορά και το Λύκειο. Εσείς αν μπορούσατε να έχετε λόγο σε καινούρια βιβλία ή σε καινούρια προγράμματα σπουδών, τι αλλαγές θα κάνατε;

**Σ8:** Της λογοτεχνίας δεν θα τα άλλαζα στη Γ. Θα μπορούσε να είναι έτσι και στην Α και στην Β. Όχι, όχι ψέματα, στην Α και στη Β μια χαρά είναι γιατί πρέπει να δούμε και κάποιους κλασικούς. Στην Α δεν το χρησιμοποιούν. Λοιπόν την πιάνω από την αρχή την απάντηση. Στην Α δεν χρησιμοποιούμε το βιβλίο, έτσι κι αλλιώς. Η κάθε μια από μας φτιάχνει ένα σώμα κείμενων που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Τα φύλλα ας πούμε, έχει σώμα κειμένου και βλέπεις, θέλουν για τον έρωτα, θέλουν για τις σχέσεις στην οικογένεια και ανάλογα από εκεί αντλείς. Οπότε εκεί δεν υπάρχει λόγος να γραφτεί βιβλίο. Ίσως πρέπει εμείς λίγο να είμαστε πιο τέτοιοι, να έχουμε περισσότερη γκάμα για να

διαλέγουμε. Στην Β καλό είναι το βιβλίο, κλασσικούς έχει, αλλά αυτοί είναι. Δεν μπορείς να τον κάνεις. Στη Γ επίσης στη λογοτεχνία είναι καλό. Η γλώσσα θα μπορούσε να αλλάξει. Εμένα δεν με ενοχλεί. Τα διδάσκω και νομίζω ότι...

**ΑΜ:** Αναφέρεστε σε πιο βιβλίο τώρα το παλιό, το κλασικό βιβλίο της γλώσσας.

**Σ8:** Το κλασικό, Εκφραση εκθεση. Εκεί ναι. Εκεί θα μπορούσαν να αλλάξουν, να εκσυγχρονιστούν, να γίνουν πιο... Ναι να εκσυγχρονιστούν. Η διδασκαλία της περίληψης στη Β Λυκείου τώρα πια δεν έχει λόγο να υπάρχει, γιατί δε διδάσκεται με αυτόν τον τρόπο και δεν εξετάζεται με αυτόν τον τρόπο. Η τα βιογραφικά είδη, στη Β τώρα ή στην Α η περιγραφή και αφήγηση. Που είναι... Κυρίως εντάσσονται στη θεωρία της λογοτεχνίας, είναι και πάρα πολύ αναλυτική η περιγραφή, τον ατελείωτο. Ίσως δηλαδή η θεωρία θα μπορούσε να αναμορφωθεί η δομή και να είναι και πιο σύντομα. Τα παιδιά δεν έχασαν κάτι... Περίληψη ... Θυμάσαι εκείνο το βιογραφικό του Παπαδιαμάντη είναι; Όχι για το αρχαίο θέατρο ένα κείμενο στην έκθεση στη Β. Όταν τους διδάσκει κανείς την περίληψη και το πιάνουν και άντε βάλε πλαγιότιτλο και άντε... Τέλος πάντων μικρότερα, όχι μικρότερα. Ποιο να εκσυγχρονιστούν; Μάλλον να το πω αλλιώς. Δεν το είχα σκεφτεί αυτό. Να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των ερωτήσεων, όπως έχουν αλλάξει και τίθενται από το 20 και μετά.

**ΑΜ:** Τώρα έχουμε βέβαια στις μικρότερες τάξεις έχουμε και την Τράπεζα θεμάτων που...

**Σ8:** Ναι είναι κι αυτό....

**ΑΜ:** Είναι άλλο μεγάλο κεφάλαιο η Τράπεζα Δεν θέλω να μπούμε σε αυτό.

**Σ8:** Με την τράπεζα εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα στα φιλολογικά.

**ΑΜ:** Ούτε εγώ.

**Σ8:** Κανένα. Γιατί ειδικά και πολύ χαίρομαι που το ακούω, ειδικά στα φιλολογικά στα παιδιά αγνωστο κείμενο βάζεις έτσι κι αλλιώς. Δηλαδή να δεχτώ ότι να φύγει η τράπεζα είναι είναι να μπει αγνωστο, αλλά κι εμείς αγνωστο τους βγάζουμε. Μη σου πω ότι πολλές φορές διαλέγουμε πιο δύσκολα. Η τράπεζα θεμάτων επίσης τους ασκεί στις ασκήσεις, στην τυπολογία των ασκήσεων που θα κληθούν να απαντήσουν και στη Β και στη Γ, αυτό. Έχει και προσαρμοστεί, αν και δυστυχώς πολλοί από εμάς που εμπλεκόμαστε στην τράπεζα γιατί συνάδελφοι είναι, φτιάχνουν κάτι θέματα τέρατα, με λάθος απαντήσεις, πολύ περίεργες εκφωνήσεις. Αλλά νομίζω ότι όχι, η τράπεζα δε δεν σε δεσμεύει. Γιατί τι κάνω εγώ ας πούμε στην Α, πέρυσι που έκανα και φέτος; Τώρα που άλλαξε το σύστημα στη Γ και πρέπει τα παιδιά να συνηθίσουν, δηλαδή δεν μπορεί στην Α και της Β να τους λες παιδιά, πείτε μου τον τρόπο ανάπτυξης της παραγράφου. Και να πάνε στη Γ και να πούνε να αλλάξει διατύπωση και να πουν πώς ξέρεις ότι έχει αλλάξει διατύπωση. Και δεν είναι μόνο.

**Σ8:** Το ποια είναι η πρόθεση του συγγραφέα και πώς ο τρόπος με τον οποίο επέλεξε να αναπτύξει την παράγραφο υπηρετεί την πρόθεση αυτή. Άρα πρέπει από την Α. Εγώ νομίζω, να τώρα θα φτιάχνουμε πρόγραμμα σπουδών τώρα. Πρέπει νομίζω στην Α να διδαχθεί η θεωρία συνολικά μα πολλά πράγματα τα έχουν δει και στο γυμνάσιο, δηλαδή παραγράφους. συνοχή, με ενεργητική παθητική σύνταξη, λειτουργίες της γλώσσας. Δεν είναι πολλά,

**ΑΜ:** Δεν είναι πολλά, όχι.

**Σ8:** Στίξη. Και 3 4 5 ακόμα να τα διδάχτούν ίσως στην Α, με αναφορά πάντα κι εκεί σε κείμενα, και στη Β και στη Γ να αναπροσαρμοστούν τα βιβλία ώστε να απαντούν... να βρίσκουν τα παιδιά ασκήσεις παρόμοιες, γιατί έχουν αποτέλεσμα αυτές οι ασκήσεις. Τα βοηθά να καταλάβουν το κείμενο. Διδάσκεις και συ κάνεις στην Α;

**ΑΜ:** Στη Β, κάνω στη Β μάθημα.

**Σ8:** Δεαι κάνεις όλη τη θεωρία.



**ΑΜ:** Κάνω αυτό που είπαμε, δηλαδή τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου. Παίζει και να μην τους έχω πει καθόλου. Δηλαδή μία φορά μπορεί να το έγραψα στον πίνακα, αυτοί είναι, αιτιολόγηση, ορισμός κτλ. Και αυτό. Χωρίς να ναι... Με πολύ δύο λόγια τέλος πάντων. Και μετά χρησιμοποιώ πολύ την τράπεζα, αν και μερικές φορές... Δηλαδή δε με περιορίζει ως προς το θέμα το Α, το κείμενο άρθρο δηλαδή που θα κάνουμε περιλήψεις τέλος πάντων και ασκήσεις. Νιώθω λίγο πιο περιορισμένη στο λογοτεχνικό που θα ήθελα να βάλω... εκεί τους ψάχνω, δηλαδή βάζω πράγματα που αρέσουν περισσότερο σε μένα, δε μου αρέσουν τόσο πολύ, όχι όλα. Δε μου αρέσουν επίσης οι εκφωνήσεις που έχει στο λογοτεχνικό κείμενο η τράπεζα γιατί...

**Σ8:** Στην Α τα λογοτεχνικά κείμενα είναι κακα κείμενα, είναι δύσκολα.

**ΑΜ:** Α γιατί παρεκκλίνουν, εγώ τουλάχιστον αυτό κάνω στη Δευτέρα Λυκείου, είναι σαν να διδάσκω στη Γ Λυκείου την έκθεση. Οπότε δεν με καλύπτει καθόλου το θέμα Γ της Τράπεζας, και το προσαρμόζω πάλι στα δικά μου.... Αυτά που θέλω τέλος πάντων.

**Σ8:** Ίσως λοιπόν κάποια βιβλία με αυτή τη λογική, δηλαδή να είναι η θεωρία συνολικά με τις νέες διατυπώσεις. Που έχουν να κάνουν με την προθετικότητα. Και ασκήσεις. Τα θέματα που γιατί να αλλάξουν. Δεν είναι κακά.

**ΑΜ:** Ωραία ναι. Οπότε να δω αν... α, και μια τελευταία ερώτηση, έτσι υπάρχει μία, για να μην το πω φημολογία, μια συζήτηση που πολλοί υποστηρίζουν ότι θα ήταν καλό για το μάθημα της έκθεσης να καταργηθεί το θέμα Δ προς χάριν αποτοξίνωσης.

**Σ8:** Μάνα μου, μάνα μου, μάνα μου. Ευτυχώς που δεν το είχα ακούσει εγώ, να το πει κάνεις μπροστά μου.

**ΑΜ:** Η πηγή που το που το έχω αντιληφθεί είναι από το wiki της Αγάθης αλλά δεν ξέρω αν το παρακολουθείτε το wiki της Αγάθης. Λοιπόν, εγώ φανατικά το παρακολουθώ. Εκεί πέρα

υπάρχουν, πέρα από την πολύ γκρίνια για την τράπεζα θεμάτων κλπ. Υπάρχει μια έτσι, δε θα πιο έντονη, αλλά εκεί ακούγεται ζωηρά η άποψη αυτή, να καταργηθεί το θέμα Δ.

**Σ8:** Όχι μόνο ούτε εγώ, ούτε ούτε μπορώ να το διανοηθώ

**ΑΜ:** Ωραία. Ούτε κατά διάνοια.

**Σ8:** Γιατί εκεί τα παιδιά είναι μια άσκηση πνεύματος, μια άσκηση γνωστική, μια άσκηση πειθαρχίας, μια άσκηση του να εκφραστείς. Με τίποτα.

**ΑΜ:** Τελευταίο τελευταίο τώρα που το σκέφτομαι ότι ίσως μήπως η Γ Λυκείου δημιουργεί πρόβλημα ή όχι πάλι δεν ξέρω, το ότι θεματικοί κύκλοι τόσο ανοιχτοι; Δηλαδή στη Δευτέρα Λυκείου ξέρουμε ότι έχουμε να διδάξουμε ανεργία, επάγγελμα, στερεότυπα, αντιστοίχως στην πρώτη Λυκείου, που δεν έχω διδάξει ποτέ στην πρώτη Λυκείου, Αλλά στη Γ, ξέρετε καλύτερα, όταν λέμε θεματικούς κύκλους τι εννοούμε. Είναι αρκετά αχανές, είναι διαχειρίσιμο; Τι νιώθετε;

**Σ8:** Διαχειρίσιμο είναι. Εγώ είμαι και αισιόδοξη μερικές φορές. Τι θέλω να πω; Όπως είπα και πριν, τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο στη λογοτεχνία ξέρω γω, έρωτας, αγάπη, φιλία, πέντε πράγματα είναι, αν το δει κανείς γυμνά. Στην έκθεση επίσης έχω την αίσθηση ότι όλα τα θέματα έχουν αδερφάκι Θέμα ή ξαδερφάκι θέμα. Είχε πέσει αυτομόρφωση που αν ήξερες να της εκπαιδεύσης μπορούσες να το καλύψεις. Τώρα, δεν μπορώ να σκεφτώ [...] και στα παιδιά ότι πρώτον, για δύο λόγους δεν πρέπει νομίζω να... Δεν με ενοχλεί. Το πρώτο είναι ότι υπάρχει κείμενο αναφοράς πάντα, οπότε θα πάρεις ιδέες από εκεί. Ένα κείμενο τέτοιο ήταν Ο Εγωιστής Οικολόγος. Αν το έχετε δει, αυτό είναι ένα υποθετικό κριτήριο που είχε κυκλοφορήσει κάποτε. Ή ένα άλλο Ο Ηλίθιος. Αυτό δεν εντάσσεται σε καμία ενότητα, αλλά το κείμενο βοηθάει πάντα πάρα πολύ. Το ένα λοιπόν είναι, αυτό ο ένας λόγος και ο άλλος είναι ότι, γενικά ό, τι κι αν πέσει, με δεδομένο το κείμενο αναφοράς, αλλά ακόμα και αν στο κείμενο δεν υπάρχει πολλές πληροφορίες, είναι πράγματα τα οποία δηλαδή δεν

θα δέσουν, δεν σου βάζουν... Είναι θέματα βατά που μπορείς να το σκεφτείς. Δεν θα σου βάλω ας πούμε να πεις συγγνώμη για την προσελήνωση.

**ΑΜ:** Ναι, ναι.

**Σ8:** Δηλαδή πράγματα πολύ... Το μόνο που μπορώ να σκεφτώ που θα μπορούσαν να είναι λιγάκι... Είναι λιγάκι δύσκολο τα παιδιά να τα πουν... Δεν ξέρω. Κι όλα αυτά τα χρόνια δεν πέφτει.... Δηλαδή δεν έχει πέσει ποτέ ο μεσσιανισμός.

**ΑΜ:** Ναι, ούτε καν η Ευρωπαϊκή Ένωση ή η θανατική ποινή που υπάρχει.

**Σ8:** Ναι, η θανατική ποινή επίσης ας πούμε, δεν έχει πέσει ποτέ. Δηλαδή τα πιο εξειδικευμένα θέματα και αυτά που θέλουν γνώσεις και...

**ΑΜ:** Και θεματα εντάξει έτσι πιο καυτά, που μπορεί να έχουμε ίσως πολύ διαφορετικές απόψεις τώρα, όπως είναι η θανατική ποινή. Εντάξει, ναι είναι ανέγγιχτα.

**Σ8:** Ναι, ναι, ο ρατσισμός ας πούμε έχει μπει. Μια φορά είχε μπει στο ημερολόγιο της Άννας Φρανκ θυμάμαι. Αλλά τα πολύ πολύ φλέγοντα... Δηλαδή μπαίνουνε θέματα τα οποία είναι ανώδυνα: η παράδοση, η φιλία, τέχνη, ιστορία, επιστήμη.

**ΑΜ:** Και την ιστορία που βάλανε, είναι τα πιο ανώδυνα, τα λέω εγώ έτσι είναι.

**Σ8:** Αυτό ήταν λίγο και εμένα θα με ζόρισε, δηλαδή αυτό ήθελε λιγάκι... Αλλά από την άλλη το συνδυάζεις αυτό με την παράδοση. Το συνδυάζεις με τη γλώσσα, με ήδη θέματα διαλεγμένα και βρίσκεις, έτσι νομίζω. Δεν το θεωρώ αχανές.

**ΑΜ:** Εντάξει, τώρα πάλι στο λέω, το τελευταίο θέμα της ιστορίας που έπεσε στο θέμα Δ. Εντάξει, εγώ ένιωσα προσωπικά ότι ενώ πάμε να ξεφύγουμε με νοήματα, προγράμματα κτλ από κάποια συγκεκριμένη θεματολογία και κάποιο συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, πάλι τα

ίδια ζήτησαν από τα παιδιά. Οπότε θέλω να πω ότι μερικές φορές τους λέμε κι εμείς 'οχι έτσι, ακολουθήσε αυτή την πορεία' και μετά αναιρούμαστε στο τέλος όταν έρχονται τα θέματά [...]. Ήρθε αυτό το θέμα το πανελλήνιο, πάλι ας πούμε ναι, βιωματικοί τροποί. Λίγο πολύ τα ίδια είχανε να πουν. Για την αξία της ιστορίας γίγο πολύ όλοι τα ίδια είχαν να πουν. Ήταν φοβερή η ομοιογένεια που απάντησαν στο θέμα Δ.

**Σ8:** Νομίζω ότι δεν μπορείς να βρεις θέματα που να είναι.. όπου πέρα από το βιβλίο που είναι καθαρά προσωπικό, Η σχέση σου με το βιβλίο και πάλι. Δηλαδή νομίζω ότι για όλα τα θέματα... Δεν μπορώ να σκεφτώ κάποιο θέμα που είναι τόσο ουάου να ξεφύγει. Γιατί όλα καλώς ή κακώς αναφερ.. Και δεν θεωρώ και αυτοσκοπό να βάλω θέματα τα οποία δεν έχουν ξαναμπεί. Ή δε θεωρώ να έχει κάποια χρησιμότητα. Είναι όπως και με τη λογοτεχνία που λέγαμε πριν. Δηλαδή ναι, να δούνε τα παιδιά σύγχρονους συγγραφείς, να δούνε... Δεν είναι κακό, να δούνε και έναν Καβάφη. Με την ίδια λογική λοιπόν, ναι μεν αλλάζω τα κείμενα, αλλάζω τα βιβλία αλλάζω τον τρόπο εξέτασης, αλλά για την παράδοση θα μιλήσω για την τέχνη. Και παω να το δω από άλλη οπτική, αλλά δεν μπορώ να καταργήσω τα θέματα, αυτά είναι τα θέματα. Δηλαδή δεν μπορώ να σκεφτώ κάποιο που να είναι σούπερ ουάου και να φεύγει. Πάμε στα εξειδικευμένα μετά.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ8:** Δεν ξέρω αν μπορούσε κανείς όντως να πει ότι να βρει κάποιο θέμα που να ναι φρέσκο, εκτός τον ηλίθιο. Που ήταν πάρα πολύ ωραίο και εκεί πάλι μπορείς να γράψεις αλλά δεν μπορείς να κάνεις θέμα η ηλιθιότητα.

**ΑΜ:** Ναι πραγματικά.

**Σ8:** Κοίταξε, όταν είναι θέματα όπως ο ηλίθιος λέμε πα πα πα είναι... Τα παιδιά τα υποτιμούμε και λιγάκι, δεν μπορούνε να με δεδομένο τι ξέρουν, τι διαβάζουν και τι απαντάνε. Αλλά δεν είναι κακό, θέλω να πω, να γράψουν και για κάτι πολύ κλασικό και ας έχει αλλάξει τρόπος εξέτασης. Δηλαδή ο Αριστοτέλης και ο Περικλής μιλούσαν για τη

δημοκρατία χιλιετίες πριν δε θα μιλήσουν επειδή το είπαν αυτοί; Είναι κάποια θέματα που πρέπει να τα ξαναβρίσκουν.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία.

**Σ8:** Και τα παιδιά να τα επανεφεύρισκουν και να τα ξανασκέφτονται για να ανανεώνονται. Δεν συμφωνώ καθόλου με την άποψη ότι πρέπει να αλλάξω και τη θεματολογία ντε και καλά. Πέντε πράγματα μας απασχολούν.

**ΑΜ:** Όχι να την αλλάξουμε, ίσως να την περιορίζαμε το εύρος της αλλά όχι έχετε απάντησει ότι είναι διαχειρίσιμο το εύρος της.

**Σ8:** Ναι [...] το ένα στο άλλο.

**ΑΜ:** Εγώ αυτά είχα να σας ρωτήσω. Δεν ξέρω αν θα θέλατε να πείτε κάτι άλλο που εγώ δεν έχω σκεφτεί να σας ρωτήσω κάτι που σας απασχολεί και θα θέλατε να το καταθέσετε.

**Σ8:** Ναι νομίζω να 'πα.

**ΑΜ:** Ωραία θα ξεμπουκώσατε.

**Σ8:** Ήταν πολύ ωραίο, πολύ χαλαρωτικό, ήταν πολύ... Είναι ωραίο να συζητάμε και να αλλάζουμε, να ανταλλάσσουμε απόψεις και να βλέπουμε τέλος πάντων μεταξύ μας. Α, και κατ'εμέ, [...] το οποίο Θα το έδινα ως συμβουλή σε όλους τους συναδέλφους, που το είδα κι εγώ στην πράξη. Είναι [...] για να βοηθήσουμε τα παιδιά. Όλα αυτά [...] . Άλλα είναι νομίζω πάρα πολύ σπουδαίο, και το μάθα κι αυτό στο βαθμολογικό, πριν καταλήξουμε στα ερωτήματα τα οποία θα βάλουμε σε ένα διαγώνισμα ή στο τέλος της εξέτασης, είναι καλό να τα απαντάμε εμείς. Διότι απαντώντας τα -δεν περιμένουμε τις ίδιες απαντήσεις από τα παιδιά- αλλά καταλαβαίνουμε τι περιμένουμε, τι ζητάμε. Αρκεί ο χρόνος, δεν αρκεί ο χρόνος. Αυτό είναι ένα καλό τσεκ για μας, για να μη ταλαιπωρούνται τα κακομοίρικα.



Ανδρομάχη Ματσουλιάδη «Απόψεις εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους λόγους που μαθητές  
αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες  
εξετάσεις»

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία παρατήρηση.

**Σ8:** Η συμβολή μου στην εκπαίδευσή.

**ΑΜ:** Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Να στε καλά σας εύχομαι! Καλό απόγευμα και καλές  
γιορτές!

**ΑΜ:** Καλησπέρα! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ και αφιερώνετε μέρος από το προσωπικό σας χρόνο για να με βοηθήσετε στην έρευνά μου. Είμαι σίγουρη ότι θα περάσουμε πολύ ωραία. Η έρευνά μου αφορά τις απόψεις εκπαιδευτικών που είναι βαθμολογητές... την άποψή τους γιατί αποτυγχάνουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ Λυκείου και συνεπώς στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αρχικά θέλω να σας ενημερώσω ότι η συνομιλία μας ηχογραφείται. Είστε σύμφωνη με αυτό;

**Σ9:** Ναι, συμφωνώ, δεν έχω αντίρρηση.

**ΑΜ:** Αρχικά θα ήθελα κάποια στοιχεία ,όχι προσωπικά, αλλά δημογραφικά του τύπου ότι πόσα χρόνια εργάζεστε στο δημόσιο σχολείο

**Σ9:** Σε τέσσερις μήνες θα έχω 35. Δηλαδή 34+.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ9:** Αρκετά χρόνια.

**ΑΜ:** Μπορείτε περίπου να υπολογίσετε πόσες χρονιές έχει διδάξει τη γλώσσα, την ελληνική γλώσσα στα τόσα χρόνια.

**Σ9:** Σίγουρα έχω, από τα τριανταπέντε σχεδόν χρόνια που δουλεύω ,τα 20 χρόνια. Έχω διδάξει νεοελληνική γλώσσα, δηλαδή σχεδόν κάθε χρόνο. Απλώς με κάποιες εξαιρέσεις που λόγω μετακινήσεων έτυχε να είμαι σε γυμνάσιο και τέτοια. Αλλά τα περισσότερα χρόνια κάνω έκθεση στο Λύκειο και ειδικά στη Γ Λυκείου.

**ΑΜ:** Ωραία και έχετε υπάρξει και είστε βαθμολογήτρια στο μάθημα. Πόσα χρόνια έχετε πάει βαθμολογήτρια;

**Σ9:** Ναι έχω πάει, αν θυμάμαι καλά, έχω πάρει 6 φορές βαθμολογήτρια. Και με το καινούργιο σύστημα τώρα τελευταία και με τα προηγούμενα, τότε που ήταν δέσμες.

**ΑΜ:** Η εμπειρία σας είναι πολύτιμη. Άρα και στην πρώτη ερώτηση που πραγματικά ίσως την αποφεύγω σε μερικούς, αλλά νομίζω ότι εσείς με την εμπειρία σας μπορείτε να απαντήσετε σ αυτό το ερώτημα. Καταρχήν, πριν πάμε σε ερωτήσεις, θεωρείτε ότι όντως υπάρχει αποτυχία ή μπορεί να είναι ένας λανθασμένος όρος δικός μου αυτός, ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν;

**Σ9:** Γενικά πιστεύω ότι είναι μεγάλο το ποσοστό των παιδιών που δεν γράφουν καλά. Δηλαδή καταρχήν αρκετά γράφουν κάτω από τη βάση, που για να γράψει κάποιος κάτω από τη βάση στην έκθεση σημαίνει ότι δεν έχει κατανοήσει το θέμα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή, ακόμα και μικρό να είναι το ποσοστό των παιδιών που γράφουν κάτω από τη βάση δεν μπορεί να είναι αμελητέο. Πρέπει δηλαδή να υπολογιστεί. Και τώρα αυτά τα παιδιά που γράφουν, ας πούμε πάνω από τη βάση, τα περισσότερα γράφουν μέτρια προς το χαμηλό επίπεδο και ένας πολύ μικρός αριθμός γράφει, ας πούμε, σχετικά καλά και ελάχιστοι άριστα. Οπότε είναι μεγάλο το ποσοστό των παιδιών που, αν όχι να μην πούμε αποτυγχάνουν, που δεν έχουν καλή επίδοση όπως θα έπρεπε.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι η αποτυχία, ή μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδοση στο μάθημα, έχει να κάνει με τον τόπο διαμονής τους, με το σχολείο που φοιτούν, αν είναι σε αστικό περιβάλλον;

**Σ9:** Εγώ όλα αυτά τα χρόνια που το παρακολουθώ, έχω διαπιστώσει ότι όσο προχωρούμε προς το σήμερα, γιατί εγώ η πρώτη χρονιά που δίδαξα σε σχολείο ήταν το 88, τόσο μεγαλύτερες ελλείψεις διαπιστώνω στα παιδιά, δηλαδή σε γλωσσικό επίπεδο και στο γλωσσικό μάθημα. Δηλαδή παλαιότερα τα πράγματα ήταν λίγο καλύτερα. Έχει να κάνει και το περιβάλλον που ζουν. Δηλαδή αν είναι ας πούμε ένα σχολείο επαρχιακό, αν είναι ένα σχολείο της πόλης. Επίσης το οικογενειακό περιβάλλον, αυτό το επίπεδο ας πούμε, των γονιών κλπ. Αλλά θεωρώ ότι αυτοί δεν είναι οι πιο βασικοί παράγοντες. Η δική μου γνώμη είναι ότι το μάθημα της έκθεσης και γενικά τα γλωσσικά μαθήματα είναι κάτι το οποίο...



Δηλαδή την επίδοση σε ένα τέτοιο μάθημα δεν την κατακτάς από τη μια στιγμή στην άλλη, δηλαδή είναι αποτέλεσμα πολλών χρόνων. Για να φτάσει δηλαδή ένας μαθητής να γράψει καλά στην τρίτη Λυκείου θα πρέπει να έχει ξεκινήσει από το δημοτικό. Και δεν είναι μόνο γράφω, είναι και διαβάζω δηλαδή ένα παιδί που δεν έχει διαβάσει κανένα βιβλίο και όσο περνούν τα χρόνια συναντάμε πάρα πολλά παιδιά που δεν διαβάζουν εξωσχολικά, που δεν παρακολουθεί, δεν συμμετέχει σε συζητήσεις, δεν μιλάει με τους φίλους του, παρά τα πολύ βασικά και τυπικά. Αυτό το παιδί, ας πούμε, που όλα τα προηγούμενα χρόνια ζει μακριά από το διάβασμα, την ανάγνωση, την κατανόηση και λοιπά, δεν μπορεί ξαφνικά στην τρίτη Λυκείου να έχει καλές επιδόσεις.

**ΑΜ:** Ωραία, πολύ ωραία.

**Σ9:** Άρα δηλαδή είναι και πολύ μεγάλο... Πολύ μεγάλο ρόλο στην επίδοση παίζει και η προσωπική προσπάθεια, όχι τόσο στο μάθημα όσο στην κατάκτηση της γλώσσας, στο να καλλιεργήσει ένα καλύτερο επίπεδο στη γλώσσα, να μπορεί να κατανοεί τα κείμενα, που είναι άλλος ένας παράγοντας, η κατανόηση, που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι όπως είναι το σχολείο, οι ώρες που κάνουμε μάθημα - και όχι μόνο στην τρίτη Λυκείου, γιατί πολύ σωστά όπως το είπατε, δεν φτάνει στην τρίτη Λυκείου να γίνουν θαύματα- οι μαθητές στο σχολείο έχουν δυνατότητες να παράγουν λόγο; Και δεν εννοώ μόνο στο θέμα Δ, και το θέμα Α και το θέμα Δ. Υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες στο σχολείο;

**Σ9:** Στο σχολείο γίνεται αρκετή δουλειά και καλή δουλειά μπορώ να πω. Απλώς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος γιατί τα παιδιά... Θα μου πεις, κάνουμε ας πούμε 6 ώρες τη βδομάδα στην τρίτη Λυκείου γλώσσα - λογοτεχνία. Θα λεγε κανείς ότι εντάξει, δεν είναι και λίγες. Όμως τα παιδιά κάπως το υποτιμούν αυτό το μάθημα της έκθεσης και προτιμούν ας πούμε να διαβάζουν μαθηματικά που είναι πάρα πολύ μεγάλη ύλη και τους είναι πιο δύσκολα, να διαβάζουν φυσική κλπ και δεν αφιερώνουν το χρόνο που πρέπει. Δηλαδή πάρα πολλές φορές, ακόμα και την ώρα του μαθήματος, μπορεί να συναντήσει κανείς παιδιά που να λύνουν ασκήσεις μαθηματικών. Ή ξέρω γω που διαβάζουν ιστορία. Που σημαίνει δηλαδή

ότι η ύλη στα υπόλοιπα μαθήματα είναι πολύ μεγάλη, τους πιέζει πάρα πολύ ο χρόνος και στο λύκειο δεν μπορούν να ασχοληθούν με την έκθεση όσο θα έπρεπε. Επίσης από τη μεριά τη δική μας, από τη μεριά δηλαδή των καθηγητών και του σχολείου, δεν υπάρχει πάρα πολύς χρόνος για εξάσκηση στο γλωσσικό μάθημα. Οι ασκήσεις που βάζουμε για το σπίτι, οι εκθέσεις που βάζουμε για το σπίτι δεν γράφονται. Τα περισσότερα παιδιά δεν αφιερώνουν χρόνο, γιατί θέλει να αφιερώσουν ένα τρίωρο και δεν θέλουν να τον αφιερώσουν στην έκθεση. Προτιμούν να διαβάσουν ένα άλλο μάθημα. Οπότε δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι από αυτή την άποψη δεν είναι επαρκής ο χρόνος. Ή τουλάχιστον δεν θέλουν να διαθέσουν όσο πρέπει.

**ΑΜ:** Το υποτιμούν γιατί θεωρούν ότι είναι εύκολο το μάθημα;

**Σ9:** Ναι, θεωρούν ότι... Όχι, δεν τους είναι τόσο εύκολο αυτό. Αλλά κάπου έχουν αποφασίσει, ή το θεωρούν δεδομένο, ότι στην έκθεση δε θα πάνε πάρα πολύ καλά. Πιστεύουν ότι ο υποκειμενικός παράγοντας παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, οπότε δηλαδή μπορεί ας πούμε ένας βαθμολογητής να τους βάλει μεγάλο βαθμό, αλλά ο άλλος μπορεί να μη βάλει, οπότε να υπάρχει μεγάλη απόκλιση και ο βαθμός τους ο τελικός να χαμηλώσει και γενικά προτιμούν περισσότερο χρόνο στα μαθηματικά και σε αυτά.

**ΑΜ:** επειδή χάθηκε για λίγο η σύνδεση... το μάθημα είναι λίγο αβέβαιο, αυτό λέγατε...

**Σ9:** Ναι τα παιδιά δηλαδή θεωρούν ότι στην έκθεση, όσο και να προσπαθήσουν, δεν είναι σίγουρο ότι θα γράψουν ένα πολύ καλό βαθμό και γιατί πιστεύουν ότι είναι ας πούμε η βαθμολόγηση λίγο υποκειμενική.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία ωραία.

**Σ9:** Και γι αυτό δεν θέλουν να αφιερώσουν τόσο χρόνο, που θα μπορούσαν να τον αφιερώσουν στα μαθηματικά ή στη φυσική ή στην ιστορία, σε ένα άλλο μάθημα.

**ΑΜ:** Ωραία, μιας και θίξατε το θέμα της, ας πούμε της έκτασης της ύλης πχ στα μαθηματικά, θεωρείτε ότι όλο αυτό το εύρος της θεματολογίας που υπάρχει στη Γ Λυκείου είναι διαχειρίσιμο;

**Σ9:** Στην έκθεση;

**ΑΜ:** Ναι, ναι

**Σ9:** Όχι, δεν...

**ΑΜ:** Και στη λογοτεχνία αν θέλετε γιατί και στη λογοτεχνία υπάρχει ένα εύρος αρκετά μεγάλο.

**Σ9:** Δεν είναι... όχι, όχι, δεν είναι διαχειρίσιμο. Ποτέ δεν κάνουμε όλες αυτές τις θεματικές ενότητες όπως πρέπει, τις θίγουμε κάπως, σε κάποιες αναφερόμαστε πιο αναλυτικά, σε κάποιες λίγο πιο συνοπτικά, αλλά η ύλη είναι.. δηλαδή τα θέματα που πρέπει να συζητηθούν είναι πάρα πολλά. Ποτέ δεν τα κάνουμε όλα. Ως προς τη λογοτεχνία τώρα τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα. Γιατι λογοτεχνία δεν διαβάζουν γενικά. Δηλαδή, ας πούμε, δεν διαβάζουνε καθόλου ποίηση. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές οι οποίοι γράφουν ας πούμε, θεωρούν ότι γράφουν ποιήματα, αλλά ακόμα κι αυτοί άμα τους πεις να διαβάσουν συλλογές ποιητικές, ότι θα τους βοηθήσει και λοιπά, δεν μπαίνουν στον κόπο. Δηλαδή κάπως ένα δοκίμιο ή ένα άρθρο για την έκθεση μπορεί να το διαχειριστούν πιο εύκολα από ένα λογοτεχνικό κείμενο. Λογοτεχνία ας πούμε, τη λογοτεχνία δεν τη θέλουν καθόλου. Ελάχιστους μαθητές συναντάς που να τους αρέσει η λογοτεχνία και να διαβάζουν από μόνοι τους.

**ΑΜ:** Ναι, ναι ωραία. Και ενώ λοιπόν βλέπουμε ότι έρχονται οι μαθητές στη θεωρία διαβασμένοι, την ξέρουνε τη θεωρία, αλλά τελικά στο Β ας πούμε, νομίζω ότι γίνεται η μεγαλύτερη αποτυχία ή υπάρχει μεγάλη για να μην το προκαταβάλω. Αυτό τώρα γιατί συμβαίνει κατά τη γνώμη σας;

**Σ9:** Γιατί τα παιδιά δεν κατανοούν, ας πούμε πράγματα ουσίας. Δηλαδή μαθαίνουν, ας πούμε όλη τη θεωρία για τα σχήματα λόγου, για τα σημεία στίξης, για τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου, αλλά μετά τη σημασία τους μέσα στο κείμενο δεν μπορούν να την καταλάβουν. Δηλαδή δεν μπορούν να συνδέσουν τη θεωρία, όπως αυτή εφαρμόζεται, στην πράξη σε ένα κείμενο. Και αραδιάζουν, ας πούμε, όλα τα που έχουν μάθει ας πούμε για το θαυμαστικό ή για το ερωτηματικό, τι μπορεί να δηλώνει, χωρίς να εντοπίζουν τη λειτουργία του στο συγκεκριμένο κείμενο, την οποία μπορεί και να μη μπορούν να τη βρουν, γιατί το θέμα της... δηλαδή δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι... Μάλλον να το πω αλλιώς, ας πούμε, τα σημεία στίξης ή τα σχήματα λόγου τα αντιμετωπίζουν σαν στοιχεία διακοσμητικά. Δηλαδή έβαλε και ένα θαυμαστικό εκεί, έβαλε και ένα αποσιωπητικά. Δεν καταλαβαίνουν ότι τίποτα δεν μπαίνει τυχαία, ότι κάτι θέλει να πει με αυτό που έβαλε εκεί. Και ενώ το λέμε, το ξαναλέμε, θα το προσαρμόζετε σε αυτό που λέει το κείμενο, τι θέλει να πει στο συγκεκριμένο σημείο που είναι, όχι τι θέλει να πει γενικά, πολλές φορές δεν το πιάνουν αυτό. Και πιστεύω ότι δεν κατανοούν τα κείμενα. Δηλαδή άμα τους πεις, ας πούμε, ειρωνεία, είναι δύσκολο να καταλάβουν τι εννοείς. Ή ότι αυτό το λέει μεταφορικά, πάλι δεν καταλαβαίνουν πάντα τι σημαίνει μεταφορικά ή ότι απευθύνεται στον αναγνώστη. Είναι κάποια πράγματα που δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν γιατί δεν κατανοούν σε βάθος τα κείμενα. Έχουν ας πούμε πολλές άγνωστες λέξεις, σε πολλά κείμενα έχουν άγνωστες λέξεις. Και δυσκολεύει λίγο το πράγμα. Κάνουν βέβαια μια προσπάθεια, αλλά πιο πολύ είναι... Το κακό είναι, να το πω κι αυτό, το κακό είναι ότι αντιμετωπίζουν τόσο το γλωσσικό μάθημα και το μάθημα της έκθεσης σαν ένα μάθημα πανελληνίων που θα πάω, θα γράψω, και μετά δε θα μου ξαναχρειαστεί. Ενώ δεν είναι έτσι. Δηλαδή τους λέμε καμιά φορά κείμενα θα χρειαστεί να γράφετε σε όλη σας τη ζωή για διάφορους λόγους. Δεν το δεν το θεωρούν απαραίτητο. Ας πούμε να γράψουν ένα άρθρο στην εφημερίδα, να στείλουν μια επιστολή να διαμαρτυρηθούν. Θεωρούν ότι δεν θα χρειαστεί ποτέ να το κάνουν αυτό και έτσι δεν καταλαβαίνουν την αξία.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, πολύ ωραία. Αντιστοίχως και στο θέμα Δ και αλλά και στο θέμα Γ αλλά έρχονται με μια μπουλετολογία στο κεφάλι τους.

**Σ9:** Ναι.

**ΑΜ:** Αυτές είναι οι 5- 8 συνέπειες, αιτίες ή αν ας πούμε στο λογοτεχνικό θα γράψω το τρίτο πρόσωπο ή το πρώτο που θα δώσει ξέρω γω ό, τι δίνει. Θα γράψω μια παρομοίωση που, καλή ώρα...

**Σ9:** Ναι.

**ΑΜ:** Τι γίνεται με όλα; Ποια άποψη έχετε εσείς για αυτά τα στεγανά που έρχονται;

**Σ9:** Ναι, αυτό, πιστεύω ότι είναι και αυτό μια παπαγαλία στο θέμα Δ. Δηλαδή, ενώ τώρα έχει αλλάξει και ο τρόπος διατύπωσης των θεμάτων και η έκταση του κειμένου που πρέπει να γράψουν τα παιδιά και μάλιστα δεν μπαίνουν ας πούμε θέματα όπως θυμάμαι εγώ που έπαιρνα παλιά να γράψω αιτίες, συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης. Δεν ζητάνε όλα αυτά, θα ζητήσουν ένα. Αλλά το σημαντικότερο είναι ότι πρέπει να πάρουν πρώτα τις πληροφορίες από το κείμενο, τα κείμενα αναφοράς είναι σχετικά, και μετά να προσθέσουν τα δικά τους. Αυτό τους είναι δύσκολο να το κάνουν. Δηλαδή τους είναι αρχικά δύσκολο να χρησιμοποιήσουν το κείμενο αναφοράς με δικά τους λόγια, να πάρουν δηλαδή κάποιες πληροφορίες και να τις μεταφέρουν στο δικό τους κείμενο και μετά, τους είναι ακόμα πιο δύσκολο να συνδέσουν αυτές τις πληροφορίες που έχει το κείμενο αναφοράς με τη δικιά τους εμπειρία, με τα πράγματα που αυτοί ξέρουν. Οπότε, αν τύχει και το έχουν, ας πούμε, κάνει στο φροντιστήριο το θέμα, γενικά το θέμα, όχι το συγκεκριμένο, προσπαθούν να θυμηθούν τι έχουν πει γενικά για το θέμα και γράφουν ότι ξέρουν, Που πολλά από αυτά δεν σχετίζονται απαραίτητα. Είναι έτσι λίγο πιο γενικά και αόριστα. Δηλαδή μαθαίνουν αυτοί για το φυσικό περιβάλλον κάποια στοιχεία, κάποια ξερωγώ, από τι απειλείται, πώς μπορεί το σχολείο να συμβάλει στο να σωθεί, τι μπορούμε να κάνουμε εμείς. Και μετά γράφουν αυτά, πολλές φορές χωρίς να κοιτάνε τι τους ζητάει το θέμα.

**ΑΜ:** Το ξέρω, ναι. Το έχω αντιμετωπίσει και γω. Αυτό... ανοίγω παρένθεση και λέω ότι είχα βάλει στη Δευτέρα Λυκείου μια έκθεση για τις ψευδείς ειδήσεις. Ήρθε η μαθήτριά, δεν είδε καν το επικοινωνιακό πλαίσιο που έβαλα. Ήρθε. Έγραψε τον πρόλογο όπου έμαθε ορισμό, αιτίες, συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης. Δεν ζητούσα τίποτα από αυτά. Τέλος πάντων, έγραψε και έναν επίλογο και ήταν εκτός. Ήρθε και μου λέει όταν τελείωσε 'Έγραψα μια πάρα πολύ ωραία έκθεση κυρία, πάρα πολύ ωραία.' Και βλέπω εγώ, είναι η εντύπωσή μου, αλλά μπορεί εσείς να μη συμφωνείτε βέβαια με αυτό, ότι οι καθηγητές του σχολείου είναι προετοιμασμένοι... μάλλον ότι έχουν προσαρμοστεί πάρα πολύ καλά στις αλλαγές που έχουν γίνει και τα τρία τελευταία χρόνια. Οι μαθητές, τους έχουμε πείσει, μπορούν να πειστούν από τους καθηγητές του σχολείου ότι πλέον έχουν αλλάξει τα πράγματα; Ή ερχονται με στεγανά στο σχολείο.

**Σ9:** Εντάξει, λίγο πολύ αυτή την ενημέρωση την έχουν και στα φροντιστήρια που πηγαίνουν. Δηλαδή και τα φροντιστήρια λίγο πολύ έχουν προσαρμοστεί στα καινούργια δεδομένα. Αυτό όμως που πρέπει να πω είναι ότι οι μαθητές μας εμπιστεύονται τους καθηγητές των φροντιστηρίων, όχι εμάς. Και σε ποιο πράγμα πιστεύω ότι δεν είναι καλά ενημερωμένος ένας καθηγητής στο φροντιστήριο; Στο πώς διορθώνουμε στις πανελλήνιες. Δηλαδή μου λένε ας πούμε εμένα τα παιδιά πράγματα που πρέπει να γράψουνε και τους λέω αυτό δεν βαθμολογείται. Μπορείτε να το γράψετε, αλλά δεν είναι απαραίτητο. Δηλαδή τώρα, ας πούμε αυτό που λέγαμε στην περίληψη, ο συγγραφέας του κειμένου αναφέρει ή ξερωγώ μετά να βάζουμε συνδετικές λέξεις και να προχωρούμε, που παλιά αν δεν το έκανες κόβαμε μόρια από κει. Τώρα δεν απαγορεύεται βέβαια, μπορείς να το κάνεις. Αλλά δεν σημαίνει ότι αν δεν το κάνεις θα κόψουμε μονάδες από αυτό.

**ΑΜ:** Που ωραία

**Σ9:** Ή και πολλά άλλα πράγματα που λένε τι βαθμολογείται και τι δεν βαθμολογείται, όπως τους τα μεταφέρουν στο φροντιστήριο δεν είναι ακριβώς έτσι. Δηλαδή πιστεύω ότι καλύτερη εμπειρία και ενημέρωση έχουν καθηγητές που πάνε ως βαθμολογητές. Αυτοί οι καθηγητές ξέρουν, εμείς δηλαδή ξέρουμε πώς βαθμολογείται ένα γραπτό.

**ΑΜ:** Ωραία. Μετά βλέπουμε μικροαλλαγές στη βαθμολόγηση. Ας πούμε φέτος θα είναι στις 20 μονάδες η περίληψη, άρα θα μειωθεί λίγο η βαθμολογία. Παλαιότερα η έκθεση ήταν στις 40 μονάδες, τώρα είναι στις 30. Αυτές οι μικροαλλαγές πιστεύετε ότι επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών;

**Σ9:** Κοίτα, εγώ τι έχω παρατηρήσει; Ότι ας πούμε το 30 στην έκθεση θεωρώ ότι είναι λίγο. Με ποια έννοια; Ότι γενικά βάζουμε μεγάλη... αναγκάζομαστε ας πούμε, επειδή η κλίμακα είναι μικρή, να βαθμολογούμε με μεγαλύτερο βαθμό εκθέσεις που δεν είναι τόσο καλές. Ας πούμε, αν είχαμε μεγαλύτερο περιθώριο, θα μπορούσαμε ας πούμε να βάζουμε μικρότερους βαθμούς σε εκθέσεις που είναι δεν είναι τόσο καλές. Ευνοεί δηλαδή πιστεύω αυτή η βαθμολόγηση κάπως το μαθητή. Δηλαδή, δεν μπορείς να βάλεις... σπάνια να βάλεις ξερωγώ γω λιγότερο... πρέπει να είναι πολύ κακή έκθεση, να είναι εκτός θέματος για να βάλεις ας πούμε ένα 15 ή ένα με 14. Ενώ παλιά, βάζαμε πολύ πιο εύκολα το κάτω από τη βάση στην έκθεση. Τώρα η περίληψη, που ανέβηκε ας πούμε η βαθμολόγηση, ίσως αυτό θα έπρεπε να προστεθεί στην έκθεση. Γιατί λίγο πολύ, έτσι όπως είναι τώρα η περίληψη, σε μέρος του κειμένου που δεν είναι ολόκληρο το κείμενο, λίγο πολύ τα καταφέρνουν στην περίληψη, δηλαδή ένα 10 12 το γράφουνε. Οπότε πιστεύω ότι αυτές με τα επιπλέον μόρια ίσως θα έπρεπε να έχουν μπει στην έκθεση για να υπάρχει μεγαλύτερο περιθώριο. .

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Τώρα ως προς την ως προς την αξιολόγηση. Εσείς ποια μέθοδο χρησιμοποιείτε; Που μπορεί να είναι βέβαια και συνδυαστική μέθοδος, την αναλυτική ή την ολιστική μέθοδο, δηλαδή αναλυτική. νομίζω ότι ούτως ή άλλως ακολουθούμε γιατί θα μοριοδοτήσουμε, το καταλαβαίνετε, τόσο στην έκφραση, στη δομή, στο λεξικό...

**Σ9:** Έτσι είναι.

**ΑΜ:** Αλλά ολιστικά είναι όταν ας πούμε βλέπουμε σε βάθος...

**Σ9:** Συνολικά...

**ΑΜ:** Συνολικά το γραπτό. Εσείς ποια μέθοδο χρησιμοποιείτε;

**Σ9:** Εμείς χρησιμοποιούμε, βαθμολογούμε αναλυτικά. Δηλαδή παίρνει ας πούμε στην έκθεση για παράδειγμα η έκθεση το 30, είναι 12 το περιεχόμενο, 10 η δομή-οργάνωση και 8 η έκφραση, το λεξιλόγιο κλπ. Αρχικά βαθμολογούμε έτσι. Δηλαδή βλέπουμε ας πούμε, γιατί έχουμε και τις οδηγίες από το Υπουργείο και μας λέει το περιεχόμενο θα είναι πλήρες αν έχει, ας πούμε, τρία επιχειρήματα. Παράδειγμα να έχει γράψει, λίγο πολύ έχουμε ένα μπούσουλα. Μετά όμως διαβάζουμε και συνολικά το γραπτό. Δηλαδή ένα γραπτό ας πούμε, που μπορεί να πάρει, που έχουμε βάλει αθροίζοντας αυτά τα 3, παίρνει 68 πχ, αν είναι καλή η δομή και η έκφραση μπορεί ας πούμε να δώσουμε και δύο μόρια να πάει στο 70. Κάπως έτσι. Δηλαδή το βλέπουμε και σαν συνολικό γραπτό και μπορεί να χαρίσουμε ας πούμε κάτι. Συνήθως βάζουμε κάτι παραπάνω, δηλαδή στα δύο τρία μόρια και μπορεί να τα χαρίσουμε σε ένα γραπτό που είναι και αξιοπρεπές και καλογραμμένο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Κάθε χρόνο τώρα, ειδικά τα τρία τελευταία χρόνια, καταφθάνουν στα βαθμολογικά ενδεικτικές απαντήσεις από την ΚΕΕ. Εσείς νιώθετε δεσμευμένη από αυτές τις απαντήσεις;

**Σ9:** Όχι, δεν είναι... δεν είμαστε δεσμευμένοι και νομίζω κανείς. Δηλαδή είναι ενδεικτικές οι απαντήσεις. Χρειάζεται να τις στέλνουν για να έχουμε ένα μπούσουλα, δηλαδή να ξεκινάμε από την ίδια βάση όλοι, αλλά μπορούμε όμως και να αυτενεργήσουμε εμείς. Δηλαδή αν κάτι, ας πούμε, θεωρήσουμε ότι δεν είναι τόσο σημαντικό ή αν το παιδί έχει γράψει κάτι που το υπουργείο δεν το έχει στείλει, δεν το έχει σκεφτεί δηλαδή σαν απάντηση, και εμείς πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό το βαθμολογούμε. Δηλαδή όχι, δεν θεωρώ ότι είμαστε δεσμευμένοι από τις απαντήσεις που στέλνει το υπουργείο.

**ΑΜ:** Απλά εγώ θα μεταφέρω πάλι ένα δικό μου κομμάτι εμπειρίας και θα μου πείτε πώς το αντιμετωπίσατε εσείς. Εγώ φέτος τις τελευταίες τελοσπάντων πανελλήνιες ένιωσα ότι



υπήρχαν πάρα πολλές υποσημειώσεις. Δηλαδή για να πιάσεις... και στην περίληψη το ένιωσα αυτό και στο να βρούνε το θέμα στο λογοτεχνικό κείμενο αλλά και στο θέμα Β. Ας πούμε, δε θυμάμαι τώρα, το ερωτηματικό -μπορεί να μην ήταν ερωτηματικό- αλλά καταλάβατε τι εννοώ; Ότι είχε και το ένα και το άλλο και το άλλο και το άλλο και φιλολοΐδια. Και πώς θα μπορούσα; Εγώ δηλαδή νομίζω ότι δεν θα μπορούσα, εγώ σαν καθηγήτρια να πήγαινα τώρα να το γράψω, δεν θα έγραφα όλα αυτά τα μικρο σημεία που δόθηκαν.

**Σ9:** Μα ναι, μα ναι. Βέβαια. Γι αυτό δεν τα βάζουμε... Δηλαδή κοιτάμε να είναι τα βασικά, αυτά δηλαδή που πραγματικά αποδίδουν, ας πούμε, το νόημα, τη σημασία του κειμένου, στα σημεία στίξης που είπατε και στο Β θέμα. Και αν έχουν γράψει τα βασικά και καταλαβαίνουμε... δηλαδή λίγο πολύ από το πώς τα γράφει, καταλαβαίνεις αν ο μαθητής έχει καταλάβει τι ρόλο παίζει το σημείο αυτό στο συγκεκριμένο κείμενο, δεν μπαίνουμε σε τόσες πολλές λεπτομέρειες. Δεν ζητάμε τα πάντα. Εγώ πιστεύω ότι στέλνει, στέλνουν ας πούμε, τόσες πολλές λεπτομέρειες και υποσημειώσεις στις απαντήσεις για να καλύψουμε όλες τις πιθανές απαντήσεις. Όχι ότι είναι απαραίτητο για να πάρει κάποιος το άριστα ή για να βαθμολογηθεί με καλό βαθμό να έχει γράψει όλα αυτά, γιατί μπορεί να έχει βάλει και δικά του. Δηλαδή μπορεί να έχει βάλει και άλλα πράγματα που το υπουργείο να μην τα έχει προβλέψει και να στέκουν, να είναι σωστά. Εντάξει, δεν μπορούμε να τα αγνοήσουμε και αυτά.

**ΑΜ:** Όχι βέβαια.

**ΑΜ:** Μήπως είναι και θέμα βαθμολογικού; Δηλαδή τι εννοώ; Των βαθμολογητών και της πειραματικής που γίνεται πριν....

**Σ9:** Της πειραματικής, ναι. Πιστεύω ότι είναι και θέμα βαθμολογικού. Γίνεται μια συνεννόηση πριν, δηλαδή στην πειραματική που γίνεται υπάρχει έτσι μια συνεννόηση μεταξύ μας και δεν έχουμε πολλές... δηλαδή ούτε πολλές αναβαθμολόγηση έχουμε, δηλαδή πολλές μεγάλες διαφορές ας πούμε μεταξύ μας για να διορθώσει και τρίτος βαθμολογητής.

Ούτε και πολλές συγκρούσεις έχουμε στην πειραματική. Πιστεύω δηλαδή ότι είμαστε λίγο στο ίδιο πνεύμα ολοι. Είναι και μεγάλοι, ας πούμε, που πάνε. Έχουν μια εμπειρία.

**ΑΜ:** Εσείς λοιπόν που βλέπετε τόσους βαθμολογητές, θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχει ίσως ένα σώμα βαθμολογητών; Δηλαδή αρκεί... σήμερα ξέρετε πώς είναι το σύστημα, οτι αρκεί να διδάσκεις το μάθημα έστω και μια χρόνια και μπορείς να πας να βαθμολογήσεις. Μήπως, κατά την κρίση σας, καλύτερο να ήταν ένα σώμα, δηλαδή άνθρωποι συγκεκριμένοι που έχουν εκπαιδευτεί, που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Το έχετε σκεφτεί; Σας έχει προβληματίσει ποτέ αυτό;

**Σ9:** Δεν το έχω σκεφτεί αυτό, αλλά γενικά δεν ξέρω.... Δηλαδή αν είναι να γίνει αυτό, να είναι θέμα, να επιμορφωθούν ας πούμε περισσότερο ή να έχουν περισσότερη εμπειρία, Θα μπορούσε, ας πούμε, αυτή η επιμόρφωση να γίνεται και για τους νεότερους. Πιστεύω ότι κάποια... αν ας πούμε, μπαίνουν πάντα οι ίδιοι και οι ίδιοι και οι ίδιοι, λίγο ας πούμε μένουν πολύ προσκολλημένοι σε κάποια πράγματα που έχουν συνηθίσει. Δεν ανανεώνονται. Δεν μπαίνει, ας πούμε και έτσι, καινούργια άτομα που θα μπορεί να δώσουν και μια άλλη εκδοχή . Εγώ πιστεύω δηλαδή ότι πρέπει να ανανεώνονται οι βαθμολογητές. Τώρα, επιμορφώσεις και σεμινάρια ίσως να πρέπει να γίνονται, αλλά όχι πάντα στα ίδια άτομα. Πιστεύω ότι θα πρέπει να ανανεώνονται, ναι.

**ΑΜ:** Θα αλλάζατε εσείς κάτι ως προς τον τρόπο αξιολόγησης της παραγωγής λόγου; Ήδη μου έχετε απαντήσει ότι θα δίνατε περισσότερους βαθμούς στο θέμα Δ

**Σ9:** Ναι, θα έδινα περισσότερο στην έκθεση. Πιστεύω ότι το Β θέμα μπήκε και δίνονται τόσες πολλές μονάδες στο Β θέμα για να υπάρχει μια ισορροπία. Δηλαδή αυτό το θέμα βαθμολογείται πιο αντικειμενικά, γιατί είναι θεωρία, βασίζεται σε θεωρία, δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και πιστεύω ότι γι αυτό δόθηκαν τόσες μονάδες σε αυτό το θέμα, για να αποφύγουμε έτσι τις μεγάλες αποκλίσεις. Αλλά το αν κάποιος κατέχει, ας πούμε, την γλώσσα, μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα θέμα, μπορεί να εκφράσει τις απόψεις του. Αυτό

αντικειμενικά φαίνεται στην έκθεση. Εκεί πιστεύω ότι θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση.

**ΑΜ:** Και η συνεξέταση της λογοτεχνίας τελικά έχει, εννοώ της γλώσσας και της λογοτεχνίας, έχει ευνοήσει τελικά τους μαθητές;

**Σ9:** Δεν νομίζω ότι τους έχει ευνοήσει τόσο, γιατί πάρα πολλοί όταν είναι πεζό το κείμενο, που εντάξει με μόνο φέτος βέβαια μπήκε και πάλι κάπως τους δυσκόλεψε. Όταν είναι πεζό τα καταφέρνουν καλύτερα. Στα ποιήματα έχουν μια δυσκολία στην κατανόηση και έχουν και μια δυσκολία να συνδυάσουν αυτό που λέμε κειμενικούς δείκτες με το νόημα. Αυτά βλέπουν, ας πούμε, τους κειμενικούς δείκτες ξεκομμένους από το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου. Δεν τους συσχετίζουν με το θέμα. Αλλά εντάξει και αυτό παίρνει λίγες μονάδες, δηλαδή δεκαπέντε μόρια που παίρνει, λίγο πολύ αν καταλάβουν το θέμα, αν αναφέρουν και καποιους κειμενικούς δείκτες δηλαδή και εκεί, όπως στην περίληψη, χωρίς να έχουν πιάσει το νόημα και σε βάθος να έχουν εμβαθύνει στο κείμενο, ε, 8 με 10 μονάδες τις παίρνουν και εκεί. Δηλαδή δεν πέφτουν πολύ κάτω. Εκτός πια και αν δεν έχουν γράψει τίποτα.

**ΑΜ:** Εσείς αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι, δηλαδή αν μπορούσατε να έχετε λόγο για τα σχολικά βιβλία για τα προγράμματα σπουδών, τι θα προτεινάτε, αν μπορούσε κάποιος να σας ακούσει; Και πριν απαντήσετε, αν θα θέλατε να μου απαντήσετε στην ερώτηση ότι τα βιβλία, αυτά που έχουμε, που είναι πολλά, τα χρησιμοποιείτε; Σε ποιο βαθμό;

**Σ9:** Τα βιβλία, αυτά τα καινούργια που ο φάκελος υλικού ας πούμε, μπορώ να πω ότι είναι ωραία ως προς τα κείμενα, Δηλαδή έχουν ωραία κείμενα και σύγχρονα και με προοδευτικές ιδέες και λοιπά. Όμως αυτά είναι μισοτελειωμένα τα βιβλία. Δηλαδή δεν μπορεί να έχουν μόνο κείμενα χωρίς ενδεικτικές ασκήσεις. Για να χρησιμοποιήσουμε εμείς τώρα τα κείμενα από το φάκελο υλικού, θα πρέπει να βγάλουμε εμείς τις ερωτήσεις. Πράγμα το οποίο εντάξει, σε κάποια το κάνουμε, αλλά δεν μπορούμε να το κάνουμε σε όλα. Οπότε επειδή κυκλοφορούν και έτοιμα κείμενα και έτοιμα κριτήρια και μπορούμε να πάρουμε και να

συνδυάσουμε, αυτά χρησιμοποιούμε και από διαδικτυακές πηγές. Από από ιστοσελίδες ας πούμε, που είναι για φιλολογικά μαθήματα και δεν χρησιμοποιούμε εξολοκλήρου τα βιβλία. Αν είχανε και κάποιες εργασίες - ερωτήσεις, θα ήταν λίγο πιο εύκολο και για μας να τα χρησιμοποιούμε ωραία.

**ΑΜ:** Άρα ας πούμε αυτό θα προτείνατε σαν αλλαγή να ολοκληρώσουν...

**Σ9:** Θα πρότεινα να ολοκληρώσουν... Να διατηρήσουν τα κείμενα, αλλά να βάλουν και κάποιες ερωτήσεις πάνω στα κείμενα, κάποιες εργασίες, κάποια πράγματα που τα παιδιά ας πούμε, θα μπορούσαν να κάνουν ακόμα και ομαδικά. Που να μην είναι... δεν είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένες, ας πούμε, όλες στις εξετάσεις. Θα μπορούσαν να έχουν ερωτήσεις κατανόησης που θα τους βοηθούσαν μετά για να χρησιμοποιήσουν το κείμενο στο να γράψουν την έκθεση. Ή που θα μπορούσαν ας πούμε, να τους διευκολύνουν για να γράψουν την περίληψη μετά. Δεν είναι δηλαδή, οι ασκήσεις και οι εργασίες πάνω στα κείμενα δεν είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένες ακριβώς στον τύπο των εξετάσεων. Στην επεξεργασία των κειμένων περισσότερο.

**ΑΜ:** Και ωραία θίξατε και μία λέξη. Είπατε το ομαδοσυνεργατικό τέλος πάντων, όπως το είπατε. Θεωρείτε ότι έχουμε περιθώριο στο σχολείο, στις τάξεις μας, και όχι πάλι μόνο στη Γ Λυκείου, να δουλέψουμε με αυτό τον τρόπο;

**Σ9:** Δεν έχουμε πολλά περιθώρια, διότι δεν έχουν τα παιδιά και αυτή την κουλτούρα, δηλαδή αυτή την κουλτούρα της συνεργασίας. Κατ αρχήν δεν έχουμε το κατάλληλο περιβάλλον. Για να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά πρέπει να διαλύσουμε την τάξη, να την κάνουμε, να κάνουμε διαφορετική τη διάταξη και μετά τελειώνοντας θα πρέπει να ξαναφτιάξουμε τα θρανία για να μπει ο επόμενος που τα θέλει στη σειρά. Αυτό είναι λίγο κουραστικό και για μας και για τα παιδιά και ύστερα δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται. Όχι όλα, αλλά τα περισσότερα. Και όταν κάνουμε ομάδες αναλαμβάνει ένας και κάνει όλη τη δουλειά. Και υπάρχουν ας πούμε μέσα στις ομάδες και κάποιοι που δεν κάνουν τίποτα και βρίσκουν ευκαιρία ας πούμε να λουφάρουν. Γενικά, αυτή η ομαδοσυνεργατική δεν

μπορεί να γίνει από τη μια μέρα στην άλλη. Ακόμα και μεις... και εγώ ας πούμε βλέπω τον εαυτό μου πολλές φορές επεμβαίνω ενώ δεν θα'πρεπε. Γιατί και εγώ... και θέλω να κερδίσω χρόνο και γιατί ας πούμε χάνουμε χρόνο όταν πάμε να κάνουμε ομάδες και ομαδοσυνεργατική και προσπαθούμε να τον κερδίσουμε από αλλού. Γενικά δεν είναι κάτι που... δηλαδή πρέπει να το δοκιμάσουμε για μεγάλο διάστημα για να πούμε ότι αποδίδει.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία, πάρα πολύ η παρατήρηση. Και είναι ένα-δυο πράγματα ακόμα και τελειώνουμε. Λοιπόν ότι πάλι για τις εγκυκλίους που έρχονται και τις οδηγίες διδασκαλίας που έρχονται, θα μπορούσαν κάπως να βοηθήσουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς;

**Σ9:** Ναι, θα μπορούσε. Ας πούμε, θα μπορούσαν να γίνουν και δειγματικές διδασκαλίες. Θα μπορούσαν να είναι πιο συγκεκριμένες και πιο διευκρινιστικές όλες αυτές οι εγκυκλίες που έρχονται πάνω σε συγκεκριμένα, στην πράξη, ας πούμε. Γιατί είναι γενικά, θεωρητικά, που πρέπει εμείς μετά να τα προσαρμόσουμε. Ακόμα δηλαδή και η σύμβουλοι που μπορεί να δίνουν οδηγίες, πιο πολύ τα δίνουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Δεν έχει έρθει κάποιος ας πούμε να πάρει ένα κείμενο που θα κάνω εγώ, να τον διδάξει με ένα τρόπο, να το συζητήσουμε. Δηλαδή κάπως στην πράξη, στην πρακτική εφαρμογή υστερούν. Ύστερα οι οδηγίες, ειδικά στην αρχή, όταν άλλαξε το το σύστημα και εξετάζονταν με τον καινούργιο τρόπο, ήταν τελείως χαοτικές. Δηλαδή μέχρι να καταλάβουμε τι γίνεται, ερχόταν το ένα μετά το άλλο. Διευκρινίσεις επί διευκρινίσεων και καλά καλά και οι ίδιοι δεν είχαν καταλάβει τι γίνεται. Αλλά τώρα, μπορώ να πω μετά από τρία-τέσσερα χρόνια, ότι κάπως έχουν ξεκαθαρίσει τα πράγματα, αλλά νομίζω ότι ετοιμάζονται να τα αλλάξουν πάλι. Οπότε... Γιατί πέρυσι κάναμε κάτι πιλοτικά προγράμματα και κάποια κάποια επιμόρφωση και έχουν σκοπό πάλι να τα... Ενώ είπαμε ότι της τρίτης Λυκείου είναι μια χαρά. Ας τα αφήσουν έτσι, ας πούμε τουλάχιστον για κάποιο διάστημα ακόμα, αλλά δεν ξέρω. Έχουν σκοπό μάλλον να τα αλλάξουν, στην πρώτη και στην Δευτέρα σίγουρα.

**ΑΜ:** Από πότε αυτό, ξέρετε; Κανείς δεν ξέρει μάλλον.

**Σ9:** Τώρα δοκιμάζουμε κάτι σχέδια μαθήματος που τα έχουν στείλει οι ίδιοι και κάνουμε κι εμείς κάποια δικά μας και βαθμολογούνται για να δούνε τι προχωρεί και τι όχι. Και νομίζω την επόμενη χρονιά προγραμματίζουν πιλοτικά να γίνουν στα πειραματικά και μετά και στα υπόλοιπα σχολεία.

**ΑΜ:** Και τελευταία ερώτηση, αν και νομίζω ότι έχει διαφανεί απάντηση σας σε αυτό, ότι υπάρχει έτσι τώρα μια φορεμένη άποψη που μπορεί να μην έχει πέσει στην αντίληψή σας, μπορεί και ναι, ότι κάποιοι προτείνουν τέλος πάντων να καταργηθεί το θέμα Δ από την εξέταση, για να αποτοξινωθεί το μάθημα από όλη αυτή την μπουλετολογία που συζητήσαμε προηγουμένως. Εσάς σας βρίσκει σύμφωνη αυτό;

**Σ9:** Όχι, δεν συμφωνώ γιατί μετά τι θα εξετάζεται; Θα εξετάζονται σε τεχνικά θέματα; Πρέπει δηλαδή να τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν κιόλας. Δεν νομίζω ότι θα ήταν καλό να καταργηθεί το Δ. Ναι, μετά θα είναι ένα μάθημα παπαγαλίας, έτσι τελείως τεχνικό, που δεν θα φαίνεται, δεν θα καταλαβαίνεις, ας πούμε, ποιος έχει κατακτήσει τη γλώσσα και σε επίπεδο έκφρασης και κατανόησης, οπότε πιστεύω ότι πρέπει να μείνει.

**ΑΜ:** Ωραία και θυμήθηκα αυτό που ήθελα να σας ρωτήσω, ότι μήπως τελικά και οι θεματοθέτες έχουν μερίδιο ευθύνης; Ας πούμε, το σκεφτόμουν αυτό όταν μιλούσαμε για το θέμα Γ, που τα παιδιά δεν ξέρανε καν τι είναι το ταγάρι, που αυτό που παρότι ήταν πεζό, άρα θεωρητικά πιο εύκολο, όμως ανταποκρίθηκα πιο δύσκολα απ' ό,τι στο ποίημα με το Σειριο.

**Σ9:** Ναι, τα περσινά θέματα... Μερικές φορές οι θεματοφύλακες ναι, δεν είναι, ούτε ας πούμε δεν είναι σαφείς και οι ερωτήσεις. Κάποιες είναι, κάποιες άλλες φορές όχι. Ή κάποιες άλλες φορές δεν είναι... Εντάξει λοιπόν, τα θέματα, για τους θεματοθέτες... Πολλές φορές δεν έχουν επαφή με το σχολικό περιβάλλον, κάποιοι απ' αυτούς, γιατί δεν είναι όλοι εκπαιδευτικοί. Έχουν μια εντύπωση ότι τα πράγματα στο σχολείο πάνε καλά, ότι όλα τα παιδιά έχουν ένα επίπεδο που μπορεί να ανταποκριθούν κλπ. Αλλά μια και είπαμε για τα περσινά θέματα, κάνουν και κάποιες αστοχίες. Ας πούμε, πέρυσι που είχαν βάλει τρία

θέματα, τρία κείμενα, το κείμενο της Δημουλά ήταν πιο λογοτεχνικό από το κείμενο της λογοτεχνίας. Και αυτό μπέρδεψε τα παιδιά. Δηλαδή πολλά ρωτούσαν μετά, ποιο ήταν το λογοτεχνικό κείμενο, ενώ ξέρουν ότι είναι το θέμα Γ. Δηλαδή αυτό τώρα ήταν πολύ ωραίο κείμενο, αλλά δεν ταίριαζε. Έπρεπε δηλαδή να βάλουν ένα, όπως το πρώτο, ας πούμε, να είναι ένα άρθρο, ένα δοκίμιο, κάτι τέτοιο. Κάνουν και τέτοιες αστοχίες. Αλλά εντάξει, δεν πιστεύω ότι τα θέματα είναι από τους βασικούς λόγους της αποτυχίας. Ίσως λίγο στα κείμενα που επιλέγουνε θα έπρεπε να είναι λίγο πιο... να είναι, ας πούμε, να μην είναι πολύ δύσκολα κείμενα, να έχουν σωστή δομή, να δίνουν ας πούμε αρκετές πληροφορίες που μπορούν να τις αξιοποιήσουν οι μαθητές. Εκεί περισσότερο ίσως θα έπρεπε να είναι πιο προσεκτικοί. Ναι, αυτό.

**ΑΜ:** Αυτά! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Η βοήθειά σας παραπάνω από πολύτιμη και η εμπειρία σας

**Σ9:** Ελπίζω να βοήθησα.

**ΑΜ:** Πολύ πάρα πολύ! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Να είστε καλά! Καλό βράδυ σας εύχομαι

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας. Χρόνια πολλά, Καλή χρονιά! Σας ευχαριστώ που είστε σήμερα εδώ πέρα μαζί μου.

**Σ10:** Καλησπέρα και σε σας και εγώ χαίρομαι!

**ΑΜ:** Θέλω να σας ενημερώσω ότι η συνομιλία μας ηχογραφείται και θα ήθελα να έχω την έγκρισή σας αν το επιτρέπετε.

**Σ10:** Απολύτως ωραία. Συμμετέχω οικειοθελώς. Βεβαίως και έχετε την έγκριση.

**ΑΜ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ. Λοιπόν, αρχικά θέλω να σας ρωτήσω πόσα χρόνια υπηρετείτε στο δημόσιο σχολείο.

**Σ10:** 20.

**ΑΜ:** Ωραία. Θυμάστε μήπως περίπου πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας;

**Σ10:** Όλα

**ΑΜ:** Και είστε βαθμολογητής στο μάθημα στη Γ Λυκείου στο μάθημα της έκθεσης;

**Σ10:** Είμαι Βαθμολογήτρια, εκτός από τα 3 τελευταία χρόνια μου που έχω τα αρχαία. Και διδάσκω έκθεση πρώτη και Δευτέρα Λυκείου γιατί τα μοιράσαμε έτσι στο σχολείο και τα τελευταία τρία χρόνια δεν είμαι βαθμολογητής. Αλλά όλα τα υπόλοιπα είμαι.

**ΑΜ:** Από την πρώτη χρονιά δηλαδή... Από την πρώτη χρονιά και βαθμολογείτε.

**Σ10:** Να σας πω ότι επίσης από το 3ο έτος διδάσκω σε φροντιστήριο, πριν διοριστώ και το μάθημα της γλώσσας είναι από τότε. Δηλαδή το διδάσκω ανελλιπώς σε όλη μου τη ζωή.



**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Σας το καταθέτω ότι είστε τώρα μια διαφορετική και μοναδική περίπτωση, γιατί οι περισσότεροι βαθμολογητές μέχρι τώρα στις συνεντεύξεις, που δεν είναι λίγες, εστίασαμε κυρίως στα τελευταία τρία χρόνια, οπότε εσείς θα μας δώσετε μια άλλη οπτική που θα έχει ενδιαφέρον για τα χρόνια πριν αλλάξει το σύστημα. Αλλά μπορείτε να καταθέτετε την εμπειρία σας από αυτά που βλέπετε στο σχολείο. Λοιπόν ας ξεκινήσουμε...

**Σ10:** Να σας πω κιόλας το εξής. Επειδή διδάσκω σε πρότυπο σχολείο, στην πραγματικότητα και στην πρώτη Λυκείου και στη Δευτέρα Λυκείου, το μάθημα το προσαρμόζω εντελώς στον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα στην τρίτη Λυκείου. Δηλαδή τα παιδάκια από την πρώτη Λυκείου, τα δικά μου κάνουν κειμενικούς δείκτες. Κάνουμε το ερμηνευτικό. Δηλαδή δουλεύω με αυτό τον τρόπο ήδη από την πρώτη λυκείου, οπότε δεν μου είναι ανοίκειο αυτό το καινούριο. Στη Δευτέρα Λυκείου ας πούμε που εγώ, τους λέω ότι τελειώνοντας αυτή η χρονιά θα πρέπει να έχουμε δουλέψει το Α θέμα και το Γ για να μπειτε στην 3η με μια υποδομή πολύ καλή πάνω σε αυτά τα δύο. Οπότε δεν έχει σημασία που δεν το βαθμολογώ σαν να το διδάσκω κανονικά.

**ΑΜ:** Ναι. Όχι ότι αφορά τη συνέντευξη, εγώ καταθέτω την εμπειρία μου, εγώ διδάσκω στη Β Λυκείου, και στη Β Λυκείου, όχι στην πρώτη, αλλά διδάσκω με αυτό τον τρόπο που λέτε κι εσείς, σαν να πρόκειται για μάθημα της Γ Λυκείου.

**Σ10:** Ακριβώς ναι.

**ΑΜ:** Ωραία. Άρα αρχικά εσείς θα λέγατε...Ο τίτλος της εργασίας είναι γιατί αποτυγχάνουν οι μαθητές στο μάθημα της έκθεσης στις πανελλήνιες εξετάσεις; Εσείς συμφωνείτε με αυτό τον όρο ότι θεωρείτε ότι όντως αποτυγχάνουν; Ίσως είναι βαρύς ο όρος. Τι εντύπωση έχετε για το μάθημα και για τις επιδόσεις των μαθητών στην έκθεση;

**Σ10:** Ναι, θεωρώ ότι αποτυγχάνουν τα παιδιά γιατί αν λάβουμε υπόψη μας ότι η έκθεση είναι το μάθημα που σε βάζει στην ιατρική τελικά και αν δούμε έξω στους πίνακες, βλέπουμε μαθηματικά, φυσική, βλέπουμε εικοσαριά σε μια μεγάλη λίστα και βλέπουμε ένα 18 μισό στην έκθεση. Κάτι λέει αυτό. Ναι, πιστεύω ότι κάτι δεν πάει καλά, κάτι δεν κάνουμε καλά. Τα παιδιά αντιλαμβάνομαι ότι παπαγαλίζουν πάρα πολύ τα παιδιά και προσπαθούν να εντάξουν στο λόγο τους έτοιμα αποσπάσματα. Δεν αντιλαμβάνονται σωστά τις εκφωνήσεις. Θέλουν το τυποποιημένο για να ανταποκριθούν και μόλις τους βγάλεις λίγο από το τυποποιημένο εκεί χάνεται. Αυτές είναι μερικές πολύ γρήγορες σκέψεις.

**ΑΜ:** Ωραία, ούτως ή άλλως η συνέντευξη είναι ημιδομημένη, οπότε μπορείτε τέλος πάντων να διατρέχετε το λόγο όπως εσείς νιώθετε πιο εύκολα και πιο άνετα. Δεν θεωρείτε όμως ότι, με το καινούριο πάλι σύστημα, δεν υπάρχει αρκετή τυποποίηση; Γιατί πραγματικά, εντάξει όχι στο θέμα τόσο της περίληψης, είτε στο θέμα Β είτε ακόμα και στο θέμα Γ δεν παρατηρούμε πολύ τυποποιημένες απαντήσεις μαθητών; Δηλαδή αρέσκονται στο να βρουν το τρίτο πρόσωπο ή το πρώτο ρηματικό πρόσωπο. Τυχαία παραδείγματα δίνω τώρα. Είναι τυποποιημένο ή όχι;

**Σ10:** Βλέπω ότι υπάρχει, ας πούμε, οι μαθητές εκείνοι ... δυσκολεύονται λίγο τα παιδιά να ενσωματώσουν στον λόγο τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα υποβάλλει αυτά τα οποία εισπράττουν-αντιλαμβάνονται σε επίπεδο ερμηνείας. Τα αντιμετωπίζω σαν δύο διαφορετικά κομμάτια. Δηλαδή άλλο το περιεχόμενο, άλλο... Δεν δεν μπορούν να κάνουν αυτή τη σύζευξη. Είναι το ότι δηλαδή στο θέμα Γ βλέπω ότι υπάρχει πολύ μεγάλη δυσκολία στα παιδιά, και που διαβάζουν, γιατί μπορεί να μην το βαθμολογώ, αλλά συμμετέχω στις συναντήσεις που κάνουμε και βλέπω ότι υπάρχει. Υπάρχουν βέβαια και ωραίες απαντήσεις, αλλά αυτές οι ωραίες απαντήσεις είναι είναι λίγες και πάλι είναι κάτι ένα μέσο, ένα μέτριο επίπεδο. Γι αυτό δεν μπορούν να συσχετίσουν τον τρόπο με τον οποίο κάποια στοιχεία, κάποιες γλωσσικές επιλογές υποβάλλουν συγκεκριμένα πράγματα στον αναγνώστη. Δεν μπορούν να το εντάξουν και το βάζουν σαν να είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Δηλαδή γράφουν την απάντηση και μετά γράφουν κάτι άλλο και βλέπουμε στο κείμενο ότι υπάρχει αυτό το στοιχείο. Υπάρχει ας πούμε από διάφορα εκφραστικά μέσα ή κάποιος

αφηγηματικός τρόπος. Το βάζουν χωριστά αυτό το πράγμα σαν να είναι κάτι άλλο. Κάποιες διαπιστώσεις, έτσι που έχουμε συζητήσει και με συναδέλφους. Δύσκολο να το ενσωματώσουνε, όπως και όπως το ίδιο πράγμα που γίνεται και στην ιστορία, στις πηγές, που σαν δυο διαφορετικά κείμενα. Δεν ξέρω τι ακριβώς, τι ψάχνετε; Τι ακριβώς, σε τι εστιάζετε, τι φταίει; Τι πιστεύετε; Ποια είναι η απάντηση; Ποια στοιχεία θέλετε να σας πω.

**ΑΜ:** Όχι πολύ καλά. Έχω καταλάβει απολύτως ότι αυτό που εννοείτε, ότι εννοώ ουσιαστικά διαβάζουν, τελικά τη διαβάζουν τη θεωρία; Γιατί έχουν αυτό, έχουν στο μυαλό τους κάποια κατεβατά, όπως και στο θέμα Δ έχουνε κάποια κατεβατά.

**Σ10:** Θέλουν να τα βάλουν ξεχωριστά, να πουν αυτό που ξέρουν και να το κάνουν χωριστά αυτό το πράγμα, ανεξάρτητα δηλαδή, να μην το βρουν, δεν το αντιλαμβάνονται σωστά ότι αυτό που μου λες ας πούμε και υπάρχει μια μεταφορά εδώ, ένα εκφραστικό μέσο. Ωραία. Ποια είναι η πρόθεση; Γιατί τη βάζει; Τι κάνει αυτή η μεταφορά στο κείμενο; Εκεί, όσες φορές και να το βλέπουνε, δυσκολεύεται πάρα πολύ να το να το κάνουν αυτό το πράγμα, να το γράψουν τελικά, να εντοπίσουν τη γλωσσική επιλογή, να δώσουν το λειτουργικό ρόλο, να δώσουν αυτό το λειτουργικό ρόλο μέσα στο κείμενο, όχι έξω από το κείμενο. Θεωρητικά αυτό ξέρουνε να το λένε, αλλά δεν ξέρουν να το εφαρμόζουν. Όχι όλα τα παιδιά. Ένα μέρος των παιδιών.

**ΑΜ:** Άρα φτάνουμε στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης. Τα κείμενα που τους δίνουμε, τα κατανοούν, είναι σε θέση να τα κατανοήσουν; Κατανοούνε... δεν θέλω να κατευθύνω τη σκέψη σας φυσικά και ούτε έχετε ανάγκη φυσικά από εμένα, αλλά τα κατανοούν στην επιφάνεια, στην ουσία τους; Τι βλέπετε εσείς μέσα στην τάξη για το πώς χειρίζονται τα κείμενα;

**Σ10:** Λοιπόν, θα ξαναπώ ότι είμαστε πρότυπα, άρα είμαστε λίγο... Είναι ένα επίπεδο παραπάνω τα παιδιά.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Και αυτή τη σημασία του.

**Σ10:** Έχει σημασία, ναι έχει σημασία γιατί είναι εξοικειωμένα πάρα πολύ με πάρα πολλά πρότζεκτ, με πάρα πολλά κείμενα, με πολλές διαθεματικές προσεγγίσεις του μαθήματος, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια εξοικείωση. Και εγώ θα απαντήσω εδώ ναι, τα κατανοούν τα κείμενα και τα παιδιά σου τα μικρά και της πρώτης λυκείου σε μεγάλο βαθμό. Δηλαδή το 80% της τάξης ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά στην κατανόηση κειμένου. Αλλά δεν είμαστε κανόνας.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Προσφέρετε σημαντικό κομμάτι στην έρευνα, γιατί αντιπαραβάλλετε κάτι διαφορετικό. Γιατί ένα από τα ερωτήματα είναι αυτό. Ότι ουσιαστικά οι μαθητές στο σχολείο, αν έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται σε με ομαδικό τρόπο ή να ξεφύγουν..

**Σ10:** Κυρίως κυρίως.

**ΑΜ:** Εσείς, έχετε ξεφεύγει δηλαδή από αυτό και τα έχετε καταφέρει να δουλεύετε ομαδικό συνεργατικά.

**Σ10:** Αυτό το πράγμα υπάρχει τρομακτική εξάσκηση γιατί γίνεται σε όλα τα μαθήματα και γίνεται συνέχεια. Δηλαδή, όπως και η τάξη γίνεται συνεχώς. Παίρνουν υλικό από την eclass, προετοιμάζουν, δουλεύουν ομαδικά, έχουν έχουν εξοικειωθεί στο κομμάτι αυτό: συνεργάζομαι, παράγω προφορικό λόγο, παράγω γραπτό λόγο. Ωραία το πάμε καλά σε μεγάλο ποσοστό. Πάντα θα υπάρχουν τα παιδιά τα οποία θα μείνουν λίγο πίσω σε αυτό. Αλλά ναι, στην κατανόηση. Το κομμάτι της κατανόησης πάει καλά. Το πάντρεμα τώρα το καινούριο, τη θεωρία να την εντάξουμε. Εκεί ζοριζόμαστε ακόμα.

**ΑΜ:** Μήπως είναι και λίγος ο καιρός, αυτά τα τρία χρόνια δηλαδή, είναι χρονιά ακόμα προσαρμογής και ίσως γι αυτό δεν έχουν καταφέρει το πάντρεμα.

**Σ10:** Η αλήθεια είναι ότι και σε μας οι οδηγίες που έρχονται διαφοροποιούνται, έχουν μικρές διαφοροποιήσεις. Δεν είναι, δεν είναι σταθερό αυτό που ζητάει τελικά το υπουργείο

για το Γ Θέμα. Υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις. Δηλαδή κάθε φορά που συντάσσουμε... όταν γίνονται πριν... η βαθμολόγηση με... Πριν ξεκινήσουμε τη βαθμολόγηση όταν κάνουμε τις συγκεντρώσεις αυτές, βλέπουμε κάθε φορά ότι υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση πάντα από την προηγούμενη χρονιά. Και επίσης διαπιστώνεται ότι και οι συνάδελφοι το διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο. Διαφορετικές είναι οι απαιτήσεις, διαφορετικά... Δηλαδή εγώ υπήρξα αποσπασμένη για μια χρονιά σε περιοχή με λίγο πιο υποβαθμισμένα τα σχολεία σε σχέση με περιοχή που υπηρετώ, είχε μια μεγάλη διαφορά σε αυτό που έβλεπα να δίνουν οι συνάδελφοι σαν πρότυπο απάντησης στα παιδιά από αυτό που βλέπω στο δικό μου το σχολείο, ή από αυτό που έβλεπα από άλλα παιδιά φίλων κτλ. Δηλαδή και εμείς το προσεγγίζουμε διαφορετικά το θέμα, οπότε λίγο τα παιδιά το χάνουν.

**ΑΜ:** Είναι πολύ εντυπωσιακό αυτό που λέτε πραγματικά. Οπότε πώς να το ρωτήσω τώρα αυτό; Ότι, τι είναι αυτό που έκανε δηλαδή να δίνετε εσείς διαφορετικές απαντήσεις, διαφορετικό πρότυπο τελοσπάντων απαντήσεων, από τους άλλους συναδέλφους που συναντήσατε;

**Σ10:** Όχι, αυτό... Δεν έχω μεγάλη εμπειρία, σας λέω ας πούμε για παράδειγμα, ότι εγώ στο σχολείο, ήταν μεγάλο σχολείο και είχαν 5-6 φιλόλογοι. Υπήρχε μια κοινή αντιμετώπιση με τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται και εγώ και που το συζητούσαμε. Έβλεπα ότι με τον ίδιο τρόπο γίνεται η ερμηνεία στα παιδιά ή τα παραδείγματα που τους δίνονται. Υπήρχαν όμως και άνθρωποι οι οποίοι ακολουθούσαν απλά μια παραπομπή, ως εκεί. Τίποτε παραπάνω. Εντάξει, αυτό είναι πολύ διαφορετικό μέσα στο ίδιο σχολείο οι άνθρωποι να προσεγγίζουν τη διδασκαλία με διαφορετικό τρόπο. Έβλεπα επίσης υπήρχανε φιλόλογοι, οι οποίοι δίνανε γραπτές απαντήσεις στα παιδιά και έλεγαν παιδιά, εγώ αυτή την ίδια απάντηση θα την απαντούσα έτσι. Τους δίνανε δηλαδή έναν μπούσουλα. Δείτε λίγο πώς θα το προσέγγιζανε. Υπήρχαν άνθρωποι οι οποίοι λέγανε, 'ελάτε τώρα να δούμε, απάντησε ο χ, ο ψ, ο Α'. Έχουμε δυο τρεις απαντήσεις. Να δούμε λιγάκι πώς μπορούμε να το βελτιώσουμε. Αυτό το κάναμε στην ολομέλεια. Αυτό είναι πάρα πολύ σπουδαίο να γίνει για να καταλάβουν τα παιδιά κάτι που είναι δύσκολο. Άμα δεν το κάνεις κι αυτό και το

αφήνεις το παιδάκι το καημένο μόνο του να φανταστεί κάποια πράγματα ή του δώσεις το ελάχιστο, μην περιμένουμε και εμείς να γίνουνε θαύματα.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία.

**Σ10:** Εδώ εμείς δεν μπορούμε. Τα παιδάκια θα μπορέσουν; Εδώ εμείς χανόμαστε. Μέσα σε ένα σχολείο χάθηκαν.

**ΑΜ:** Ωραία, γιατί πραγματικά έχετε προλάβει αρκετές από τις ερωτήσεις που θέλω να κάνω. Θέλω να σταθούμε λίγο στις οδηγίες, όπως λέτε και σεις, στις εγκυκλίους που έρχονται, που μας δώσατε μια διαφορετική διάσταση. Αν μπορούσατε να αλλάξετε εσείς κάτι; Αν δηλαδή είχατε λόγο τι θα δίνατε ως προς αυτό, έτσι ώστε να βελτιωθεί από την πλευρά του σχολείου, από αυτά που δίνουν οι καθηγητές στους μαθητές; Τι θα ήταν αυτό;

**Σ10:** Εγώ θεωρώ ότι είναι πολύ... Βλέπω ότι είναι αποτελεσματικό όταν διορθώνεται κάτι στην ολομέλεια. Όταν δίνω στα παιδιά μια, δυο, τρεις τέσσερις ερωτήσεις και λέω αυτά τα πράγματα θέλω, θα ακούσετε τον συμμαθητή σας να διαβάζει και θέλω να δουμε ποια από αυτά τα στοιχεία έχει βάλει μέσα στην απάντησή του. Να κάνουμε μια ομαδική αξιολόγηση και διευκρινίζουμε στα παιδιά ότι εμείς τώρα μαθαίνουμε από τα λάθη μας. Δεν πάμε να κουνήσουμε το δάχτυλο στο συμμαθητή ή στη συμμαθήτριά. Θέλουμε να κάνουμε τώρα λάθη για να τα διορθώσουμε. Εκεί τα παιδιά ακούνε όταν διαβάζει ο συμμαθητής τους. Δεν το αφήνουν να το ακούει μόνο ο δάσκαλος. Και κάπου εκεί, ας πούμε, όταν όταν βάλεις το ερώτημα... Δεν είναι διάλεξη, δεν είναι 'παιδιά, θα έπρεπε να βάλουμε αυτό εδώ κι αυτό εκεί και αυτό πρέπει να διορθωθεί'. Τα παιδιά να το κάνουν, δηλαδή να υπάρχει, να εμπλακούν τα παιδιά στη διόρθωση, να εμπλακούν τα παιδιά στην αξιολόγηση, να είναι συγκεκριμένο και χειροπιαστό αυτό που τους λες. Και το άλλο, να τους πεις μετά ότι ωραία πάμε να κάνουμε την επόμενη ερώτηση η οποία είναι ανάλογη με αυτή και να εφαρμόσουμε αυτά που είδαμε, τώρα. Τώρα που το είδαμε αυτό το πράγμα να γίνει. Θέλει λίγο κόπο γιατί θα διορθώσεις παραπάνω πράγματα. Αλλά βλέπεις κάποιες διαφορές. Δηλαδή βλέπεις ότι κάποια παιδιά βελτιώνονται γιατί τους δίνεις πολύ χειροπιαστά πράγματα. Νομίζω δηλαδή

κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, πολύ συγκεκριμένες, ερωτήσεις, στοιχεία στον πίνακα, δείτε τα, πάμε να τα βάλουμε μέσα. Πάμε να δούμε τι λείπει, για να δούμε καταλαβαίνουν κιόλας τι είναι αυτό που λείπει; Καταλαβαίνουμε σε ποιο σημείο; Ωραία, τι είναι αυτό που είναι ελλιπές τώρα εδώ; Τι είναι αυτό που περιμένω να ακούσω και δεν το άκουσα; Εκεί λίγο δουλεύει περισσότερο από να ακούσει 'α, συτό είναι ένας σημαντικός δείκτης που κάνει αυτό το πράγμα και θα έπρεπε να το βάλουμε'. Όχι, αυτό δεν πιάνει. Θα σου γράψουν τη θεωρία, αυτό που ξέρουμε.

**ΑΜ:** Πάλι ανοίγω παρένθεση γιατί....

**Σ10:** Δοκιμάζω, πειραματίζομαι και βλέπω ότι το συγκεκριμένο, το πολύ συγκεκριμένο βοηθάει.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, ναι, ανοίγω παρένθεση, αλλά έχω δει ότι όταν έχουμε κάνει αυτή την ομαδική αξιολόγηση, που εγώ προσωπικά δεν έχω πάντα χρόνο να το κάνω, αλλά το αντιμετώπισαν με τρομερό ενδιαφέρον και ηθελαν πάρα πολύ τα παιδιά να το κάνουμε και να βρουν με πολύ σεβασμό τα λάθη των άλλων. Και επίσης, ενώ μπορεί να βαριούνται φρικτά την ώρα του μαθήματος, αν πάει να τους γράψεις μια απάντηση στο θέμα Γ στο θέμα Β, το κάνουν με τρομερό ενδιαφέρον.

**Σ10:** Και ακούς και ωραία σχόλια. Δηλαδή ακούς σχόλια υφολογικά, απευθύνεται σε αυτόν αλλά χρησιμοποίησε αυτό. Δηλαδή άκουσε κάποια πράγματα που λες ωραία, δουλεύει, ακούει, το συλλαμβάνει αυτό το πράγμα που θέλει. Οι παρατηρήσεις δεν είναι τυποποιημένες παρατηρήσεις, είναι επί της ουσίας και αυτό είναι μια ένδειξη ότι όταν γίνεται πολύ στοχευμένη και συγκεκριμένη ερώτηση στο τι έχω τώρα, που πρέπει να εστιάσω, τι πρέπει να ψάξω να βρω και όχι απλά να ακούσω έναν έναν μαθητή να διαβάζει ένα πεντάλεπτο, γιατί από αυτά που δεν θα ακούσω ούτε τα 30 δευτερόλεπτα. Όταν είναι εστιασμένο όμως και σου ζητάει κιόλας να γράψεις και σημειώσεις εκεί κάτι θα γίνει. Εμπλέκεσαι σε αυτήν την διαδικασία.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Θεωρείτε ότι μέχρι να φτάσουν στην Γ Λυκείου έχουν εξασκηθεί αρκετά στον γραπτό λόγο; Έχουν ευκαιρίες να εξασκηθούν, να γράψουν κείμενα;

**Σ10:** Εμείς γράφουμε συνέχεια.

**ΑΜ:** Μμμμ

**Σ10:** Αλλά πάλι λίγο το 'εμείς'.

**ΑΜ:** Με ενδιαφέρει πάρα πολύ το 'εμείς' είναι πολύ ωραίο.

**Σ10:** Εγώ, εγώ το ίδιο άτομο, όταν στο άλλο σχολείο, παρόλο που ήταν διαδικτυακά, όταν τους είχα δείξει τι είχαμε κάνει με τα παιδιά και του λέω, 'έτσι δουλεύαμε παιδιά εμείς το μάθημα' και τους έδειξα εργασίες των παιδιών, όχι δικές μου, μου ζητήσανε και μου είπανε Θέλουμε και εμείς έτσι. Θέλουμε κι εμείς έτσι. Ωραία. Πάμε να το κάνουμε έτσι. Και παρόλο που ήταν διαδικτυακά, ανταποκρινόταν μια χαρά τα παιδιά. Ναι, εξασκούνται, γράφουμε, δηλαδή έχουμε συνέχεια, αλλά τα ξαναλέω, έχει μέσα, έχει πρότζεκτ, έχει τα διαθεματικά, δεν υπάρχει... Είναι πολύ ο φόρτος εργασίας. Γράφουμε συνέχεια. Υπάρχει συνεχής παραγωγή λόγου. Εξασκούνται. Επίσης αυτό το 7 εκθέσεις στο χρόνο δεν τηρείται από όλους τους συναδέλφους μας. Και η παραγωγή λόγου δεν είναι γράφω απλά την έκθεση στο σχολείο. Η παραγωγή λόγου είναι γράψε μου και στα κείμενα κάτι, γράψε μου και στην ιστορία κάτι, άλλα γράψε μου. Και αυτό δε νομίζω ότι γίνεται, ούτε με τον ίδιο ρυθμό, ούτε με την ίδια συνέπεια σε όλα τα σχολεία.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ10:** Υπάρχουν σχολεία όπου αυτό το 7 εκθέσεις το χρόνο τηρείται. Αντίστοιχα, με τη λογοτεχνία τηρείται. Υπάρχουν όμως και πολλά σχολεία όπου δεν τηρείται.



**ΑΜ:** Εγώ απλά σας πληροφορώ ότι, μέσα από τις συνεντεύξεις μου που έχω κάνει, ότι κάποιοι δεν το γνωρίζουν καν τον αριθμό 7.

**Σ10:** Ναι.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ10:** Είναι πολύ βολικό να μην το γνωρίζουμε. Διορθώνεις εκθέσεις, θέλεις πολλές εργατοώρες. Πολλές μέρες.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ, Πάρα πολυ. Λοιπόν θεωρείτε ότι είτε η επιτυχία ή η αποτυχία έχει να κάνει με τον τόπο που διαμένουν, με το σχολείο που φοιτούν και με τον τόπο και με το και με το σχολείο που φοιτούν; Είστε νομίζω η πλέον κατάλληλη να απαντήσετε σε αυτό, γιατί πολλοί συνάδελφοί σας δυσκολεύονται να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα, γιατί...

**Σ10:** Εγώ έχω πολύ ξεκάθαρη γνώμη. Ήμουν σε ένα σχολείο για πάρα πολλά χρόνια. Μια επαρχία είναι βουνοκορφή. Υπήρξε μια διαφοροποίηση. Αρχικά τα παιδιά που είχαμε, είχαμε πολλά παιδιά που στηριζόταν επάνω σε μας για τις εξετάσεις γιατί δεν είχαν την πρόσβαση στο φροντιστήριο. Υπήρχε μια πολύ καλή συνεργασία και δούλευαν καλά. Τα τελευταία χρόνια υπήρχε μια... νομίζω ότι είχε αρχίσει να φθίνει λίγο αυτό το πράγμα. Γράφανε τα παιδιά ανταποκρινόταν τα παιδιά. Δεν μπορώ να πω δηλαδή ότι δεν ακούγανε τι λέγαμε. Ίσως να φταίει και αυτό, ότι υπήρχε αυτή η εξάρτηση. Έλειπε το θέμα φροντιστήριο. Στη Θεσσαλονίκη τώρα με την εμπειρία, σας λέω ότι είναι μεγάλη διαφορά ανάμεσα στη δυτική Θεσσαλονίκη και στην ανατολική Θεσσαλονίκη. Και επίσης, γι αυτό το αν τα παιδιά εξασκούνται, έχει να κάνει και με τον τόπο που μένει και με το με τα χρόνια του εκπαιδευτικού, που καθορίζουν πάρα πολύ σημαντικά τη διάθεσή του, και με τις επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού. Δεν είμαστε καθόλου ίδιοι μεταξύ μας. Όχι. Έχει να κάνει με πάρα πολλά πράγματα. Είναι μια μεγάλη ζαριά το πού θα τύχει το παιδί, σε ποιο σχολείο θα βρεθεί.

**ΑΜ:** Δυστυχώς όμως είναι θέμα τύχης τελικά.

**Σ10:** Δυστυχώς έτσι είναι. Αυτή είναι η αλήθεια. Και αν θέλουμε να λέμε αλήθειες, αυτή είναι η αλήθεια. Υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι δεν προλαβαίνουν να κάνουν διάλειμμα και δουλεύουν με τα παιδιά και τα παιδιά τρέχουν πίσω από αυτούς τους ανθρώπους γιατί καταλαβαίνουν ότι θα πάρουν πράγματα. Και υπάρχουν και αυτοί οι οποίοι είναι σε ένα πολύ χαλαρό ρυθμό και κάνουν το μάθημα διεκπεραιωτικά. Δεν μπορεί αυτός ο ένας μαθητής με τον άλλο να έχει το ίδιο αποτέλεσμα. Ούτε σημαίνει ότι η πολλή δουλειά του εκπαιδευτικού απαραίτητα θα έχει τα λαμπρότερα αποτελέσματα, αλλά σίγουρα θα δώσει κάτι, θα δώσει κάτι.

**ΑΜ:** Λοιπόν, από τη μέχρι τώρα κουβέντα μας αποκομίζω το εξής, ότι το μεγάλο με μεγάλο, μεγαλύτερο μάλλον, μερίδιο ευθύνης της αποτυχίας, το έχουμε εμείς τελικά ή το σύστημα;

**Σ10:** Εννοείται. Στο παιδί σου δεν θα πεις ποτέ ας πούμε, ξέρω γω, ή γιατί δεν έμαθες να τρως, κάτι δεν έκανες εσύ καλά που δε μπορεί αυτό. Κάποιος πρέπει να δώσει ένα πλαίσιο, κατευθυντήριες γραμμές, πρέπει να δείξει ο ίδιος μια συνέπεια για να ανταποκριθεί το παιδί. Πρέπει να υπάρχει μια μεγάλη ενσυναίσθηση, να μπει στη διαδικασία του να καταλάβεις τον τρόπο που καταλαβαίνει, γιατί αλλιώς θα μιλάς εκεί πάνω και δεν θα σε ακούει κανείς. Δεν θα καταλαβαίνει. Δεν έχει νόημα. Η προσπάθεια πρέπει να είναι μια προσπάθεια που, επί της ουσίας, να πειραματιστείς λίγο με τα παιδιά που έχεις απέναντί σου. Να προσπαθήσεις λίγο με τα παιδιά που έχεις απέναντί σου να μην είσαι πολύ διεκπεραιωτικός. Και κείμενο ακόμα... Εντάξει δώσε κείμενα που ενδιαφέρουν τον κόσμο. [...] Δηλαδή να έχω ένα κείμενο του 1970 και να έχω εγώ την προσδοκία ότι το παιδί θα ανταποκριθεί. Βάλε ένα, βάλε ένα βίντεο, βάλε και άλλη μορφή κειμένου. Δώσ του λίγο τέχνη, βάλτο να ψάξει. Βάλτο να συζητήσει. Κάνε μια προσέγγιση λίγο διαφορετική. Άσε το παιδί να σκεφτεί, μη κατευθύνεις τη σκέψη του. Ενθαρρύνετέ το μετά, θα σου πει απίστευτες βλακείες, οκεί, το ξέρουμε, όλοι λέγαμε βλακείες. Μην του το τρίψεις στα μούτρα του, όμως. Βοήθησέ το λίγο να το ξεπεράσει αυτό το πράγμα.

**ΑΜ:** Απλά λίγο τον αντίλογο θα κάνω, ότι επειδή εγώ έχω προσπαθήσει πάρα πολλές φορές να κάνω αυτό, είτε βίντεο είτε πολυτροπικότητα με όποιον τρόπο τελοσπάντων δύναμαι, ανάλογα πάλι με το σχολείο που είσαι, που είμαι εγώ τελοσπάντων, αντιμετωπίζω πολλές φορές πολλές δυσκολίες. Δηλαδή αυτό που θεωρείτε τώρα για εσάς αυτονόητο γιατί μπορείτε να έχετε τέλος πάντων τα μέσα, σε μερικά σχολεία δεν είναι αυτονόητο και τελικά είναι πιο κουραστικό όλο αυτό να το οργανώσεις, να φέρεις το πρότζεκτορα τώρα πχ, να το μεταφέρεις, να μην έχεις internet, να πρέπει να έχεις στο κινητό σου πχ δεδομένα για να το κάνεις χοτ σποτ και μετά...

**Σ10:** Έχετε δίκιο, ναι, έχω στο μυαλό μου την τάξη μου.

**ΑΜ:** Καλά το κάνετε γιατί εμένα, εδώ στη συνέντευξη, ενδιαφέρει η δικιά σας εμπειρία που είναι σας λέω είναι ανεκτίμητη τώρα η συνέντευξη που κάνουμε, γιατί δίνετε μια άλλη οπτική γωνιά από ένα άλλο σχολείο, που λειτουργεί με καλύτερες προδιαγραφές.

**Σ10:** Υπάρχει ο προτζέκτορας και υπολογιστής. Δηλαδή εγώ δεν κάνω μάθημα, δεν ανοίγω ποτέ βιβλίο, ποτε. Δηλαδή το κείμενο προβάλλεται. Έχω και τις εργασίες των παιδιών που είναι ανεβασμένες στη e-class, αυτά που ζητάω είναι ανοιχτά, τα ανοίγω και τα βλέπουνε, τις σημειώνω πάνω στον πίνακα. Έχει διαδραστικούς, αλλά χρησιμοποιώ, όχι σε όλες τις τάξεις, αλλά σας λέω ότι είναι δεδομένος ο προτζέκτορας και ο υπολογιστής για να ξεκινήσουμε από μια τέτοια βάση. Και μετά, αυτό που φαίνεται στην αρχή, τα παιδιά απορρίπτουν αυτό που δεν είναι συμβατικό. Θα το απορρίψουν μια, θα το απορρίψουν δύο, από ένα σημείο και έπειτα αρχίζει και γίνεται η καθημερινότητα. Το παίρνουν απόφαση, που το έχουν δει να εφαρμόζεται δηλαδή από το σύνολο, το αποδέχονται μετά και συνεργάζονται. Δουλεύουν με αυτό τον τρόπο, δηλαδή θα μούνε, θα παίζουνε, θα μούνε σε φάση με παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, θα γράψουν διαλόγους. Θα το κάνουμε αυτό το πράγμα, το κάνουνε γρήγορα, Είναι εξοικείωση με αυτό. Είναι εξάσκηση.

**ΑΜ:** Να ξέρετε ότι απαντάτε σε πάρα πολλά ερωτήματα. Δεν κάνω πολλές ερωτήσεις. Γιατί απαντάτε δηλαδή από μόνη σας, θα ρωτούσα για τα βιβλία αν τελικά τα χρησιμοποιείτε; Αν

όντως δίνουμε ενδιαφέροντα κείμενα στους μαθητές σε αναγνώριση των ενδιαφερόντων τους;

**Σ10:** Οχι. Οι φιλόλογοι του σχολείου χρησιμοποιούμε κείμενα, πολλά κείμενα, από την πολύτροπη γλώσσα, πάρα πολ από εκεί. Δουλεύουμε με σενάρια και κείμενα... χρησιμοποιούμε και κείμενα από το, από αυτά τα σενάρια. Κάποια κείμενα που έχει στο βιβλίο του ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιούμε και από εκεί, αλλά κατά κύριο λόγο είναι από την πολύτροπη γλώσσα και γενικότερα ψάχνουμε και υπάρχει και πολύ καλή συνεργασία. Δηλαδή αν κάποιος βρει κάποια πολύ καλά κείμενα θα [...]. Έτσι που λες, σε καμία τάξη κανείς δε χρησιμοποιεί βιβλίο, κανένας μας.

**ΑΜ:** Εσείς λοιπόν, απ' ό, τι καταλαβαίνω είστε ένας άνθρωπος που ενδιαφέρεστε, ψάχνετε, και τα εφαρμόζετε όλα αυτά τα πάρα πολύ ενδιαφέροντα. Πως επιμορφώθηκαν; Γιατί τέτοιες επιμορφώσεις γίνονται; Δεν είναι προσωπικό το θέμα, εννοώ να αφορά προσωπικά εσάς. Ότι, υπάρχουν τελικά οι κατάλληλες επιμορφώσεις; Τις παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί τις επιμορφώσεις; Και τελικά, το αν θα εφαρμοστούν, έχετε ήδη απαντήσει. Γιατί αυτό που είπατε, ότι στην αρχή μπορεί τα παιδιά χμμμ, λίγο να κλωτσήσουν, αλλά μετά θα ακολουθήσουν τέλος πάντων.

**Σ10:** Όπως και όταν ξεκινήσεις να τους βάλεις να δουλέψουν, να έχουν μια συνεργασία. Στο πρώτο μάθημα ή στο δεύτερο μάθημα θα σε ακούνε δυο τάξεις πιο πέρα. Γιατί; Γιατί μιλάνε δυνατά...

**ΑΜ:** Ακριβώς αυτό.

**Σ10:** Δεύτερη, τρίτη, τέταρτη φορά, είσαι μέσα στην τάξη και δεν ακούς τίποτα. Περνάς πάνω από τα θρανία και τους βλέπεις ότι συνεργάζονται. Όλα θέλουνε λίγο την υπομονή τους και θέλουνε λίγο να μπουνε τα πλαίσια. Ναι, υπάρχουν επιμορφώσεις. Νομίζω ότι κι αυτές... Εμείς τώρα, και πέρυσι και φέτος, μας επιμορφώνουνε για τα νέα προγράμματα σπουδών, οπότε πάλι ξαναγράφουμε σενάρια, τα ξανά εφαρμόζουμε πάλι, έχουμε γράψει

άπειρα σενάρια. Άρα, μόνο σε αυτή τη διαδικασία, όχι με το Β1, όχι με το Β2. Μόνο αυτό να πάρεις μόρια, όχι όλα τα άλλα που γίνονται, κάνουν οι σύμβουλοι, ολοι κάνουμε επιμόρφωση. Αλλά μόνο από τη διαδικασία του μπες και γράψε σενάρια. Άρα αναζήτηση σε κείμενα, αναζήτηση σε πρωτοτυπία κτλ. εχεις δημιουργήσει ήδη έναν τεράστιο φάκελο τον οποίο τον μοιράζεσαι και με άλλους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες που έχουμε μπει. Άρα έχουμε ένα πάρα πολύ πλούσιο υλικό να χρησιμοποιήσουμε, δικό μας και άλλων. Ακούς καλές σκέψεις και η καλύτερη επιμόρφωση είναι αυτή, η συνεργασία.

**ΑΜ:** Να σας πούμε πάλι ότι, εμάς, στο δικό μας σχολείο, δεν μας ζητήσει κανείς να γράψουμε κανένα σενάριο. Θέλω να πω ότι ούτε επιμορφωνόμαστε για τα νέα προγράμματα σπουδών.

**Σ10:** Αυτά ξεκίνησαν ήταν μόνο, πέρσι και φέτος, ήτανε για μας. Και φέτος είχε μια προκήρυξη και για τα υπόλοιπα σχολεία με συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε αυτό. Δεν είναι εύκολο να το κάνετε.

**ΑΜ:** Εγώ έχω δηλώσει.

**Σ10:** Μας μένει μόνο αυτό, η κούραση βασικά, αλλά να μας ζητάνε και τα κείμενα που έχουμε ψάξει γιατί δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι θα εφαρμοστεί.

**ΑΜ:** Ναι, έχω δηλώσει συμμετοχή και δεν ξέρω τι θα γίνει και με το χρόνο

**Σ10:** Ωχ, εγώ θα πω μόνο ωΧ.

**ΑΜ:** Εντάξει.

**Σ10:** Καλά κουράγια.

**ΑΜ:** Ωραία ευχαριστώ. Τελικά, το ότι μπήκε τα τελευταία τρία χρόνια το θέμα Γ έχει ευνοήσει τους μαθητές; Και ειδικά σε σύγκριση -Είστε πάλι το καταλληλότερο πρόσωπο να απαντήσετε- σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια που δεν υπήρχε η συνεξέταση της λογοτεχνίας. Είναι κάτι που ευνόησε δηλαδή τους μαθητές ή τους όχι;

**Σ10:** Δυσκολο τώρα. Κόπηκε βέβαια, κόπηκε... τα μόρια αυτά τα χάνουν από την περίληψη που δεν ήτανε και πάντοτε πάρα πολύ καλά. Νομίζω ότι ευνοεί λίγο. Δεν θα έχουν το τέλειο κείμενο, αλλά νομίζω ότι, βέβαια εγώ.... Η αλήθεια όμως είναι τώρα ότι αυτό το 'νομίζω ότι ευνοεί' στηρίζεται σε έναν περιορισμένο αριθμό γραπτών, γιατί τα γραπτά που βλέπω από παιδιά δικά μου στο σχολείο, αλλά όχι από το εύρος αυτό στις πανελλήνιες, για να δω δηλαδή εκεί τι γίνεται σε ένα μεγάλο ποσοστό. Οπότε, νομίζω λίγο αν σκεφτούμε από πού φύγαν αυτά τα μόρια για να τα πάρει το θέμα Γ και ότι ένας μαθητής δεν γίνεται ας πούμε τόσο πολύ να αστοχήσει, δηλαδή θα καταφέρει να γράψει, δεν θα σου έχει το τέλειο [...] αλλά Θα καταφέρει να γράψει κάποια πράγματα, νομίζω ότι βοηθάει λίγο. Και νομίζω ότι είναι και πιο γλώσσα, πιο γλωσσικό το μάθημα από το να έχεις τη μεταγλώσσα. Βρες μου τις μορφές πειθούς. Όχι, όχι, όχι. Δηλαδή καλά κάνουν και το πέταξαν απ έξω. Είναι καλύτερα να εξασκούνται σε αυτό τα παιδιά, νομίζω ότι είναι καλύτερο.

**ΑΜ:** Τι γνώμη έχετε που θα είναι... Η περίληψη ας πούμε θα βαθμολογείται τώρα με 20 μονάδες από 15. Δηλαδή σε αυτό το ερώτημα ουσιαστικά ποιο είναι; Ότι τα παιδιά τα καταφέρνουν στην περίληψη; Αλλά αν και νομίζω ότι έχετε ήδη απαντήσει, ότι για τα δικά σας παιδιά, για τους δικούς τους μαθητές, ότι τα κατανοούν, τα κείμενα. Καταφέρνουν να αποδώσουν πυκνωμένο λόγο

**Σ10:** Καλά πάει, και διορθώνονται, εντάξει.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία.

**Σ10:** Αλλά τώρα, κι εγώ πραγματικά δεν έχω καταλάβει το ότι δίνουν, δεν είναι όλο το κείμενο περίληψη. Ωραία, θέλουμε να δούμε λίγο την ικανότητα πάνω στην κατανόηση,

την αφαιρετική τους ικανότητα, αλλά τα 20 μόρια δεν είναι πολλά γι αυτό που πάνε; Δεν ξέρω, μου φαίνεται ότι είναι πολύ και τέσσερις βαθμούς να δώσουμε. Δεν ξέρω.

**ΑΜ:** Το στερούνται και από την από τη θεωρία, από το θέμα Β. Που απλά τώρα εγώ σας το μεταφέρω, επειδή τα τρία τελευταία χρόνια είπατε ότι δεν έχετε διορθώσει, τη δική μου εμπειρία ότι στο θέμα Β γενικά αποτυγχάνουν. Και ήταν πολύ μεγάλη αποτυχία την πρώτη χρονιά, όταν άλλαξε το σύστημα.

**Σ10:** Αναμενόμενο αναμενόμενο δεν ήταν; Ό, τι είναι καινούριο...

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ10:** Ούτε έχει διδαχθεί σωστά, ούτε έχουν εξοικειωθεί σωστά. Όλοι είμαστε σε ένα πειραματικό στάδιο στο καινούριο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραίο.

**Σ10:** Οπότε ναι, είναι πρόβλημα.

**ΑΜ:** Όταν όταν είστε λοιπόν στο βαθμολογικό, πείτε μου, γιατί εγώ δεν το ξέρω, δεν έχω αυτή την εμπειρία. Εσάς ερχόντουσαν οδηγίες από την ΚΕΕ όπως ας πούμε τώρα συμβαίνει; Στέλνουν οδηγίες, ερχόντουσαν σε εσάς οδηγίες;

**Σ10:** Ναι, ναι.

**ΑΜ:** Ωραία νιώθετε, νιώθατε μάλλον, δεσμευμένη από τις οδηγίες της ΚΕΕ ως προς τον τρόπο που θα διορθώσετε.

**Σ10:** Είναι απλά το, είναι είναι το πλαίσιο. Είναι γλώσσα έτσι; Δεν μπορείς να την... Όσο και να την τεμαχίσεις και να μετρήσεις θα συνυπολογίσεις, θα συνεκτιμήσεις κάποια

πράγματα. Δηλαδή, δεν είναι... Δεν ζυγίζω, δεν αγοράζω. Οι οδηγίες θα με βοηθήσουν, οτι πρέπει να αναφερθεί 1 2 3 4 πράγματα. Ότι πρέπει να τα βρω μεσα, ωραία θα τα βρω. Αλλά από κει και πέρα λίγο θα δω κι άλλα στοιχεία. Γενικώς δεν είχα αναβαθμολογήσεις, αλλά θεωρώ ότι όχι, δεν είναι δεσμευτικό για μένα προσωπικά. Μου δίνει απλώς μια κατευθυντήρια γραμμή ότι για να μην είναι καθαρά υποκειμενικό ο τρόπος σκέψης, ότι εγώ καλύπτομαι και με αυτό ή δεν καλύπτομαι με τίποτε. Έχω κάποια στοιχεία σαν μπούσουλα, τα οποία ναι, πρέπει να τα βρω στο παιδί, αλλά θα εκτιμήσω κι άλλα πράγματα.

**ΑΜ:** Και εσείς με ποιο τρόπο προτιμάτε να βαθμολογείτε ή μπορεί να κάνετε ένα συνδυασμό. Είναι η αναλυτική αξιολόγηση και ολιστική αξιολόγηση. Δηλαδή προτάσσεται η αναλυτική αξιολόγηση που θα δώσουμε πέντε μονάδες εκεί, τρεις μονάδες εκεί κτλ. Βλέπετε το γραπτό ως ολιστικό, ολιστικά και ό, τι σαν σύνολο τέλος πάντων. Οπότε αν δηλαδή, αυτό που ρωτάω είναι αν σας βγουν τα κουκιά ας πούμε 13....

**Σ10:** Θα ρωτήσω τον εαυτό μου αν αυτό που διαβάζω είναι ένα 13 ή είναι ένα 15 τελικά. Αυτό. Το 15 δεν θα είναι, είναι 13 ή είναι 14 τελικά;

**ΑΜ:** Ίσως το 13....

**Σ10:** [...] Τη πρώτη φορά που διαβάζω μια έκθεση, τη διαβάζω για να δω έκφραση-σύνταξη. Τη δεύτερη φορά που διαβάζω την έκθεση βλέπω το περιεχόμενο, τι μου έβαλε εδώ, τι μου έβαλε εκεί; Και την τρίτη φορά που τη διαβάζω τα βλέπω όλα. Αλλά το μυαλό μου είναι προγραμματισμένο με αυτό τον τρόπο. Δηλαδή με το που παίρνω το γραπτό αναζητάει έκφραση, σύνταξη, [...] , η συλλογιστική του πορεία, η θέση του αν είναι επαρκώς τεκμηριωμένη. Δηλαδή είναι αυτό, και είναι σπασμένη η σκέψη μου και μένα στα κομμάτια αυτά. Και ύστερα το ξαναδιαβάζω και λέω ωραία, για να δω τώρα τι μου έχει βάλει σε επίπεδο περιεχομένου. Και μετά όλο μαζί να ακούσω τον λόγο. Τι ελληνικά ακούω, πόσο πολύ με πείθει ως προς αυτό που γράφει. Δηλαδή θα το διαβάσω τρεις φορές στο γραπτό.

**ΑΜ:** Άρα αφιερώνετε το πολύ χρόνο στο βαθμολογικό.



**Σ10:** Ναι, αφιερώνω πολύ χρόνο. Γι αυτό σας είπα θέλει πολλές εργατοώρες η έκθεση. [...]

**ΑΜ:** Εσείς έχετε επίσης και άλλη εμπειρία. Δηλαδή παλαιότερα νομίζω ότι βαθμολογούσατε μεγαλύτερο αριθμό φακέλων και περισσότερα γραπτά, ενώ τώρα είναι δυο φάκελοι ας πούμε, με 30 γραπτά νομίζω ο κάθε φάκελος.

**Σ10:** Είχαμε πέντε, έξι και εφτά είχαμε. Είχαμε, είχαμε στο παρελθόν πολλά.

**ΑΜ:** Και πώς τα καταφέρνατε;

**Σ10:** Τώρα είναι καλύτερα. Έχουν πιο λίγα.

**ΑΜ:** Α, και πώς τα καταφέρνετε με τις υποχρεώσεις του σχολείου ή ήσασταν απαλλαγμένη από τις υποχρεώσεις του σχολείου για να πάτε στο βαθμολογικό;

**Σ10:** Όχι, δεν ήμουν απαλλαγμένη από τις υποχρεώσεις. Καθόλου.

**ΑΜ:** Όχι γιατί είναι ένα θέμα που...

**Σ10:** Τώρα ίσως μας διευκολύνει να πάρουμε κάποια, εκείνη την εβδομάδα, να μας δώσει εδώ σε αυτό το σχολείο, φέτος μας δόθηκαν κάποια κενά. Πάντα τα κενά σας τώρα ας πουμε, έτσι.

**ΑΜ:** Ωραία. Το ξέρετε κι εσείς ότι βαθμολογητής μπορεί να πάει οποιοσδήποτε διδάσκει το μάθημα. Αρκεί αυτό για σας; Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών; Σας έχει απασχολήσει αυτό το θέμα;

**Σ10:** Όχι, νομίζω ότι δεν πρέπει να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών γιατί ουδείς αλάνθαστος και αναντικατάστατος. Και θέλουμε περισσότερα μάτια εκεί πέρα μέσα και

περισσότερη εμπειρία, γιατί θα γίνει και συζήτηση. Αλλά θεωρώ ότι δεν αρκεί απλά να διδάξεις το μάθημα. Νομίζω ότι θα πρέπει αυτός που θα πάει να βαθμολογήσει, να το έχει διδάξει στο μάθημα αρκετά χρόνια, όχι ένα, δύο χρόνια και ωραία, εγώ είμαι τώρα, μπορώ να βαθμολογήσω. Γιατί εδώ, αυτός ο άνθρωπος έχει μια ανασφάλεια και αυτό που με ρωτήσατε προηγουμένως, αν είναι δεσμευτικό αυτό που στέλνει η ΚΕΕ, αυτό το πράγμα θα το έχει σαν ευαγγέλιο, θα τεμαχίσει την έκθεση γιατί θα φοβάται, και είναι ευνόητο, έτσι. Κρατάει την τύχη ενός παιδιού στα χέρια του. Θα προσπαθήσει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στις οδηγίες που του έχουν δώσει. Έτσι δεν κάνουμε όταν είμαστε πολύ καινούριοι; Όπως επίσης και όταν έχεις πολύ μεγάλη εμπειρία παρά γίνεσαι έτσι πολύ χαλαρός. Ούτε και αυτό είναι σωστό. Αλλά σε ότι αφορά τώρα το πρώτο σκέλος, γιατί μη φύγουμε από την ερώτηση, νομίζω ότι όχι, δεν θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών, γιατί και κουράζει και θα κάνεις περισσότερα λάθη. Είναι καλό να έχουμε λίγο, αφού το διδάσκουμε αυτό το μάθημα.... οι Πανελλήνιες είναι ένα μεγάλο σχολείο για το τι θα ζητήσουμε από τα παιδιά την επόμενη χρονιά. Έχουμε ένα μέτρο σύγκρισης πολύ μεγάλο. Δεν έχουμε μόνο την τάξη μας, τον μικρόκοσμό μας. Είναι πολύ σημαντικότερο για τον εκπαιδευτικό να περάσει μέσα από αυτό. Αλλά αυτός που θα μπει, θα πρέπει να έχει μια τουλάχιστον μια τετραετή εμπειρία στη γλώσσα, για μένα.

**ΑΜ:** Απλά μάλλον τώρα ήταν δύσκολο αυτό που λέτε με το καινούργιο σύστημα γιατί ήταν όλοι καινούργιοι, αλλά ναι, αλλιώς είναι βέβαια να διδάσκεις πάλι τόσα χρόνια. Εντάξει, η εμπειρία είναι ανεκτίμητη.

**Σ10:** Θα το προσαρμόσεις διαφορετικά αυτό το πράγμα, δεν είναι...

**ΑΜ:** Κατά τη γνώμη σας, τα βαθμολογικά κέντρα θα έπρεπε να επικοινωνούν μεταξύ τους; Θα έπρεπε να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους.

**Σ10:** Αχ δεν ξέρω. Αυτό είναι πολύ... Νομίζω ότι πάντα, όταν κι εμείς ας πούμε, διορθώνω κάτι θα σου πω. Μα έχω μια αμφιβολία, εσύ τι θα έκανες; Αυτό μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, να πάρεις την οπτική κάποιου άλλου η οποία θα σε βοηθήσει, κάτι που δεν το

έχεις σκεφτεί εσύ. Μπορεί όμως να λειτουργήσει και χαοτικά. Γιατί αν εμπλακούν και πάρα πολλά διαφορετικά πράγματα, γιατί ήδη στην έκθεση είναι το μάθημα που όταν ξεκινάμε να κάνουμε αυτή την πειραματική βαθμολόγηση, είναι το μάθημα που ακούγονται πάρα πολλές απόψεις, πάρα πολλές διαφωνίες. Συγγνώμη λίγο γιατί μου χτυπάνε την πόρτα, έρχομαι αμέσως.

**ΑΜ:** Ωραία δεν θα σας καθυστερήσω, οπότε....

**Σ10:** Ίσως, ίσως να... Δεν ξέρω, πραγματικά δεν ξέρω να σας απαντήσω εδώ πέρα. Δηλαδή, το σκέφτομαι έτσι και σε επίπεδο ότι πολλές φορές με βοηθάει το να ακούσω τη γνώμη και άλλων συναδέλφων σε κάτι που να δω τη δική τους προσέγγιση. Πραγματικά είναι πολύ βοηθητικό και με ξεμπλοκάρει ίσως ή με βάζει να σκεφτώ λίγο και προς άλλη κατεύθυνση, αλλά μερικές φορές μπορεί να δημιουργήσει και μια σύγχυση, ε, και να το χάσουμε λίγο. Καλά για να υπάρχει η μία, η σταθερά, η κεντρική γραμμή και από εκεί και πέρα ερχόμαστε εμείς σαν ομάδα σΣε κάθε βαθμολογικό και συζητάμε. Είναι και κακό αυτό που αρχίζουν και λένε μετά 'Α, η Αθήνα βαθμολογεί έτσι. Α, η Θεσσαλονίκη'. Όλοι γίνονται ειδήμονες, όλοι ξέρουν πώς βαθμολογεί το κάθε βαθμολογικό.

**ΑΜ:** Ωραία, δύο τελευταία ερωτήματα για να μη σας καθυστερώ άλλο. Το ένα είναι αν, κατά τη γνώμη σας, επειδή υπάρχει σε διάφορα φόρουμ, συζητιέται το θέμα κτλ., αν θα έπρεπε να καταργηθεί το θέμα Δ; Το συζητάνε προς χάριν αποτοξίνωσης, υπάρχει αυτή η άποψη, ότι δηλαδή είναι να καταργηθεί το θέμα Δ, τουλάχιστον για κάποια χρόνια, για να αποτοξινωθεί το μάθημα από αυτή την μουλετολογία. Δηλαδή που έρχονται, τα καταλαβαίνετε νομίζω, ότι έρχονται οι μαθητές με έτοιμες απαντήσεις. Σας βρίσκει σύμφωνη η γνώμη;

**Σ10:** Στο μάθημα της Γλώσσας να διορθώνουμε τι; Να γράφουμε τι τα παιδιά;

**ΑΜ:** Εγώ δεν έχω απάντηση. Απλά μεταφέρω μία....

**Σ10:** Η παραγωγή του λόγου ποια θα είναι μετά; Μετά θα κάνουμε αμερικανιές. Multiple choice όλα.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία.

**Σ10:** Έχουμε πρόβλημα στο λόγο. Έχουμε πρόβλημα στο λόγο. Το διαπιστώνουμε, το διαπιστώνουμε και κάθε χρονιά πάει προς τα κάτω και προς τα κάτω και προς τα κάτω. Αυτό το πράγμα δεν αποτοξινώνεται όταν το κόψεις. Αυτό το πράγμα, κοιτάς να το βελτιώσεις, να το ενισχύσεις. Όχι να αφαιρέσεις. Δεν τίθεται θέμα... τίθεται ζήτημα ότι τα παιδιά μας δεν ξέρουν να διαβάζουν. Τα παιδιά μας νομίζουν ότι επειδή κάνουμε, τα έχουμε φορτώσει και είναι άπειρες ώρες φροντιστήριο και σχολείο, νομίζουν ότι με το να παρίστανται έχουν διαβάσει και έχουν μάθει. Νομίζω ότι τα παιδιά μας χρειάζεται να δουλεύουν. Χρειάζεται να ακούνε λιγότερο εμάς και να γράφουν περισσότερο, να παράγουν και προφορικό λόγο, σωστά προφορικό λόγο. Να κατευθύνουμε κι εμείς αυτόν τον προφορικό λόγο σωστά, όχι μιλώντας όπως να μέσα στις τάξεις. Να διορθώνουμε σωστά. Αυτό χρειάζεται, όχι να το αφαιρέσεις, να το κόψεις.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία και στέκομαι σε αυτό, στο να διορθώνουμε σωστά. Πόσο σημαντική είναι η διόρθωση και να καταλάβει ο μαθητής. Τουλάχιστον εγώ, και φαντάζομαι εσείς πολύ περισσότερο από εμένα, βαθμολογώ πάρα πολύ αναλυτικά και εξηγώ και αυτό, όπως λέτε κι εσείς, μου τρώει απίστευτες εργατοώρες για να διορθώσω ένα γραπτό και να γράψω ότι θέλω. Μερικές φορές παρατηρώ ότι γράφω περισσότερα απ' όσα γράφουν οι μαθητές.

**Σ10:** Κι εγώ θα γράψω με το μολυβάκι επάνω, γιατί το μολυβάκι είναι λέω η δική μου άποψη. Μου έγραψες αυτό λάθος, έχει σημασία να σου υπογραμμίσω; Και επειδή θα στο υπογραμμίσω τι; Να σου γράψω τι θα επρεπε να γράψεις και να το συζητήσουμε κιόλας.

**ΑΜ:** Και η τελευταία ερώτηση, εκτός αν βέβαια θέλετε να προσθέσετε εσείς κάτι, όλη αυτή η θεματολογία που διαπραγματευόμαστε είναι αχανής; Είναι προσπελάσιμη τελικά η ύλη;

Τα προλαβαίνουμε να τα κάνουμε, εσείς τα προλαβαίνετε; Αν και νομίζω στην πρώτη και στη δεύτερα είναι πιο οριοθετημένα, είναι πιο περιορισμένη η ύλη.

**Σ10:** Αν πάρουμε τώρα έτσι όπως μας έχουν δώσει τα δίκτυα στο βιβλίο, αν πούμε ότι θα κάνουμε τις ενότητες αυτές, εννοείται ότι είναι λίγες. Αλλά το θέμα ποιο είναι; Ότι η κάθε ενότητα έχει, γεννάει, απίστευτα πολλά θέματα. Και είναι λόγος, είναι γλώσσα. Είναι μια θεματική η οποία είναι ανεξάντλητη. Νομίζω ότι αυτό που αυτό που διδάσκουμε, είναι το να υπάρχει μια σωστή συλλογιστική, μια σωστή επιχειρηματολογία, να μπορούν τα παιδιά να τεκμηριώνουν τις θέσεις τους και το αν θα είμαι μέσα ξερωγώ στην επιστήμη και θα κάνω braindrain και braingain και θα κάνω ξέρω γω για την τεχνητή νοημοσύνη οκ, και έχω πει και για την ηθική του επιστήμονα ξέρω γω και, δεν έχω προλάβει να κάνω κάτι άλλο. Μόνο επιστήμη. Εχω μιλήσει για την επιστήμη, έχω πει πράγματα, έχουμε πει πολλά πράγματα που μπορώ να τα χρησιμοποιήσω και να πάω να τα βάλω παντού. Το ζητούμενο δεν είναι, γιατί αν πούμε ας πούμε δεν προλαβαίνω να βγάλω την ύλη, μα δεν είναι η ιστορία για να μάθω απ έξω και να πάω να τα γράψω. Προσπαθώ να μπω σε έναν χώρο, σε μια θεματική. Να σου πω για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δεν μπορώ να αναλύσω όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα, να γράψεις για κάθε ανθρώπινο δικαίωμα κάτι, αλλά θα πούμε κάποια πράγματα και αυτό που σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να κάνεις είναι να μπορείς εσύ μαθητή, εσύ νεαρέ και νεαρή, τη θέση που έχεις να μπορέσεις να την τεκμηριώσεις, να με πείσεις. Αυτό πρέπει να σου μάθω να κάνεις. Να δώσεις το λόγο σωστά, να ενισχύσεις την έκφρασή σου λίγο με όλα αυτά τα κείμενα που θα διαβάσεις. Κοίτα λίγο πώς το είπε αυτός ο άνθρωπος, που δεν το λέει έτσι όπως το λες ή κάτω στην αυλή του λέει εγώ με ένα διαφορετικό λόγο. Θεξ να το μάθουμε αυτό; Να το δούμε λίγο; Να παίζουμε λίγο με ένα συνώνυμο ας πούμε, που μπορούμε να βάλουμε εδώ, να μην χρησιμοποιούμε τη λάθος λέξη σε λάθος σημείο. Δηλαδή να δώσουμε λίγο έμφαση στο τι λέμε, πως το λέμε, πως το υποστηρίζουμε. Και οι θεματικές είναι ανεξάντλητες. Δεν τελειώνουν ποτέ.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ10:** Στην έκθεση δεν έχουμε μάλλον ύλη. Θα πούμε κάτι, κάτι απ όλα. Αλλωστε φέτος μας βάλανε και την ιστορία. Η εκδίκηση της ιστορίας, δεν είναι σε κάποια θεματική μας.

**ΑΜ:** Όχι, έχετε δίκιο ή το βιβλίο ήταν ναι...

**Σ10:** Αλλά παλιά που ήταν, στη Δευτέρα ήταν; Κάπου ήταν το βιβλίο... Το βιβλίο ήταν στη Δευτέρα, εκεί που ήταν μαζί με τα ΜΜΕ και την τηλεόραση και όλα αυτά, ήταν κάτω και το βιβλίο. Η διαφήμιση, το βιβλίο, πως διαβάζουμε, ήταν εκεί.

**ΑΜ:** Ωραία.

**Σ10:** Το τσιμπήσανε,

**ΑΜ:** Το τσιμπήσανε. Λοιπόν εγώ δεν έχω κάτι άλλο να σας ρωτήσω. Δεν ξέρω, είναι κάτι άλλο που σας απασχολεί, εννοώ που που το σκέφτεστε με βάση το μάθημα και θα θέλατε να το καταθέσετε;

**Σ10:** Όχι, εγώ σας είπα. Η άποψή μου είναι αυτή. Το να γράφουν τα παιδιά, να γράφουν πολύ. Αλλά εξίσου σημαντικό για μένα είναι και ο προφορικός λόγος και αυτό το πράγμα προσπαθώ να έχουμε, να γίνονται στην Ολομέλεια οι όποιες παρεμβάσεις για να βελτιώνεται ένα κείμενο, να βλέπουμε όλοι μας τη διαδικασία που πάμε να βελτιώσουμε το κείμενο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία επίσης. Πολύ ωραία. Λοιπόν σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Να στε καλά!

**Σ10:** Να στε καλά! Καλή επιτυχία!

**ΑΜ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ!

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ μαζί μου και θα με βοηθήσετε στη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Αρχικά θέλω να σας ενημερώσω ότι η συνομιλία μας ηχογραφείται και αν έχω την έγκρισή σας γι αυτό.

**Σ11:** Φυσικά ναι.

**ΑΜ:** Ωραία. Το θέμα λοιπόν της έρευνάς μου αφορά να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές της Γ Λυκείου σε αποτυχία στο μάθημα της έκθεσης στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αρχικά, θεωρείτε ότι υπάρχει αποτυχία ή είναι λανθασμένος ο όρος αυτός;

**Σ11:** Εξαρτάται από τους στόχους που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα.

**ΑΜ:** Ξέχασα να σας ρωτήσω κάποια εισαγωγικά στοιχεία, πόσα χρόνια υπηρετείτε στο δημόσιο σχολείο;

**Σ11:** Επί 13 χρόνια ως αναπληρώτρια και δύο ως μόνιμη.

**ΑΜ:** Ωραία και ποσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της έκθεσης, και όχι μόνο στην στην τρίτη Λυκείου και γενικά στο Λύκειο; Αν μπορείτε να θυμηθείτε.

**Σ11:** Τα 12 χρόνια.

**ΑΜ:** Ωραία. Τελικά νομίζω ότι από τις απαντήσεις που έχω πάρει ότι περίπου όσα χρόνια προϋπηρεσία είναι τόσο και η έκθεση, κάτι τέτοιο συμβαίνει.

**Σ11:** Έκθεση στο Λύκειο γενικά έπαιρνα. Γ Λυκείου έκθεση πρέπει να είναι γύρω στα 5 χρόνια.

**ΑΜ:** Ωραία και για να είστε εδώ προφανώς είστε και βαθμολογήτρια. Για πόσα χρόνια έχετε βαθμολογήσει το μάθημα των πανελλαδικών;

**Σ11:** Τρεις χρονιές.

**ΑΜ:** Αρα τέλεια γιατί έχετε εμπειρία για το καινούργιο σύστημα, που κυρίως αυτό μας αφορά. Οπότε να επανέλθω στο αρχικό ερώτημα. Τελικά θεωρείτε ότι υπάρχει αποτυχία; Ίσως είναι παρατραβηγμένο ως όρος; Τ άποψη έχετε για τη βαθμολογία των μαθητών;

**Σ11:** Ε... αναφορικά με τη στοχοθεσία που θέτει το υπουργείο Παιδείας ή και εμείς οι ίδιοι οι καθηγητές, θεωρώ ότι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους και τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος, γιατί φυσικά υπάρχει αποτυχία στο μάθημα, δεδομένης και της γενικότερης επίδοσης στα πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα αλλά και στη σχολική επίδοση στο μάθημα της έκθεσης.

**ΑΜ:** Ωραία και ωραία, άρα χρησιμοποιώ αυτό που είπατε ότι θα έπρεπε να επαναπροσδιορίσουμε. Τι θα αλλάζατε, τι τρωτό βρίσκετε; Σας είχε απασχολήσει αυτό; Τι θα μπορούσατε να αλλάξετε, ίσως προς το καλύτερο;

**Σ11:** Θεωρώ ότι αυτό που δυσκολεύει πάρα πολύ την εξέταση του μαθήματος καταρχάς είναι τα σχολικά βιβλία. Γιατί για παράδειγμα στην Γ Λυκείου παίρνουμε από το Υπουργείο γύρω στα 5 με 6 βιβλία, φάκελο υλικού, θεματικούς κύκλους της έκφρασης, εκθέσης και το παλίο της λογοτεχνίας. Λαμβάνουν υπόψη νομίζω και το λεξικό των λογοτεχνικών όρων, όπου ουσιαστικά άμεσα δεν μπορούμε να δουλέψουμε με ένα βιβλίο, είτε τα κείμενα είναι πάρα πολύ μεγάλα, οι ασκήσεις δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στο νέο σύστημα εξέτασης της έκθεσης. Θεωρώ ότι το μάθημα είναι πολύ τεχνικό, ενώ το σχολείο προσπαθεί να δώσει μια γενικότερη κατεύθυνση στο μάθημα και εμείς οι καθηγητές, αλλά και οι μαθητές, βρισκόμαστε παγιδευμένοι σε αυτό, με την έννοια ότι άλλο πράγμα εξετάζονται οι μαθητές στις Πανελλήνιες, φέτος θα είναι και με τράπεζα θεμάτων, και άλλο πράγμα αναγκαζόμαστε να διδάσκουμε στη σχολική τάξη. Δηλαδή θεωρώ ότι δεν βολεύει ούτε ο τρόπος



διδασκαλίας και αναγκαζόμαστε και πάρα πολλοί να προχωράμε ας πούμε, παρά το αναλυτικό πρόγραμμα, σε έναν τύπο προετοιμασίας των μαθητών μας για τις Πανελλήνιες. Γιατί κατανοούμε βέβαια και τις αγωνίες τους.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Να ξέρετε ότι τώρα αυτό το ένα λεπτό δυο μιλάτε, έχετε δείξει πολλά από τα ερωτήματά μου. Είναι φοβερό. Οπότε πραγματικά πέφτουμε... μόνοι σας το θίξατε, Θα το έλεγα εγώ αργότερα, αλλά εγώ πάλι θα το συνεχίσω τώρα, αυτό με τα αναλυτικά προγράμματα. Αν θα μπορούσατε να το αλλάξετε, παρότι σας λέω υτό είναι το τρίτο σκέλος της συνέντευξης, αλλά καθόλου δεν πειράζει, τι θα περιμένατε ότι θα μπορούσε να είναι καλύτερο ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, σε συνδυασμό με αυτά που μου λέτε μέχρι τώρα;

**Σ11:** Θεωρώ ότι θα πρέπει τα βιβλία καταρχάς να έχουν πιο ξεκάθαρα... να έχουν γραμμένη τη θεωρία στα παιδιά, ξεκάθαρα όμως, και από κει και πέρα και οι θεματικές ενότητες και τα κείμενα να είναι πιο σύγχρονα και πιο μικρά και πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Δεν γίνεται να διδάσκουμε ένα βιβλίο που είναι γραμμένο πάνω από 20 χρόνια, από την εποχή που ήμασταν εμείς μαθητές. Και θεωρώ ότι οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι πιο στοχευμένες. Φυσικά καλό είναι αυτό που υπάρχει που χωρίζει τη θεωρία στις τρεις τάξεις του Λυκείου, απλά να είναι ξεκάθαρα στο σχολικό βιβλίο. Όπως για παράδειγμα είναι στα βιβλία αγγλικών, όπως είναι στα βοηθήματα. Δηλαδή δεν γίνεται να ανατρέχουμε στα μαθήματα και στο σχολείο το βιβλίο να μην διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία ή τη διδακτική από την άλλη πλευρά.

**ΑΜ:** Ωραια παρα πολυ ωραια. Και ομως ερχομαι να κανω μια ακομα παρατήρηση, ότι τα παιδιά βλέπουμε ότι διαβάζουμε θεωρία, θεωρητικά ως ένα σημείο. Θα μας πείτε εσείς καλύτερα. Όμως δε γράφουνε τη θεωρία τελικά. Δηλαδή το θέμα Β νομίζω εγώ ότι δεινοπαθεί.

**Σ11:** Δεν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές συγκεκριμένες από τα σχολικά βιβλία ή ακόμη και από επιμορφωτικά σεμινάρια. Δηλαδή πολλές φορές πάμε στα επιμορφωτικά σεμινάρια

φιλολόγων και ο καθένας τοποθετείται διαφορετικά. Κάνουμε δειγματικές διορθώσεις σε πραγματικές εκθέσεις και βαθμολογούμε με διαφορετικό τρόπο. Γιατί αυτό; Γιατί δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία.

**Σ11:** Ή ας πούμε, δεν υπάρχουν ενδεικτικές απαντήσεις. Για μένα χρειάζεται να υπάρχουν και κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις ακόμα και στα σχολικά βιβλία ή στα βιβλία καθηγητών.

**ΑΜ:** Ωραίο αυτό, όπως...

**Σ11:** Κάθε συνάδελφος βαθμολογεί με προσωπικά κριτήρια τελικά, και η έκθεση, πέρα από αυτό δηλαδή που λέμε, θεωρώ ότι έχει καταντήσει να είναι ένα άκρως τεχνικό μάθημα και να μην αφήνει ούτε τη φαντασία ούτε τη δημιουργικότητά τους. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα βέβαια και στο θέμα Γ, στο ερμηνευτικό σχόλιο, που είναι τόσο περιορισμένο όσο και επίσης στην αίσθηση. Ειδικά ας πούμε για το ερμηνευτικό σχόλιο. Εγώ είμαι αρνητική στο ότι υπάρχει στην εξέταση της Γ Λυκείου της έκθεσης. Θα μου πείτε, είναι συναφή αντικείμενα, αλλά από την άλλη πλευρά, γίνεται τόσο τόσο τεχνικό και μεθοδευμένο που αντί να στρέφει τους μαθητές μας στο να αγαπήσουν τη λογοτεχνία, κατορθώνουν το ακριβώς αντίθετο: να μισήσουν το μάθημα.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία! Πραγματικά είστε φοβερή γιατί δεν ξέρω πώς είναι σα να ξέρετε τι θα σας ρωτήσω γιατί μια ερώτηση μου ήταν αυτό. Αν βοηθάει τελικά η συνεξέταση της νεοελληνικής λογοτεχνίας με τη νεοελληνική γλώσσα. Και έχετε ήδη απαντήσει.

**Σ11:** Από τη στιγμή, από τη στιγμή που το μάθημα όπως διδάσκεται, δεν έχει ξεκαθαρες γραμμές κατευθυντήριες και για τους μαθητές και για τους καθηγητές, αυτό φαίνεται και στον τρόπο που γράφουν οι μαθητές μας. Οπότε, μόνο μαθητές οι οποίοι προέρχονται από ένα κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο με πάρα πολλά ερεθίσματα μπορούν να ανταποκριθούν

πιο άνετα σε αυτό. Οι υπόλοιποι μαθητές δεινοπαθούν να εκφραστούν σε απαιτητικό επίσημο λόγο.

**ΑΜ:** Ωραία... Αν όμως, αναρωτιέμαι εγώ, αν είχαμε μια επίσημη θεωρία, δεν θα ήταν το μάθημα περισσότερο τυποποιημένο από ότι ενδεχομένως είναι, όπως το λέτε και εσείς ότι είναι πολύ τεχνικό το μάθημα. Γιατί ήδη παίρνουμε τυποποιημένες απαντήσεις από τους μαθητές.

**Σ11:** Από τη στιγμή που εξετάζεται... εγώ θα μιλήσω τώρα πιο πολύ για το θέμα Β και την περίληψη. Γιατί στην έκθεση θεωρώ ότι δεν παίρνουμε αρνητικά, συμφωνεί ή διαφωνεί κάποιος αν έχει οποιαδήποτε άποψη, αλλά το πώς επιχειρηματολογεί, αν στήνει ολοκληρωμένο επιχείρημα. Έτσι, όσον αφορά τις ασκήσεις του θέματος Β, τα παιδιά είναι θυμωμένα στο πώς πρέπει να απαντήσουν. Πολλές φορές δηλαδή στον πίνακα απαντάμε τις ασκήσεις, πώς θα μπορούσαν ενδεχομένως να να συνδυάσουν στοιχεία της θεωρίας. Αυτά όμως πρέπει κάπου να τα έχουν. Δεν υπάρχουν στα σχολικά βιβλία.

**ΑΜ:** Εγώ αναρωτιέμαι πάνω σε αυτά πραγματικά που λέτε ότι...

**Σ11:** Δηλαδή ακόμα και στην περίληψη, γράφει μια εστιασμένη περίληψη για παράδειγμα, το πώς θα ξεκινήσουν την εστιασμένη περίληψη ότι πώς θα δώσουν το θεματικό κέντρο χωρίς να δαπανήσουν πολλές λέξεις, δεδομένου ότι έχουν και τον περιορισμό της οικονομίας των λέξεων, πρέπει να καθοδηγηθούν από εμάς. Δεν υπάρχει πουθενά αυτό στο σχολικό βιβλίο. Είναι μετρήσιμο. Υπάρχει μια τάση να γίνει ένα μάθημα με μετρήσιμους δείκτες ή έκθεση. Είναι ήδη τυποποιημένο. Δεν προσπαθούμε να το τυποποιήσουμε εμείς.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ11:** Δηλαδή είναι μεγάλη ψευδαίσθηση αυτό που θεωρούν κάποιοι, ότι δυστυχώς θα τυποποιηθεί. Είναι ήδη τυποποιημένο το μάθημα. Τυποποιημένο δεν ήταν όταν για

παράδειγμα δίναμε εμείς με δέσμες και ήταν μόνο μια έκθεση. Τώρα όμως είναι πολύ συγκεκριμένα τα πράγματα.

**ΑΜ:** Ωραία, πολύ ωραία. Οι μαθητές όμως, και πάλι και στο θέμα Δ, όπως και στο θέμα Γ και στο θέμα Β δεν έρχονται με κάποια μπουλέτς στο κεφάλι τους. Ότι θα γράψω ας πούμε... έχουν παπαγαλίζει για τα διάφορα θέματα που υπάρχουν στη θεματολογία ότι υπάρχουν, για το ρατσισμό ας πούμε, υπάρχουν αυτές οι αιτίες, συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης, αντιστοίχως.

**Σ11:** Εγώ αυτό που βλέπω στο θέμα Β είναι ότι αρκετοί δεν ξέρουν ούτε τα μπλουλετς. Το μόνο που ξέρουν είναι μόνο το ΖΑΠ, ζωντάνια, αμεσότητα, παραστατικότητα το λεγόμενο, που το βλέπουμε και γελάμε στα γραπτά, αλλά ευθυνόμαστε εμείς γι αυτό. Από κει και πέρα, ένα φοβερό μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορούν να συνδέσουν τη θεωρία με το κείμενο που έχουν μπροστά τους. Εγώ βρίσκω ελλείψεις δηλαδή και στη γνώση της της θεωρίας. Ελάχιστα γραπτά ανταποκρίνονται και στις δύο απαιτήσεις και στην εντύπωση στο θέμα της θεωρίας αλλά και στη σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου. Από εκεί και πέρα, ένα άλλο θέμα που βλέπω, για παράδειγμα, είναι ότι δεν συνειδητοποιούν ότι οι απαιτήσεις στις απαντήσεις των ασκήσεων είναι να δοθούν σε επίσημο λόγο. Για παράδειγμα, πέρυσι έλεγε 'Για ποιους λόγους μαθαίνουμε ιστορία με βάση το κείμενο'. Η χρήση αυτού του πρώτου πληθυντικού στην εκφώνηση. παγιδεύει πάρα πολλούς μαθητές να χρησιμοποιήσουν πρώτο πληθυντικό σε όλη την περίληψη, γεγονός που μετέτρεψε το επίσημο ύφος σε οικείο. Άρα πολλές φορές είναι και οι εκφωνήσεις που μπερδεύουν και πρέπει να δίνεις εσύ από μόνος σου σαφείς οδηγίες στους μαθητές ότι, για παράδειγμα όποτε έχετε περίληψη, είτε που μαθαίνουμε είτε τι μαθαίνει, αναφέρει και τα λοιπά, εσείς γράφετε σε επίσημο λόγο. Και πολύ μεγάλη δυσκολία στην ονοματοποίηση. Ναι, γιατί η ονοματοποίηση σημαίνει ό, τι ο μαθητής ή η μαθήτρια έχει χρόνια εξάσκηση σε επίσημο λόγο. Δεν είναι κάτι που μαθαίνεται μέσα σε μια χρονιά. Το ίδιο ισχύει και για τις ασκήσεις στο θέμα Β σε συνδυασμό με αυτό που σας είπα ότι δεν υπάρχει σύνδεση με το περιεχόμενο. Τώρα όσον αφορά στο ερμηνευτικό σχόλιο, επίσης επειδή είναι λογοτεχνία, θεωρούν ότι δεν πρέπει και σε αυτό να απαντάμε σε επίσημο λόγο, οπότε πέφτουν στην παγίδα πάλι να χαλαρώνουν το

ύφος και να μην βλέπουμε, ας πούμε, ούτε σαφές θεματικό κέντρο και το συγκείμενο να είναι γραμμένο με πολύ χαλαρό τρόπο και με πολλά στοιχεία προφορικότητας. Ή και στην προσωπική γνώμη, πέφτουν στην παγίδα πολύ χαλαρών απόψεων και όχι σοβαρών τοποθετήσεων.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία.

**Σ11:** Στην έκθεση τώρα, αν θέλετε να σας πω...

**ΑΜ:** Βεβαίως ναι.

**Σ11:** Όσον αφορά την κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου, βλέπω ότι οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίνονται ακόμη και στα, ας το πούμε, κακά γραπτά οι πιο πολλοί ανταποκρίνονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Πάλι όμως υπάρχουν θέματα σοβαρά στην συγκρότηση επιχειρήματος. Δηλαδή είναι σαν να αποστηθίζουν φράσεις από τα βοηθήματα ή να προσπαθούν να στοιχειοθετήσουν μια δική τους άποψη, η οποία όμως δεν τεκμηριώνεται.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Και ως προς τη θεματολογία, ως προς τα βιβλία τέλος πάντων και τους θεματικούς κύκλους τέλος πάντων που θίξαμε προηγουμένως και μέσα στο χάος όλων αυτών των πολλών βιβλίων, θεωρείτε ότι οι θεματικοί κύκλοι είναι αχανής; Είναι διαχειρίσιμοι; Πώς το βλέπετε αυτό το κομμάτι;

**Σ11:** Θεωρώ ότι ο χρόνος δεν επαρκεί, με την έννοια ότι τα σχολεία παράλληλα με τις διάφορες θεματικές και την ύλη που έχουμε να διδάξουμε, γίνονται ταυτόχρονα πολλά τα πράγματα τα οποία περιορίζουν τον διδακτικό χρόνο αλλά και τα παιδιά τα ίδια δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο μέγεθος της ύλης. Δηλαδή αλλά θα μπορούσε να είναι πιο λίγες οι θεματικές ενότητες πιο διαχειρίσιμες από τους μαθητές, οι οποίοι συχνά νιώθουν ότι χάνονται, όπως λένε και οι ίδιοι, στο μέγεθος της ύλης. Θεωρώ ότι η επιλογή των θεματικών ενοτήτων είναι καλή. Δηλαδή και στην πρώτη και στη δεύτερη και στην τρίτη

Λυκείου, απλά καλό θα ήταν να είναι πιο λίγες οι θεματικές ενότητες, δεδομένου ότι ως ύλη πανελλήνιων θεωρείται η ύλη που εξετάζονται και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Δηλαδή θέματα όπως ας πούμε ο μεσσιανισμός δεν έχει κάτι να πει στους μαθητές μας.

**ΑΜ:** Βέβαια είναι κι άλλα θέματα που είναι πιο, να μην το πω ευαίσθητα, ούτε περίεργα, ας πουμε η θανατική ποινή. Εντάξει, είναι ωραίο θέμα να το διδάξουμε, αλλά πώς να μπει ας πούμε αυτό το θέμα; Δεν ξέρω... Κάποια τέτοια θέματα....

**Σ11:** Τελικά διδάσκουμε πολύ ωραία θέματα, ενδιαφέροντα κείμενα από δική μας επιλογή ή και λογοτεχνικά, και στο τέλος βλέπουμε ότι τα θέματα των πανελλήνιων εξετάσεων, και διχάζουν μαθητές και καθηγητές, και μπορεί να μην είναι και καθόλου ενδιαφέροντα για κανέναν από εμάς.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία. Φροντίζετε λοιπόν εσείς να βρείτε κείμενα ενδιαφέροντα για τους μαθητές σας ή, αν και έχετε ψιλο-απαντήσει σε αυτό, ότι τους ενδιαφέρουν τελικά όλα αυτά τα θέματα; Εντάξει ο μεσσιανισμός δεν τους ενδιαφέρει και δεν ξέρω και ποιος το διδάσκει κιόλας τον μεσσιανισμό, αλλά βρίσκουν ενδιαφέροντα μέσα σ αυτά ή κάνετε κόπο για να βρείτε κείμενα που θα τους ενδιαφέρουν; Η μερικές φορές θυσιάζεται το ενδιαφέρον.

**Σ11:** Ακολουθώ ελάχιστα τα κείμενα του σχολείου.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ11:** Και τα βιβλία. Και παρ όλα αυτά υπάρχουν κείμενα μη λογοτεχνικά ή και λογοτεχνικά, τα οποία δεν ενδιαφέρουν τους μαθητές ή με την πρώτη ματιά τρομάζουν. Οπότε σιγά σιγά μπαίνουμε στη διαδικασία να τα αποκωδικοποιήσουμε. Και πάλι όμως νομίζω ότι ο τρόμος δεν φεύγει γιατί τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με το βιβλίο. Σήμερα τους ρωτούσα, λέω πως λογοτεχνικά έχετε διαβάσει τη ζωή σας και η απάντηση ήταν από 1 έως 5 σε μαθητές της Γ Λυκείου. Ανατρέχω πιο πολύ για την τυπολογία των ασκήσεων, όχι ότι...

**ΑΜ:** Ναι

**Σ11:** ... τους κάνω πράγματα.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία.

**Σ11:** Αυτό αφορά την έννοια, γιατί υπάρχουν και πάρα πολλές ερωτήσεις που επαναλαμβάνονται και αισθάνομαι πολλές φορές ότι τα σχολικά βιβλία, ειδικά στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο, ότι απευθύνονται σε χαζούς.

**ΑΜ:** Πολύ σωστά. Μέσα στο σχολείο τώρα οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες να παράγουν γραπτό λόγο, είτε είναι περίληψη, είτε είναι το λογοτεχνικό, είτε είναι το θέμα δ; Υπάρχουν ευκαιρίες παραγωγής λόγου που να αρκούν;

**Σ11:** Δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες και δεδομένου ότι τα παιδιά γράφουν τουλάχιστον μία έκθεση για το φροντιστήριο την εβδομάδα, στο σχολείο δηλώνουν άρνηση να γράψουν. Δηλαδή να τους βάλω άσκηση για το σπίτι δεν υπάρχει περίπτωση. Οπότε προσπαθώ να γράψουν μικρές ασκήσεις ή τμήματα ή έκθεση όποτε μπορούμε σε κάποιο δίωρο, σαν να τους αναγκάζω εμμεσα να γράψουν. Γιατί αν τους βάλω άσκηση για το σπίτι, ένα δύο μαθητές τους 22 αν θα γράψουν. Δηλαδή και πάλι είμαι με κόπο ψυχής και αυτά τα παιδιά.

**ΑΜ:** Και γιατί ας πούμε για το φροντιστήριο θα το κάνουν, ενώ για το σχολείο δεν το κάνουν; Θεωρούν ότι ίσως ότι στο φροντιστήριο ξέρουν καλύτερα από ότι ο καθηγητής στο σχολείο;

**Σ11:** Δεν ξέρω αν είναι το θέμα της πληρωμής, δηλαδή ότι αισθάνονται ότι έχουν μια ηθική ευθύνη παραπάνω από τη στιγμή που οι γονείς τους αναγκάζονται να πληρώσουν αυτό το είδος μάθησης. Πολλές φορές τα παιδιά βρίσκονται σε σύγχυση σε διάφορα ζητήματα, οπότε ρωτάνε ταυτόχρονα και τους καθηγητές της εκθέσεις του φροντιστηρίου και τους καθηγητές του σχολείου. Και πάλι, άλλες φορές θεωρούν ότι οι μεν και οι δε είναι δύο

διαφορετικά πράγματα και άλλες φορές όχι. Δηλαδή έχει να κάνει με τη νοοτροπία που καλλιεργείται σε κάθε σχολείο και σε κάθε περιοχή.

**ΑΜ:** Ναι, εγώ προσωπικά, ειδικά όταν άλλαξα την πρώτη χρονιά το σύστημα, που είχα παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, κάποιες ομιλίες κλπ., μεταφέρω την προσωπική εμπειρία, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ, πάρα πολύ να πείσω τους μαθητές μου ότι ό, τι ξέρουν πρέπει να το ξεχάσουν και ότι αυτά είναι τα νέα δεδομένα. Και πλέον είχαμε φτάσει τα Χριστούγεννα, όταν είχαν αρχίσει τα φροντιστήρια να ψυχανεμίζονται τις αλλαγές και να αρχίσουν δειλά δειλά να τις λένε στους μαθητές. Αλλά ποτέ εκείνη τη χρονιά δηλαδή δεν κατάφερα.. Νομίζω ότι με αντιμετώπιζαν σαν ένα απόλυτα εξωγήινο την πρώτη χρονιά. Και τώρα ακόμα, τρία χρόνια μετά, είναι πιο εξοικειωμένοι ας πούμε, γιατί στην τρίτη Λυκείου θα μουν με κάποιες γνώσεις που θα έχουν κάνει το καλοκαίρι τέλος πάντων. Και πάλι όμως αν τους πω κάτι διαφορετικό που ισχύει, γιατί αν μέσα από αυτή τη θέση του βαθμολογητή κι εγώ έχω δει τον τρόπο εξέτασης, αν αντιβαίνει τέλος πάντων δεν το δέχονται εύκολα αυτό που θα τους πω.

**Σ11:** Καταρχάς, ο τρόπος της εξέτασης, όπως τον αντιλαμβανόμαστε εμείς στο βαθμολογικό, είναι κρεοπωλείο. Δηλαδή ότι είμαστε πιο αυστηροί και πολλές φορές συνειδητοποιώ ότι είμαστε πιο αυστηροί με τα πολύ καλά γραπτά και πιο χαλαροί με τα μέτρια ή κακά γραπτά. Αλλά αλλάζει ο βαθμός αυστηρότητας στη βαθμολόγηση, ανάμεσα στους καθηγητές που έχουν βαθμολογήσει στα βαθμολογικά κέντρα από τους συναδέλφους που δεν είχαν την ευκαιρία. Δηλαδή πριν διοριστώ, δουλεύοντας σε φροντιστήρια, είχα τελείως διαφορετική αίσθηση από όταν άρχισα να δουλεύω στο σχολείο και ακόμη περισσότερο όταν άρχισα να διορθώνω πανελλήνιες.

**ΑΜ:** Συμφωνώ κι εγώ απόλυτα δηλαδή κι εγώ να ανατρέξω πίσω στο χρόνο, βαθμολογούσα πολύ πιο χαλαρά πριν από τρία χρόνια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είμαι αυστηρή, αλλά είμαι πιο ακριβολόγος στο να το πω με τα δεδομένα αυτά που έχουμε τελοσπάντων στον βαθμολογικό. Λοιπόν και μισό λεπτό από δω, τι άλλο έχω να σας ρωτήσω; Αυτές οι μικροαλλαγές που γίνονται τώρα στη βαθμολόγηση, δηλαδή ότι η περιληψη θα πάρει 20



μονάδες, παλιότερα αν θυμάστε η έκθεση ήταν 40 μονάδες και τώρα είναι 30, αυτά είναι κάτι που επηρεάζει τους μαθητές; Δηλαδή δεν ξέρουμε για την περίληψη, αλλά πώς το βλέπετε αυτό με τις 20 μονάδες στην περίληψη; Ή περιμένετε να δείτε τα αποτελέσματα ή κάτι ψυχανεμίζετε;

**Σ11:** Η εμπειρία μου από το βαθμολογικό λέει ότι πιο πολλές μονάδες χάνονταν στην περίληψη. Το λιγότερο που χάνονται ήταν στο ερμηνευτικό και μετά έκθεση και 3ο θέμα. Δηλαδή θεωρώ ότι το γεγονός ότι δίνονται περισσότερες μονάδες στην περίληψη θα μειώσει ακόμη περισσότερο το γενικότερο βαθμό της έκθεσης.

**ΑΜ:** Κι εγώ έχω μια αίσθηση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην περίληψη και αναρωτιέμαι αν και πρωτίστως είναι θέμα κατανόησης, δηλαδή ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο.

**Σ11:** Εγώ θεωρώ ότι έχει αυξηθεί ο βαθμός λειτουργικού αναλφαριθμητισμού στο σχολείο, δυστυχώς.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Ωραία τώρα πάμε λίγο ως προς την αξιολόγηση σε άλλο επίπεδο. Δηλαδή κάθε χρόνο έρχονται οι οδηγίες της ΚΕΕ, τα τελευταία τελοσπάντων τρία χρόνια. Νιώθετε δεσμευμένη, είναι δεσμευτικές αυτές οι απαντήσεις για εσάς;

**Σ11:** Δείχνουν έναν δρόμο, αλλά θα προτιμούσα να είμαστε, πως να το πω, οπλισμένοι με καλύτερα βιβλία. Δεν αρκεί αυτό.

**ΑΜ:** Αν δεν υπήρχαν αυτές οι οδηγίες, μάλλον το ότι υπάρχουν εξασφαλίζουν μήπως περισσότερη αντικειμενικότητα; Από βαθμολογικό σε βαθμολογικό;

**Σ11:** Αυτό ένα πολύ μεγάλο αγκάθι όσον αφορά την βαθμολόγηση. Γιατί δεν είναι οι οδηγίες που δίνονται από τα κεντρικά που καθορίζουν τη βαθμολόγηση. Θεωρώ ότι είναι η γραμμή των συντονιστών στα διάφορα βαθμολογικά. Γραπτά, για παράδειγμα, που πάνε

στην Αθήνα, έχουμε την αίσθηση από τους μαθητές μας και το πώς γράφουν στη διάρκεια όλης της χρονιάς όλο το χρόνο, ότι βαθμολογούνται πολύ πιο αυστηρά από ότι βαθμολογούνται στο Ηράκλειο για παράδειγμα, ή σε άλλες περιοχές.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ11:** Κι έχει να κάνει και το πώς καθορίζεται, πώς σπάει η βαθμολογία της έκθεσης. Για παράδειγμα, αν η εκφώνηση έχει κείμενα αναφοράς και δεν τα αναφέρει ο μαθητής, πόσες μονάδες κόβονται; Αυτό μπορεί να ας πούμε να καθοριστεί σε κάθε βαθμολογικό. Δεν δεν το ορίζει το ΚΕΕ. Το επικοινωνιακό πλαίσιο, πώς;

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Άρα ας πούμε αυτή, επειδή έχουμε υπάρξει στο ίδιο βαθμολογικό και μόνο γι αυτό μπορούμε να μιλήσουμε, ο επιμερισμός σε δομή, γλώσσα, περιεχόμενο θεωρείτε ότι δεν αρκεί; Ο, τι θα ήθελε δηλαδή περισσότερη διευκρίνιση, όπως είπατε αυτό στο επικοινωνιακό πλαίσιο; Ή στο ποσες ιδέες έχουν αντληθεί από το κείμενο αναφοράς; Θα θέλατε κάτι τέτοιο;

**Σ11:** Υπάρχουν πάρα πολλοί έμπειροι συνάδελφοι. Και υπάρχουν και συνάδελφοι όπως ήμουν και εγώ τη πρώτη χρονιά που στο βαθμολογικό, που χρειάστηκε να διαβάσω πρώτα όλο το φάκελο γραπτών για να καταλάβω τι γίνεται και πώς βαθμολογούμε και να ρωτήσω πάρα πολλούς συναδέλφους. Ίσως η προετοιμασία των βαθμολογητών να χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια. Τώρα, όσον αφορά τους δείκτες και το σπάσιμο της βαθμολογίας, καλό θα ήταν να ήταν ενιαίο, αλλά και πάλι κομματιάζουν την έκθεση, όπως και να έχει.

**ΑΜ:** Ωραία, κοίταξε τώρα πόσα θέματα αναδύονται μέσα από τη κουβέντα, ότι αυτό τώρα το να την κομματιάσουν είναι η αναλυτική βαθμολόγηση. Εσείς τη χρησιμοποιείτε; Μήπως είναι πιο χρήσιμη για εσας η ολιστική βαθμολόγηση; Αυτό που λέτε κι εσείς ότι πρέπει το γραπτό να το δω ολιστικά, σαν σύνολο. Τι για εσάς... τι είναι προσφιλέστερη; Ποια είναι η προσφιλέστερη μέθοδος για εσάς;

**Σ11:** Όταν βαθμολογώ, βαθμολογώ ένα βαθμό από την αρχή μέχρι το τέλος. Δεν βαθμολογώ όλες τις περιλήψεις στη σειρά. Θεωρώ ότι αυτό αδικεί τους μαθητές. Συνεκτιμώ στοιχεία, αλλά και πάλι η βαθμολογία μπαίνει ξεχωριστά σε κάθε...

**ΑΜ:** Ναι, ναι, βέβαια αυτό που είπατε, προφανώς και δεν εννοείτε ότι αν ένα γραπτό έχει πολύ ωραίο θέμα α, β, γ, αλλά μέτριο, δ θα πάρει κάτι παραπάνω στο Δ επειδή ήταν εξαιρετικά τα άλλα.

**Σ11:** Όχι, όχι. Αλλά επειδή και ο χρόνος και η κούραση και οι συνθήκες μέσα στις οποίες βαθμολογούμε, πολλές φορές μπορεί να παραμορφώσουν μέχρι ένα σημείο την αντικειμενικότητα, όταν βλέπεις ένα γραπτό από την αρχή μέχρι το τέλος, έχεις πιο καθαρή εικόνα από το να διορθώσεις όλες τις περιλήψεις στη σειρά ή όλα τα Δ στη σειρά. Δηλαδή πολλές φορές ξαναγυρνά και βλέπεις ας πούμε, στην περίληψη μήπως τον αδίκησα ή μου φάνηκε καλή η περίληψη, αλλά μετά μου γράφει ασυναρτησίες; Μήπως να το ξαναδώ; Ξέρω γω. Ναι, με αυτή την έννοια.

**ΑΜ:** Ναι και αυτό που είπατε ως προς το επίπεδο τέλος πάντων των βαθμολογητών, όχι επίπεδο, δεν θυμάμαι τώρα ακριβώς πως το είπατε...

**Σ11:** Οι συνάδελφοι οι πιο πολλοί είναι έμπειροι. Μιλάω για την εξοικείωση με τη βαθμολόγηση στα βαθμολογικά κέντρα.

**ΑΜ:** Οπότε, όπως κι εσείς έχετε υπάρξει πριν τρία χρόνια, για πρώτη σας φορά, όπως αντιστοίχως και σε μένα, μήπως θα έπρεπε να υπάρχει ένα σώμα βαθμολογητών που να είναι εξασκημένοι, που να έχουν κάνει κάποιες επιμορφώσεις και να ανακυκλώνονται; Δεν είναι το θέμα ότι θα είναι μόνο αυτοί και μόνο αυτοί. Δεν ξέρω. Σας έχει απασχολήσει ποτέ αυτό το θέμα;

**Σ11:** Θεωρώ ότι καλό είναι αν γίνεται όσοι διδάσκουμε έκθεση να έχουμε μια σχετική επιμόρφωση. Υπάρχουν συνάδελφοι που ζουν σε ακριτικές περιοχές που δεν είχαν ποτέ την

ευκαιρία να διορθώσουν σε βαθμολογικό κέντρο. Δηλαδή, δεν είναι απαραίτητο εκείνοι να γνωρίσουν πώς βαθμολογούμε; Πολλές φορές με ρωτάνε οι συνάδελφοι που δεν έχουν την ευκαιρία αυτοί, που είναι από Άγιο Νικόλαο για παράδειγμα, και με ρωτάνε τι οδηγίες παίρνετε; Πώς βαθμολογείτε; Για να μπορούν να μπαίνουν κι αυτοί μετά στην τάξη πιο έτοιμοι ή πιο επαρκείς να διδάξουν το μάθημα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Υπουργείου.

**ΑΜ:** Πολύ σωστά.

**Σ11:** Δηλαδή είναι δύο διαφορετικά πράγματα τελικά το να διδάσκεις έκθεση από το να βαθμολογείς σε έκθεση. Δείξτε μας τον τρόπο. Δεν ξέρω αν θα είναι ένα σώμα βαθμολογητών.

**ΑΜ:** Ωραία αρα αυτό αποτελεί και μια πρόταση.

**Σ11:** Νέοι συνάδελφοι. Και νέοι συνάδελφοι. Δηλαδή όχι μόνο ένας διαχωρισμός, οι παλιοί-έμπειροι και οι καινούργιοι-αδαείς.

**ΑΜ:** Σωστά, Πολύ σωστά. Άρα αυτό αποτελεί για σας μια πρόταση απ ότι καταλαβαίνω, ότι με κάποιο τρόπο άνθρωποι που δεν έχουν πρόσβαση για το χ ψ λόγο, όπως είπατε, που είναι σε ακριτικές περιοχές, να αποκτήσουν πρόσβαση στο πως διορθώνουμε. Πολύ ωραία, είναι μια πρόταση νομίζω. Πάλι ανοίγω παρένθεση. Εγώ φοβήθηκα πάρα πολύ την περίοδο της καραντίνας από τα διάφορα σεμινάρια τα διαδικτυακά που γίνανε. Πάρα πολύ. Παρακολούθησα πάρα πολλά και πάλι είναι αλλιώς να το δεις στην πράξη, αλλά είναι αλλιώς γιατί υπήρχε στη συναναστροφή με συναδέλφους από όλη την Ελλάδα που μιλούσανε επίσης άνθρωποι πάρα πολύ αξιόλογοι, πολλοί, με πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία. Τώρα πλέον δηλαδή θέλω να πω, ότι έχουμε μετά την πανδημία και αυτό το μέσο το webex, το zoom, τέλος πάντων το διαδίκτυο το έχουμε βάλει για τα καλά στη ζωή μας. Ωραία, άρα κάτι θα έλεγα... Οπότε, θα ήταν σημαντικό επίσης να επικοινωνούν τα βαθμολογικά κέντρα μεταξύ τους;

**Σ11:** Δεν θεωρώ ότι είναι πρακτικό, αλλά θεωρώ ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρες οι οδηγίες από τα κεντρικά. Επίσης βιβλία, ξεκάθαρα, και θεωρία, φρέσκα κείμενα, όχι πολλά βιβλία. Ένα βιβλίο ή δύο βιβλία μέχρι εκεί. Δηλαδή δεν μπορεί να λειτουργήσει το πολλαπλό βιβλίο όταν είναι άσχετο με τις πανελλήνιες εξετάσεις. Είναι εξετασιοκεντρικό το σύστημα, δεν είναι δεν έχει άλλη μορφή, οπότε η ιδέα του πολλαπλού βιβλίου αυτομάτως αυτο-ακυρώνεται.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία.

**Σ11:** Δεν είμαστε στο εξωτερικό όπου ισχύουν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και το πολλαπλό βιβλίο προτείνεται.

**ΑΜ:** Σωστά.

**Σ11:** Εδώ είναι κοινή ύλη, οπότε αναγκαστικά πρέπει να είναι κοινά και βιβλία. Για μένα.

**ΑΜ:** Πολύ σωστά, πάρα πολύ ωραία. Εντάξει, τώρα αναγκαστικά το μάθημα είναι αρκετά κείμενο-κεντρικό γιατί δεν γίνεται αλλιώς, αλλά όπως είναι δομημένο και το σύστημα και οι τάξεις σχολικές και όπως είναι και τα παιδιά, όπως τα ξέρουμε, υπάρχει δυνατότητα μάλλον για μαθητοκεντρική ή δραστηριοκεντρική διδασκαλία; Και αν τελικά αυτή αν θα ήταν ωφέλιμη;

**Σ11:** Εγώ θεωρώ ότι αν μειωνόταν η ύλη και μας δινόταν η ευκαιρία για άλλου τύπου δραστηριότητες, για παράδειγμα, να εισαχθεί η ρητορική μέσα στο σχολικό μάθημα. Δηλαδή εγώ κάνοντας τώρα 5 χρόνια, προετοιμάζοντας τις ομάδες για ρητορική στους Πανκρήτιους αγώνες, καμιά φορά πειραματικά στο μάθημα της έκθεσης, βάζω τους μαθητές στη διαδικασία της... Εκεί τους είναι πιο εύκολο, αλλά όμως με τόση ύλη και με τόσους περιορισμούς δεν είναι εύκολο. Και αν θέλετε ακόμα περισσότερο νομίζω ότι είχε αποτύχει όλο αυτό το πράγμα με τις πανελλήνιες να εξετάζονται τα παιδιά σε 4-5 μαθήματα.

**ΑΜ:** Δηλαδή πώς το εννοείτε αυτό;

**Σ11:** Δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι θα έπρεπε να λειτουργήσει διαφορετικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Ίσως να τους δίνεται η ευκαιρία να μπαίνουν στο πανεπιστήμιο και από κει και πέρα μετά να βλέπουν τις δυνατότητές τους. Να τους δίνεται η ευκαιρία ν ανοίξουν τους ορίζοντές τους, ν ακούσουν κάτι διαφορετικό που μπορεί να τις κινητοποιήσει τελείως διαφορετικά από το σχολείο. Γιατί, ασχολούμαστε με συγκεκριμένες... με συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης, τη γλωσσική, τη μαθηματική και δεν ξέρω γω τι. Δηλαδή κάποιος που μπορεί να έχει ταλέντο στις κατασκευές, το σχολείο δεν του αναγνωρίζει καμιά δεξιότητα.

**ΑΜ:** Ναι, συμφωνώ.

**Σ11:** Ή, ας πούμε, η φιλαναγνωσία. Δεν υπάρχει περιθώριο να πάμε στο Γυμνάσιο ακόμα, ούτε και στο δημοτικό. Με το κυνήγι της φωτοτυπίας.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ11:** Δηλαδή, είναι τραγικό που τα παιδιά έρχονται πρώτη γυμνασίου και τους λες 'φανταστείτε μια ιστορία ή μια συνθήκη'. Και αδυνατούν ή δεν εκφράζονται συναισθηματικά.

**ΑΜ:** Ναι. Είναι πολύ ενδιαφέροντα και πολύ με προβληματίζουν ιδιαίτερα αυτά που λέτε γι αυτό με βλέπετε και σκέφτομαι. Λοιπόν, τελευταία ερώτηση, γιατί στο πέρας όλης της συνέντευξης έχετε απαντήσει σε πάρα πολλές ερωτήσεις, ψάχνοντας τέλος πάντων τώρα για την εργασία και τη βιβλιογραφία και διάφορες συζητήσεις στα διάφορα φόρα και τα λοιπά, βλέπω μια φορεμένη τελευταίως άποψη να καταργηθεί το θέμα Δ προς χάρη της αποτοξίνωσης από την αυτή τη μπουλετολογία που λέγαμε στην αρχή, από αυτό το τυποποιημένο που έρχονται οι μαθητές, από τις φράσεις κονσέρβα που λέω εγώ, που το λέτε κι εσείς δηλαδή. Μπορεί να το ακούτε πρώτη φορά. Δεν ξέρω πως το ακούτε;

**Σ11:** Με την ίδια λογική φράσεις κονσέρβα έχει και στο Β θέμα.

**ΑΜ:** Ναι, είναι πολύ κονσέρβα, δεν είναι; Τέλος πάντων, αυτή αποψη είναι για το θέμα Δ.

**Σ11:** Δηλαδή με την ‘ίδια λογική με αυτό που λέτε, δεν δίνεται καμία ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζονται.

**ΑΜ:** Δεν το λέω εγώ, μεταφέρω μια άποψη.

**Σ11:** Όχι, με βάση αυτήν την άποψη τέλος πάντων. Άρα δεν υπάρχει καμία ευκαιρία προσωπικής έκφρασης.

**ΑΜ:** Συμφωνώ. Συμφωνώ απολύτως.

**Σ11:** Αυτό είναι πολύ ανησυχητικό.

**ΑΜ:** Ναι, είναι. Αυτά είχα να σας ρωτήσω εγώ. Δεν ξέρω αν είναι κάτι που δεν έχω θίξει και θα θέλατε να το θίξετε εσείς, που δεν σκέφτηκα να σας ρωτήσω, είτε για την αξιολόγηση είτε για άλλα αίτια που τελικά δεν μπορούν οι μαθητές να αποδώσουν τα μέγιστα.

**Σ11:** Εγώ Θεωρώ ότι οτι η επαφή με την εικόνα, με το κινητό, το ανταγωνιστικό κλίμα των εξετάσεων, η μείωση των εισακτέων επίσης στα πανεπιστήμια και η μη προβολή, ας πούμε, των ανθρωπιστικών επιστημών και αξιών γενικότερα, έχει απαξιώσει και το θέμα της έκθεσης, της εξέτασης της, αλλά και γενικότερα και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στον λόγο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία.

**Σ11:** Τα έχω πολύ συγκρότημα.



Ανδρομάχη Ματσουλιάδη «Απόψεις εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους λόγους που μαθητές  
αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες  
εξετάσεις»

**ΑΜ:** Τα έχετε πάρα πολύ συγκροτημένα. Ωραία, αυτά είχα εγώ να σας ρωτήσω. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Ήταν που δώσατε πάρα πολύ υλικό. Πολύ χρήσιμο. Ήσασταν εξαιρετική. Ευχαριστώ πάρα πολύ!

**Σ11:** Ευχαριστώ κι εγώ πάλι!

**ΑΜ:** Ευχαριστώ.



**ΑΜ:** Καλησπέρα σας! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε σήμερα μαζί σας μαζί μου και διαθέτετε το προσωπικό σας χρόνο. Δευτέρα βράδυ μια Δευτέρα ναι στις 9 το βράδυ.

**Σ12:** Και εγώ σας ευχαριστώ που ασχολείστε με τόσο ενδιαφέρον θέμα και.

**ΑΜ:** Θέλω να πάρω την άδειά σας να ηχογραφήσουμε τη συζήτηση αν μου επιτρέπετε.

**Σ12:** Ναι είμαι μια χαρά. Ωραία.

**ΑΜ:** Το θέμα της έρευνας είναι να ψάξουμε να βρούμε γιατί οι μαθητές δεν αποδίδουν τόσο καλά στο μάθημα της Εκθεσης στη Γ Λυκείου, στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αρχικά εγώ έχω τον τίτλο Αποτυχία, τη λέξη μάλλον αποτυχία, αλλά τελικά μπορούμε να μιλάμε για αποτυχία;

**Σ12:** Απο ποια άποψη να μην μπορούμε να μιλάμε για αποτυχία. Εγώ έχω την αίσθηση ότι γενικά οι απόφοιτοι του Λυκείου είναι σε μεγάλο βαθμό λειτουργικά αναλφάβητοι, αν και αρκετοί από αυτούς δηλαδή το σύστημα αποτυγχάνει γιατί γενικά νομίζω ότι το σχολείο πηγαίνει σε μια κατεύθυνση αντίθετη από αυτή που πηγαίνει η κοινωνία. Δηλαδή τα παιδιά συνηθίζουν να μη συζητούν πια. Ανταλλάσσουμε λέξεις συνθηματικές, σχεδόν κλειδιά, δεν γράφουν, δεν διαβάζουν. Θεωρούν ότι το διάβασμα είναι βαρετό και η επικοινωνία τους συχνά εξαντλείται στις εικόνες. Αυτό δεν ισχύει για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους. Προφανώς δεν ισχύει για όλους ανεξαιρέτως τους νέους, αλλά γενικά, ενώ η εποχή τους πηγαίνει στην εικόνα, το γρήγορο, το εύκολο, η γλώσσα απαιτεί χρόνο, κατανόηση, εμβάθυνση που δεν μπορούν να την κάνουν, δηλαδή δεν είναι στον τρόπο της ζωής τους. Δεν είναι χαζά τα παιδιά. Ναι, αλλά νομίζω ότι τους ζητάμε κάτι πολύ κόντρα σε αυτό που συνηθίζουν να κάνουν, ας πούμε στη ζωή τους. Αυτό νομίζω.

**ΑΜ:** Ωραία. Μέχρι να φτάσουν στη Γ Λυκείου έχουν αρκετές ευκαιρίες να παράγουν γραπτό λόγο;

**Σ12:** Το σχολείο στο βαθμό που εμείς παραμένουμε ανεκπαιδευτοι και εννοώ χωρίς επιμορφώσεις, χωρίς μια δια βίου, ας πούμε, καλλιέργεια ολοένα και νέων δεξιοτήτων, ας πούμε, ικανοτήτων. Δεν ξέρω, τουλάχιστον δεν επικαιροποιούμε τη γνώση μας. Πάρα πολλοί από εμάς το μάθημά μας νομίζω ότι τους φαίνεται αφόρητα βαρετό. Οπότε σε γενικές γραμμές το σχολείο είναι το πικρό τους χάπι. Εγώ αυτό που παρατηρώ επειδή δεν συνηθίζω να κάνω κανονικό μάθημα, δηλαδή κάθε χρόνο, η κάθε φορά, συνηθίζω να κάνω μάθημα τα πράγματα που μου αρέσουν πολύ. Ναι, για παράδειγμα, έχουμε λέσχη ανάγνωσης στο σχολείο. Εγώ το κάνω δηλαδή με όσα παιδιά ενδιαφέρεται. Μπορεί να είναι τρεις, μπορεί τώρα έχω είκοσι. Είναι τρομερό. Δηλαδή αυτό δεν συμβαίνει συχνά. Εγώ βλέπω όμως ότι και σε αυτό το πλαίσιο και παρόλον ότι δεν καινοτομώ διδακτικά ιδιαίτερα, αλλά γενικά πράγματα που συμβαίνουν τώρα, μου αρέσει να τα κάνω μάθημα και θεωρώ ότι μπορεί να αρέσει και στα παιδιά. Παράδειγμα εμαθα ότι βγήκε το Χατζηστεφάνου το καινούργιο βιβλίο για τα μέσα ενημέρωσης, ας πούμε προπαγάνδα και παραπληροφόρηση και πώς το καταλαβαίνουμε; Και ποιος είναι ακριβώς ο τίτλος. Φρόντισα να το πάρω και έχω σκοπό να το κάνω μάθημα [...] ακόμα και αν νομίζω ότι αν κανείς κάνει πράγματα που είναι πιο φρέσκα, πιο επίκαιρα, δεν ξέρω κι αν έχουν διάθεση τα παιδιά. Δηλαδή εγώ νομίζω ότι το σχολείο σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό είναι συντηρητικό και τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ευθύνες έχουμε και εμείς γι αυτό και εννοείται συνάδελφοι. Κυρίως όμως έχει το υπουργείο, δηλαδή έχει το σύστημα που δεν μας επιτρέπει να προχωράμε. Δεν μας βοηθάει να προχωράμε και να εξελισσόμαστε. Και δεν εννοώ βαθμολογικά, δεν εννοώ να ανέλθουμε, ας πούμε, σε μια κάποια ιεραρχία. Εννοώ να εξελισσόμαστε στο αντικείμενό μας, να γινόμαστε καλύτεροι, να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα. Δεν είμαστε σε αυτό το... μαθημένοι σε αυτόν τον τρόπο. Από τη μια μεριά λοιπόν είναι το σύστημα κι εμείς από την άλλη μεριά είναι και ο τρόπος ζωής που λέγαμε προηγουμένως. Τα παιδιά, ακόμα και όταν έχουν ευκαιρίες να παραγάγουν λόγο, τα περισσότερα διστάζουν. Αυτό είναι η γνώμη μου.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι φοβούνται κιόλας, δηλαδή είναι, βαριούνται κιόλας αλλά φοβούνται;

**Σ12:** Βαριούνται. Ναι, λένε, βαριούνται. Είναι ελάχιστα τα παιδιά που ανταποκρίνονται. Πριν από... Μπορούμε να λέμε πιο χαλαρά πράγματα... Μέσα στην καρδιά της καραντίνας κυκλοφόρησε ένα βιβλίο με τα ποιήματα της Αντωνούσας Καμπουράκη που την επιμέλεια την είχε κάνει η Βαρβάρα Ρούσσου. Νομίζω ότι αυτό έγινε, αν όχι το 20, το 21 που ήμασταν όλοι από μακριά 20 21 χρόνια. Εμείς αυτό το πράγμα το κάναμε, το κάναμε στην τάξη δουλειά μας. Δηλαδή διαβάσαμε όλο το βιβλίο γιατί είναι μια εξιστόρηση των γεγονότων της επανάστασης του 21 στην Κρήτη. Τότε ήταν το 21. Το κάναμε αρχές του 21ου. Μέ εναν τρόπο ποιητικό, ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβος και τα λοιπά. Και μάλιστα μια γυναίκα και εκείνη την εποχή είχε πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία και το κάναμε στην τάξη. Ωραία από όλη την τάξη υπήρξε μια ομάδα από 7-8 παιδιά, δηλαδή στους 25 επτά οχτώ ενδιαφέρθηκαν να αποτελέσουν τον πυρήνα ας πούμε της ομάδας. Από τους επτά οχτώ που ενδιαφέρθηκαν οι τρεις ή τέσσερις θέλησαν να το πάνε λίγο παραπέρα. Δυο τρεις μιλήσανε τελικά και τα παιδιά γράψανε αυτά που είπαν. Δεν τους... δεν διάβασαν κάτι καθ υπαγόρευση, ας πούμε. Γράψανε. Εγώ θεωρώ ότι αυτή η χρονιά, αν τα παιδιά το άρπαζαν περισσότερο από τα μαλλιά, για όσους ενεπλάκησαν, ήταν η απόλυτη ευκαιρία να παραγάγουν λόγο ζωντανό, με την έννοια ότι έγραψαν ομιλίες που εκφώνησε σε εσπερίδα της κυρίας Ραμουτσάκη στο τριήμερο εκδηλώσεων για την παρουσίαση των δράσεων για το 21 σε επίπεδο Παγκρήτιο και είχαν ευκαιρίες έτσι να αρθρώσουν δικό τους λόγο. Και δεν. Αυτό το έχω δει και παλαιότερα που έκανα προσπάθεια να γράφουμε, να έχουμε εφημερίδα στο σχολείο. Αγωνίστηκα πάρα πολύ 3-4 χρόνια με πενιχρότατα αποτελέσματα, οπότε το εγκατέλειψα.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία αυτό που λέτε γιατί όντως το έχετε πάει σε ένα άλλο επίπεδο, πάρα πολύ ενδιαφέρον. Εγώ εννοούσα ίσως κάτι πιο πεζό, ότι ας πούμε στο σχολείο χάνονται πολλές διδακτικές ώρες και έχουμε έναν άλφα προγραμματισμό που τελικά πολλές φορές δεν μας βγαίνει αυτός ο προγραμματισμός. Και τελικά αν ας πούμε οι οδηγίες λένε να παράγουμε μέσα στη σχολική χρονιά περίπου 8-9, δεν θυμάμαι ακριβώς πόσο είναι παραγωγές λόγου. Τελικά το κάνουμε αυτό;

**Σ12:** Όχι, Όχι, όχι. Νομίζω ότι έτσι κι αλλιώς παλιά παλιότερα, προφανώς πριν το 19 θα λέω εγώ. Τα όρια ήταν πολύ πιο χαλαρά, δηλαδή 4-5 κείμενα, 4-5 παραγωγές λόγου εκτός αν με το 9 συμπεριλαμβάνουμε και τη γλώσσα και τη λογοτεχνία.

**ΑΜ:** Μαζί με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Ναι.

**Σ12:** Νομίζω ότι είναι λίγο πιεστικά τα πράγματα. Όχι, δεν είμαι σίγουρη ότι παράγουμε, εκτός κι αν το κόψουμε κομματάκια. Μόνο κομματάκια μπορούμε να μετρήσουμε 8- 9 κομματάκια. Ναι γιατί δίνω παράδειγμα έτσι; Εμείς διδάξαμε. Περίληψη Ας πούμε στη δευτέρα Λυκείου επειδή εμένα μου έτυχε ένα οικογενειακό πρόβλημα με τη μαμά υγείας και τελικά έχασα μαθήματα, δηλαδή απουσίαζε. Οπότε ίσως δεν είναι ενδεικτικό το παράδειγμα που λέω. Έχουν χαθεί και ώρες. Πάντως κάναμε περίληψη, γράψαμε μια άσκηση περιλήψης ας πούμε στην τάξη. Τώρα γράψαμε παραγωγή λόγου την προηγούμενη βδομάδα. Το επόμενο βήμα είναι να γράψουμε μια μέρα και το θέμα το υπόλοιπο, δηλαδή να ξανακάνουμε μια περίληψη που να μην είναι η πρώτη μας για να μετρήσει και βαθμολογικά, να κάνουμε και τις άλλες ερωτήσεις, ας πούμε τρεις δοκιμασίες γραπτές στην τάξη μας. Θα κάνουμε, ακόμα και τη λογοτεχνία τέσσερις, να μετρήσουμε και ομαδοσυνεργατικές, ας πούμε; Να μετρήσουμε και άλλα πιο εναλλακτικά, ας πούμε, κείμενα που μπορεί να γράψουν τα παιδιά; Μόνο έτσι με ένα πολύ ελεύθερο τρόπο ίσως φτάσουμε κοντά, αλλά μου φαίνεται πολύ δύσκολο με τέσσερις ώρες μόνο τη βδομάδα. Είναι δύσκολο.

**ΑΜ:** Τώρα μιας και αναφέρατε τη λέξη θα την πιάσω, ότι υπάρχει περιθώριο για ομαδοσυνεργατική ή τελικά είναι πάλι πιο κείμενο-κεντρικά κινείται η διδασκαλία του μαθήματος;

**Σ12:** Γενικά κινείται κείμενο-κεντρικά. Επειδή όμως θεωρώ υποχρέωση μου λοιπόν, γενικά έχω αυτή την αντίληψη για τον εαυτό μου και την έχουμε και στο σχολείο νομίζω. Ότι δεν πολύ κινούμαι. Είμαι κάπως out of the box. Δηλαδή δεν κάνω το μάθημά μου κανονικά. Θεωρώ υποχρέωσή μου με τα παιδιά να παίζουμε σε διάφορα επίπεδα για να τους αρέσει

κάτι. Δηλαδή εμείς θα κάνουμε ομαδοσυνεργατική δουλειά. Για παράδειγμα, για να διδάξουμε τη θεωρία σε ότι αφορά τα άρθρα του τύπου πώς οργανώνεται η είδηση, ειδήσεις και σχόλιο κλπ. στη Β δουλέψαμε με τα συνεργατικά με ειδήσεις εκείνης της εβδομάδας από δυο διαφορετικές εφημερίδες που τα παιδιά πήρανε, παρατήρησαν και στην ουσία δούλεψε λίγο σαν αντεστραμμένη τάξη, δηλαδή δυο κουβέντες τη θεωρία στο χέρι. Κάντε την άσκηση να τα συζητήσουμε μαζί, να δούμε αν τα έχουμε καταλάβει. Κάνουμε και κάνουμε και λόγο αντίλογο. Δηλαδή αυτά τα δύο τα κάνουμε οπωσδήποτε. Κάνουμε και δραματοποίηση γιατί δεν είναι δυνατόν να τα περπατήσει. Η γνώμη μου είναι ότι δεν είναι δυνατόν σε παιδιά που βαριούνται κάθε φορά να μπαίνεις με ένα διαγωνίσμα είτε από τις τράπεζες είτε δικό σου, είτε και να προχωράς με διαγωνίσματα. Δηλαδή αυτό είναι το μάθημα; Αυτό νομίζω εγώ. Οπότε ούτε δουλεύουμε με διαγωνίσματα. Ότι κάνουμε, μια συζήτηση πιο ελεύθερη. Πότε θα μας δώσει αφορμή ένα ωραίο κείμενο να συζητήσουμε. Πότε θα κάνουμε αυτά τα τυποποιημένα ρε παιδί μου, πότε θα δούμε μια ωραία συνέντευξη ας πούμε και ό, τι μας βρεθεί θα προσπαθήσουμε να το αξιοποιήσουμε.

**ΑΜ:** Νιώθω όλο αυτό ότι είναι πάρα πολύ ωραία. Νιώθω ότι χρειάζεται όμως και πολλή προσωπική δουλειά από τον εκπαιδευτικό για να βρει αυτό που είπατε εσείς. Τις ωραίες ιδέες να ψάξει τις συνεντεύξεις, να ψάξει, συγγνώμη τις αγγελίες, τα άρθρα που είπατε συγγνώμη να ψάξει μια ωραία συνέντευξη, έτσι δεν είναι; Δεν ίσως δεν ξέρω. Έχετε την αίσθηση ότι ας πούμε υπάρχει αυτό το ενδιαφέρον από όλους τους εκπαιδευτικούς;

**Σ12:** Πάλι όχι, όχι.

**ΑΜ:** Εσείς έχετε το μεράκι.

**Σ12:** Εντάξει, μπορεί ο καθένας μας να λειτουργεί με το δικό του τρόπο. Ναι, εγώ είμαι. Γενικά βαριέμαι να κάνω τα ίδια πράγματα και δε μπορώ να μη μου αρέσει αυτό που κάνω, οπότε με ενδιαφέρει οπωσδήποτε, είναι ο τρόπος μου να νοσηματοδοτώ τη ζωή μου. Αυτός που λέει, ότι δηλαδή δεν είναι καλύτερο χειρότερο από κάποιον άλλον. Είναι ο δικός μου τρόπος να το κάνω. Άλλος νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια να είναι πιο καθοδηγητικός. Πιο

συγκεκριμένός, να τους μαθαίνει να λυνουν αυτή την άσκηση. Θα κάνουμε αυτό το διαγώνισμα, θα πάρει ας πούμε το συγκεκριμένο βοήθημα ή θα ψάξει τέτοιου τύπου ασκήσεις. Εγώ δεν είμαι έτσι. Εγώ είμαι λίγο χύμα, ας πούμε, είναι άλλη κατάσταση. Θέλει χρόνο μόνο όταν τον έχω και έχω και τη διάθεση το κάνω.

**ΑΜ:** Παρατηρούμε ότι γενικότερα οι μαθητές στο θέμα Β ενώ έρχονται καλά έτοιμοι στη θεωρία με το περιβόητο ΖΑΠ, τελικά δεν ξέρουν να εφαρμόσουν τη θεωρία. Εκείνη είναι η αίσθησή μου, αλλά μπορεί να είναι και λανθασμένη. Εσείς πάλι ξέρετε καλύτερα από εμένα ότι χάνονται πολλές μονάδες τελικά στο θέμα Β. Κάτι που θεωρούν ότι το έχουν διαβασμένο θεωρούν οι μαθητές.

**Σ12:** Ναι, μόνο που το θέμα Β δεν είναι θέμα διαβάσματος κατά τη δική μου γνώμη. Είναι θέμα κατανόησης και πως λειτουργεί η γνώση. Οπότε όταν τα παιδιά σε γενικές γραμμές, ακόμα και όταν μας προσέχουν, νομίζω ακόμα και όταν μας προσέχουν, εγώ δεν έχω παράπονο από τα παιδιά μου, δηλαδή είτε είναι τμήματα φυσέκια και τα τελευταία χρόνια τουλάχιστον πέρσι τα μισά πέρασαν ιατρικές και φαρμακευτικές. Δηλαδή είχα ένα τμήμα εξαιρετικό. Ένας ήταν δεύτερος στην ιατρική στην Αθήνα. Ναι, ναι, πέρσι ήταν εξαιρετικοί. Είτε περίσυ είτε φέτος που έχω ένα πολύ κανονικό τμήμα με διαφόρων επιδόσεων ας πούμε μαθητές και ξέρω ότι έχουμε καλή σχέση και τους αρέσει στο βαθμό που τους αρέσει το σχολείο. Δηλαδή ναι, είμαστε καλά και ολ' αυτά, είναι σαν εγώ να εγώ να δρω συμπληρωματικά, σαν εγώ να λειτουργώ συμπληρωματικά στο φροντιστήριο. Μα εμένα στο φροντιστήριο μου είπαν 'κυρία στο φροντιστηρίο μου βάλανε αυτό, τι να απαντήσω;' και ναι αυτή την αίσθηση έχω και εντάξει. Τα φροντιστήρια γενικά λειτουργούν τυποποιημένα σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αυτή την αίσθηση έχω. Δηλαδή σου προσφέρω εγγυημένη επιτυχία είναι, πάρε κι ένα σχήμα κατάπιε το κι φτύσε το όταν σου βάλουν αυτήν την ερώτηση. Μα δεν απαντάται έτσι το θέμα Β. Δηλαδή το παιδί πρέπει να μπει στη διαδικασία να σκεφθεί.

**ΑΜ:** Συμφωνώ. Απλά όλα αυτά πρέπει να εκμαιευθούν, καταλαβαίνετε, από τους συνομιλητές μου. Και όπως ας πούμε και στην περίληψη νομίζω υπάρχει- καλά παντού

υπάρχουν προβλήματα- αλλά κι εκεί πέρα έχουμε τρομερή αδυναμία κατανόησης. Ποιο είναι το πρόβλημα με την περίληψη; Φταίμε πάλι εμείς; Δεν το διδάσκουμε καλά;

**Σ12:** Τα παιδιά πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν το κείμενο. Η διδασκαλία μας τους φταίει; Δηλαδή εμείς σήμερα δουλέψαμε, δουλεύαμε περίληψη με την τρίτη Λυκείου και γράψαμε τα βασικά σημεία στον πίνακα. Εάν το θυμάστε, όταν εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το καινούριο σύστημα, το 19-20 κείμενα κανατε Τρίτη Λυκείου; Μας είχανε καλέσει και μας είχαν στείλει εκεί το Νοέμβρη Δεκέμβρη ένα διαγώνισμα που πραγματοποιήθηκε ως διαγώνισμα πειραματικά σε κάποια σχολεία στη Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα και μας το είχαν φέρει να το προβάλλουμε κι εμείς εδώ και να δούμε πως το αξιολογούμε.

**ΑΜ:** Αυτό με τη λέξη ηλιθιότητα;

**Σ12:** Ναι, αυτό. Αυτό λοιπόν κάναμε περίληψη σήμερα, αυτό το διαγώνισμα δουλέψαμε σήμερα και γράφουμε πως να πω συγκεκριμένα φρασουλές, λέξεις κλειδιά που θα μπορούσαν για κάθε τύπο ηλίθιου τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν αυτά που έχουμε πετάξει στον πίνακα, να γράψουμε τη δική τους περίληψη. Όπου δεν απαξιώνουμε, δηλαδή δεν λέγαμε αυτή είναι η ιδανική διατύπωση, αλλά κάθε μία που έστεκε τη βάζαμε τη μία δίπλα στην άλλη, έτσι ώστε καθένας μπορούσε όταν έγραφε τη δική του, ας πούμε, να επιλέξει. Υπήρξαν περιπτώσεις, Υπήρξε ένα σημείο νομίζετε το μεσαίο, τον τρίτο που ακούστηκαν 7 8 διαφορετικά πράγματα. Διαφορετικά. Δηλαδή νομίζω ότι η περίληψη καταρχήν πρέπει να δουλεύεται λίγο πιο σοβαρά σε όλο το Λύκειο και δεν μπορεί να δίνουμε ιδιαίτερο βάρος μόνο στην Τριτη Λυκείου. Γιατί για την ώρα τα μισά διαγωνίσματα της τράπεζας θεμάτων έχουν Σ/Λ αντί για περίληψη. Το παιδί χρειάζεται να διαβάζει περισσότερο και νομίζω ότι είναι γενικότερο το πρόβλημα κυρία Ματσουλιάδου. .

**ΑΜ:**

**Σ12:** Νομίζω ότι το βασικό πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν έστω μικρής έκτασης κείμενα, να διαβάζουν πιο σωστά, πιο συγκεντρωμένα, να καταλαβαίνουνε,



υπάρχει πρόβλημα και στην εκφώνηση των ερωτήσεων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γιατί; Γιατί δεν συγκεντρώνονται. Δηλαδή κάναμε ερωτήσεις όλες από αυτό το διαγώνισμα και η υποδείξη ήταν από το κείμενο 2 και αυτά δίνουν απάντηση από το κείμενο 1 που το έχουν κάνει και στις Πανελλαδικές. Φέτος απαντούσαμε από λάθος απόσπασμα την ερώτηση από το κείμενο της Δημουλά δηλαδή είναι 1 Ναι, οπότε για μένα ναι, χωλαίνει και η διδασκαλία; χωλαίνει διδασκαλείο οκ, άλλα δε νομίζω ότι χωλαίνει από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Δηλαδή οι περισσότεροι είμαστε τόσο ώριμοι, ας πούμε, που κοντεύουμε να πέσουμε από το δέντρο. Τη δουλειά την παίζουμε στα δάχτυλα. Οι περισσότεροι από μας είναι έμπειροι στο χώρο και νομίζω ότι είμαστε και πρόθυμοι να βοηθάμε και νέους συναδέλφους που μπαίνουν στον νταραχτά ας πούμε, να είμαστε δίπλα, να βοηθήσουμε με υλικό, με το να συζητήσουμε απορίες που μπορεί να υπάρχουν, να συζητήσουμε διαγωνίσματα, να συζητήσουμε απαντήσεις μαθητών. Γενικά υπάρχει αυτή η διάθεση και στο βαθμολογικό το βλέπετε εμείς και στο σχολείο μου το ζούμε. Δεν νομίζω ότι είναι από την πλευρά των συναδέλφων. Έχει να κάνει με τη, με το ότι το διάβασμα για τα παιδιά είναι μια ανοίκεια διαδικασία πια. Πολύ ωραία δηλαδή και προηγουμένως λέγαμε για τη Λέσχη Ανάγνωσης. Συγγνώμη τώρα, είναι πολλά τα παιδιά, αλλά εγώ όταν τους ζητάω ας πούμε να κατσουν μία ώρα παραπάνω... Την Παρασκευή καθόμασταν εδώ με τις ώρες γιατί είχαμε μια βιβλιοπαρουσίαση την προηγούμενη εβδομάδα που διαβάζαμε δικά μας παιδιά σε μια παρουσίαση. Διάβαζαν αποσπάσματα βιβλίων δικά μας παιδιά, οπότε τα μάζεψα Παρασκευές 7η ώρα ας πούμε, γιατί εγώ σχόλαγα την 6η. Τα παρακάλεσα να μείνουν μέχρι τις τρεις ή γενικά να κάνουμε συναντήσεις μετά το πέρας των μαθημάτων. Δεν μπορώ να παίρνω καποιους μαθητές σε στάνταρ μαθήματα. 'Α, δεν μπορούμε, α, δεν μπορούμε'

**ΑΜ:** Έχουν φροντιστήριο

**Σ12:** Δηλαδή ναι, έχουνε διαβάσματα, έχουν φροντιστήριο, είναι κομμάτια όλοι, είναι φέτες, είναι αυτό είναι τέτοιο, παίρνουν βιταμίνες, δεν κοιμούνται καλά, Και είναι Δευτέρα Λυκείου.

**ΑΜ:** Ναι, είναι φοβερό.



## Σ12:

**ΑΜ:** Ναι, έχω την εντύπωση -πάλι αυτά είναι δικές μου εντυπώσεις- που είναι τύπου ερωτήσεων. Τέλος πάντων ότι έχουμε να παλέψουμε με τα μεγαθήρια των φροντιστηρίων εντός ή εκτός εισαγωγικών, όπως το θέλετε, και ειδικά τα τελευταία τρία χρόνια που έχει αλλάξει το σύστημα, εγώ τουλάχιστον έχω αντιμετωπίσει αυτή τη δυσκολία. Δυσκολεύομαι πολυ - φέτος ίσως είναι λίγο καλύτερα- να τους πείσω ότι έχουν αλλάξει τα πράγματα και έχουν έχουν έρχονται με μια bulletολογία το λέω στο κεφάλι τους τα bullets σε όλα τα κομμάτια, σε όλα τα κομμάτια Α, Β, γ, Δ, είτε για τα θετικά αρνητικά είτε για το ερμηνευτικό σχολείο, για το που πρέπει θα γράψουν μια παρομοίωση, μια μεταφορά, ζωντάνια, αμεσότητα, παραστατικότητα και ένας... δεν ξέρω εσείς τι εντύπωση έχετε για αυτό και για τα bullets με τα οποία κατακλύζονται .

**Σ12:** Κατ αρχήν εμείς δηλαδή, αν θέλαμε τα παιδιά να μας πάνε λίγο πιο στα σοβαρά, με όλα τα προβλήματα που έχει η εκπαίδευση, έχουμε παρακολουθήσει πολύ πιο σωστά την αλλαγή στο σύστημα, ίσως λόγου θέσης. Εδώ μου έρχονται παιδιά που το 'ελπίζω κυρία να μην μας βάλετε συνώνυμα στο διαγώνισμα' Ρε πουλάκι μου, τα συνώνυμα έχουν εγκαταλειφθεί τόσα χρόνια. Πόσες φορές θα το πω. Και τρόπους ανάπτυξη παραγράφου δεν βάζουμε αγάπη μου έτσι και με τρόπους μέσα πειθούς δεν θα στο πω έτσι. Θα σου βάλω την ερώτηση: Βρες δυο τρεις πέντε γλωσσικές επιλογές ή τρόπους με τους οποίους μπλα μπλα και εσύ μπορεί να χρησιμοποιείς είτε τρόπους μέσα πειθούς είτε γλωσσικές επιλογές για να τι χρησιμοποιεί για να επιτευχθεί το ένα το άλλο ας πούμε και είναι ακόμα, δηλαδή είναι 10 χρόνια πίσω τα φροντιστήρια, αλλά νομίζω ότι το τυποποιημένο μπορούν να πουλήσουν. Το άλλο πως θα το πουλήσουνε; Συγγνώμη επίσης αυτό που παρατηρώ είναι... το παρατηρώ και με συναδέλφους που το παρατηρώ και με συναδέλφους που είναι νεότερες. Το χρησιμοποίησε συναδέλφισσα εκεί που συζητούσε: Το δικαίωμα; Το δικαίωμα; Το λέει φιλόλογος. Είναι ευτυχώς παράλληλης στήριξης. Επανελημμένα: τι δικαίωμα και δικαιοσυν και δικαιοσύνη. Δηλαδή στα φροντιστήρια πολλές φορές είναι συνάδελφοι από... Εντάξει ίσως τώρα είναι ρατσιστικό αυτό, έτσι; Είναι συνάδελφοι που ίσως δεν το είχαν και όνειρο

ρε παιδί μου να κάνουν αυτή τη δουλειά. Δεν ξέρω δηλαδή ή έτυχε να περάσουν μέσα στο πανεπιστήμιο όπως περνάνε τώρα τα παιδιά που δεν είναι το όνειρό τους η φιλοσοφική να είναι αυτό που κατάφερε να κάνουν ας πούμε γιατί δεν έχει υψηλή βάση η σχολή. Δηλαδή εγώ, εσείς δηλαδή φαντάζομαι έχετε περάσει στο πανεπιστήμιο, πείτε μου πριν το 2000;

**ΑΜ:** Ναι βέβαια, με δέσμες έχω περάσει.

**Σ12:** Ωραία, ωραία, οπότε μιλάμε την ίδια γλώσσα. Τότε το ήξερες ότι το να ρημαδοπεράσεις στη Φιλοσοφική, δηλαδή ήταν υπογεγραμμένο. Εγώ το ήθελα αυτό το πράγμα γιατί και δεν πέρασα και φιλολογία έτσι; Γιατί στη ζωή μου ονειρευόμουν ότι θα διαβάζω. Δηλαδή αυτό θα είναι η δουλειά μου να διαβάζω. Θυμάμαι ότι πρώτο έκανα λογοτεχνία στην Γ προσανατολισμού πριν από χρόνια. Είχα μικρά παιδιά, ετσι; Ήταν δύο τη νύχτα, τρεις και εγώ διάβαζα για να μπω να κάνω Κρητικό. Είχα καταπιεί τουλάχιστον μια χιλιάδες σελίδες για να πω, που έρχονται προετοιμασμένα τα παιδιά της πόλης απ τα φροντιστήρια, πώς θα μπω εγώ να κάνω το μάθημα; Διάβαζα σαν τρελή και καθόμουν μες στη νύχτα ρε παιδί μου και έλεγα πωωω ρε τώρα με πληρώνουν για να κάνω αυτό που γουστάρω, ετσι; Δηλαδή είχα αυτό. Και βλέπει κανείς ας πούμε ότι πολλές φορές τα κοριτσάκια που έρχονται από τα πανεπιστήμια για να κάνουν την πρακτική τους -έχω σταματήσει εγώ να μπαίνω σε αυτή τη διαδικασία- θέλουν να κάνουν το λιγότερο δυνατό, δεν κοκκινίζουν καθόλου να στέλνουν ένα μείλ με λάθη ορθογραφικά. Αυτά τα παιδιά κάνουν φροντιστήριο στα παιδιά μας και δεν είναι να απορείς που ψάχνουν ρε παιδί μου ένα μπούσουλα. Ψάχνουν ένα τυπολόγιο ας πούμε και να πούνε πάρε αυτό. Άμα σε ρωτήσουν αυτό θα πεις αυτό αν σε ρωτήσουν εκείνο θα πεις το άλλο. Νομίζω ότι έχει να κάνει και με το επίπεδο.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ σωστά και πολύ ωραία. Χαίρομαι που το θίγετε και σκεφτείτε όμως με τι βάσεις περνάνε στη στη φιλολογία τώρα. Εγώ ας πούμε θυμάμαι τον εαυτό μου που, θυμάστε, κρατούσαμε τότε μαθήματα. Δύσκολα περνούσαμε την πρώτη χρονιά, τουλάχιστον εγώ πέρασα με τη δεύτερη, όπως και πολλοί συμμαθητές μου.

**Σ12:** έδινα ιστορία με τον ίδιο τρόπο.

**ΑΜ:** Όπως τα λατινικά. Την πρώτη χρονιά πρέπει να είχα γράψει κάπου 16 και εννοείται ότι δεν μπορούσα να το κρατήσω αυτό το βαθμό.

**Σ12:** Εννοείται, λιγότερο από 19 με τίποτα.

**ΑΜ:** Έγραψα ένα 19 και 8 στα λατινικά και ακόμα με τρώει από που το έχασα αυτό το 0,2; Δηλαδή σκεφτείτε τώρα αυτό με τι επίπεδο μπαίνουν;

**Σ12:** Πώς βγαίνουνε; Πώς;

**ΑΜ:** Πώς βγαίνουν;

**Σ12:** Εμάς μας κόβανε γιατί σου ξέφυγε μια δασεία ας πούμε και σε κόβανε για λόγους αρχής. Εμένα δεν με είχαν κόψει, αλλά θυμάμαι φιλόλογους και φιλολόγους. Δηλαδή και μεταπτυχιακό και διδακτορικό η κοπέλα και την είχαν κόψει ο καθηγητής με 4, ενώ της είχε βάλει το φουλάρι στις επιμέρους ερωτήσεις που του έλεγε αφού έχω γράψει καλά γιατί να κόψετε; Μα έχει ξεφύγει εδώ η δασεία. Είναι θέμα αρχής δηλαδή και τώρα πως περνάνε; Δεν ξέρω πώς περνάνε.

**ΑΜ:** Λοιπόν τελικά, έτσι όπως είναι το καινούργιο σύστημα, αυτή η συνεξέταση της νεοελληνικής γλώσσας με την νεοελληνική λογοτεχνία θεωρείτε ότι έχει ευνοήσει τους μαθητές;

**Σ12:** Θεωρώ ότι είναι στη σωστή κατεύθυνση. Γενικά εμένα μου αρέσει η αλλαγή που έχει γίνει γιατί θεωρώ ότι σε σχέση με το πολύ τυποποιημένο -γιατί ήταν τυποποιημένο το προηγούμενο- τώρα έχουμε περάσει ζητήματα λίγο περισσότερο κριτικά, παρόλον ότι έχουν περιοριστεί οι λέξεις. Η έκταση του κειμένου ας πούμε σε κάθε περίπτωση, παράγουν περισσότερα κείμενα στο γραπτό, στο διαγώνισμα τους, ας πούμε, και περίληψη και

λογοτεχνία και παραγωγή λόγου. Και μπορεί και έτσι κι αλλιώς χρειάζεται εξήγηση σε ότι αφορά το ύφος και οι υπόλοιπες ερωτήσεις νομίζω ότι είναι στη σωστή κατεύθυνση και νομίζω ότι και στη λογοτεχνία είναι το καλύτερο που θα μπορούσε να μας συμβεί. Θεωρώ ότι το ερώτημα που βάζουμε είναι είναι λίγο σε σχέση με τη γλώσσα ή λογοτεχνία υποβαθμίζεται. Δεν μπορώ να μη δω ότι πριν δεν είχε κανένα ρόλο, δηλαδή είναι κάποια πρώτα βήματα νομίζω στη σωστή κατεύθυνση και είναι ερώτημα ουσίας. Δηλαδή ποια είναι κατά τη δική σου γνώμη ρε παιδί μου; Ποιο είναι τότε το βασικό θέμα, η βασική ιδέα; Τρεις κειμενικοί δείκτης και μια γνώμη πάνω στο ζήτημα. Νομίζω ότι είναι μια χαρά. Αν τώρα ρωτήσετε αν διευκολύνει ή δυσκολεύει τα παιδιά;

**ΑΜ:** Ας πούμε τώρα πάλι την τελευταία φορά το είδατε και εσείς μάλλον, και εγώ το είδα σαν βαθμολογήτρια. Εγώ αυτό δεν ξέρω που μπορεί να είναι σε κάτι άλλο γιατί δεν πρέπει να σας επηρεάζω. Όχι ότι έχετε ανάγκη εσείς να επηρεαστεί από εμένα, δεν εννοώ αυτό... Πολύ δύσκολα πήρανε πάνω από δέκα τα παιδιά στο θέμα Γ φέτος.

**Σ12:** Το θέμα Γ... Συγγνώμη τώρα, αλλά εδώ θέλει λίγο καλύτερη δουλειά και από τη μεριά των επιτροπών που βγάζουν τα θέματα. Δηλαδή με το κείμενο που επιλέξανε, τι θα λέγαμε, θα κρατήσω το ταγάρι, θα πετάξω το ταγάρι, θα το βάλω στο σαλόνι το ταγάρι. Δηλαδή έδειξε κανένα παιδί με ένα κείμενο τόσο λιτό που είναι σχεδόν αντι-λογοτεχνικό. Γιατί τέτοιος ο Βαλτινός. Μπράβο του. Ναι, αλλά μπορεί αυτό να δώσει στο παιδί τη δυνατότητα να δείξει αυτά που καταλαβαίνει από λογοτεχνία; Δηλαδή Θεωρώ ότι ήταν αποτυχημένο το θέμα.

**ΑΜ:** Και ειδικά το τελευταίο αυτό αν θα το κρατούσαν αυτό δηλαδή δεν ήταν καν προσωπική γνώμη κατά τη θέση μου και την άποψή μου βέβαια. Πάντως θα ανοίξω πάλι μια παρένθεση. Και γιατί θα μεταφέρω πάλι μια προσωπική εμπειρία ότι έβαλα προχθές ένα διαγώνισμα στη Β Λυκείου. Διαγώνισμα-τεστάκι στο θέμα Γ όπως το λέτε έτσι τμηματικά και επειδή ξέρω ότι θα τα πάνε χάλια τους έγραψα στον πίνακα τρία σημεία ότι θα ξεκινήσουμε με το θέμα, δεν θα κάνουν αναδιήγηση και το προσωπικό σχόλιο θα το φέρουν στο σήμερα. Απέτυχαν παταγωδώς. Είναι πράγματα που τα είχα πει. Το θέμα ήταν από την

τράπεζα θεμάτων που η Σοφία τέλος πάντων πάει δουλεύει στο σπίτι του προέδρου. Τέλος πάντων, μπορεί να έτυχε και να το δείτε. Ποιο ήταν το θέμα; Όλοι ξεκίνησαν. Το θέμα είναι η Σοφία που πήγε να δουλέψει ως υπηρέτρια στο σπίτι του προέδρου. Δηλαδή δεν έχουν καταλάβει και όταν τους το έλεγα για πολλοστή φορά σαν εξωγήινη και πάλι με κοιτούσαν ότι το θέμα είναι κάτι πιο γενικό κλπ. Δεν μπορούν αυτό να το αντιληφθούν.

**Σ12:** Θέλει δουλειά μέσα στην τάξη;

**ΑΜ:** Αυτό.

**Σ12:** Ναι. Δηλαδή εγώ νομίζω ότι άμα και άμα δεν το δουλέψεις πολλές φορές που αυτά θα αρχίσουν να λένε την ιστορία. Ωραία λες και το θέμα πίσω από την ιστορία ποιο είναι; Γιατί μας λέει την ιστορία; Τι θέλει να πει δηλαδή; Πρέπει με απανωτές ερωτήσεις ας πούμε να μπουνε. Νομίζω το να μπούμε στη διαδικασία να το σκεφτούμε, να σκεφτούν τι είναι πίσω από την ιστορία. Ναι, αλλιώς να γίνει Δύσκολο πράγμα να δούμε το θέμα. Δεν είναι ευκολό.

**ΑΜ:** Τώρα αυτές οι μικροαλλαγές που γίνονται στις μοριοδότησεις θεωρείτε ότι θα επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών; Δηλαδή φέτος που θα είναι η περίληψη στα 20 που παλαιότερα η έκθεση ήταν στα 40 πήγε στα 30; Είναι αλλαγές προς όφελος των μαθητών;

**Σ12:** Αυτό είναι μεγάλη συζήτηση. Εμένα τα μόρια, μοριάκια από δω μοριάκια από εκεί πιο πολύ μου φαίνεται μπακαλίκη. Δηλαδή τώρα με την αλλαγή που γίνεται δεν έγινε με παιδαγωγικό στόχο έγινε για να τους βγει ο αριθμός στην Τράπεζα Θεμάτων. Δηλαδή ποιο ήταν το πρόβλημά τους, για να βγει το 50% του δασκάλου και το 50% της τράπεζας έγινε η αλλαγή. Και για να μη μοριοδοτείται προφανώς άλλως στην τράπεζα, άλλος στις πανελλαδικές, τα πήρε η μπάλλα και τα δύο.

**ΑΜ:** Αυτό σωστό.

**Σ12:** Ναι.

**ΑΜ:** Εχετε απόλυτο δίκιο. Απόλυτο δίκιο.

**Σ12:** Δεν έγινε για παιδαγωγικό σκοπό, ας πούμε. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι στο βαθμό που θεωρώ ότι γενικά τα παιδιά σε στο βαθμό που δίνεται μεγαλύτερο βάρος στο κείμενο που παράγω, θα παίρνουν χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με μια ερώτηση πιο τεχνική που έχει πιο ξεκάθαρα μόρια. Νομίζω ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό η επιτυχία και η αποτυχία των παιδιών, επιτρέψτε μου, εξαρτάται και από το αν είναι καλά τα θέματα ή όχι. Τα καλά θέματα έχουν να κάνουν και με την επιλογή των κειμένων, διότι φέτος εξετάστηκαν σε δύο λογοτεχνικά τα παιδιά. Τώρα μην τρελαθούμε. Ένα που ήταν λογοτεχνικό και ένα που δεν ήταν. Η Δημουλά ήταν λογοτεχνία και το άλλο υποτίθεται ήταν, αλλά δεν ήτανε και τόσο. Δηλαδή ήταν πολύ παράξενο τα μαθήματα πρώτον. Δεύτερον, νομίζω ότι η επιτυχία ή η αποτυχία σε πολύ μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τις οδηγίες βαθμολόγησης, τις ενδεικτικές απαντήσεις που έρχονται από το υπουργείο.

**ΑΜ:** Αυτό ήταν το επόμενο μεγάλο κεφάλαιο που θέλω να εξετάσουμε.

**Σ12:** Ωραία, θα το αφήσω.

**ΑΜ:** Όχι, συνεχίσω το γιατί πραγματικά εκαί θα σας πηγαινα για τις οδηγίες που έρχονται από την ΚΕΕ για το πόσο δεσμευτικές τόσο για...

**Σ12:** Δεν είναι μόνο το δεσμευτικό έτσι να το κάνουμε την τρίχα τριχιά. Δηλαδή όταν για τρία τρία μόρια τρία μόρια ρωτάνε πώς λειτουργεί ας πούμε η παθητική σύνταξη πριν από μερικά χρόνια και δίνουνε τρία μόρια και για τρία μόρια θέλουμε τρία διαφορετικά πράγματα. Δηλαδή να πει το παιδί ότι δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα, να πει ότι είναι πιο αντικειμενικό να πει ότι είναι και υψηλότερο επίπεδο του λόγου, ας πούμε. Δηλαδή είναι σοβαροί; Θεωρώ ότι η μοριοδότηση πολλές φορές, οι οδηγίες που μας έρχονται από το

υπουργείο είναι τραβηγμένες από τα μαλλιά. Τι άλλο ήταν μωρέ; Πάμε καλά; Πώς θα σας πω γιατί το.

**ΑΜ:** Χαίρομαι πάρα πολύ που το ακούω γιατί επιτέλους βρίσκω έναν άνθρωπο που πραγματικά με εκφράζει με αυτό. Γιατί κάτι αντίστοιχο εγώ αντιμετώπισα φέτος στην περίληψη που...

**ΑΜ:** Σημεία σημεία, σημεία, σημεία στην περίληψη πολύ δυσκολεύτηκα.

**Σ12:** Αυτό στην περίληψη είναι σημεία σημεία. Το άλλο με τον τίτλο; Εμείς περιμέναμε ένα σχόλιο για τη μορφή του τίτλου. Περιμέναμε να πούνε τα παιδιά ένα πράγμα, άντε και ένα δεύτερο για να δώσετε τέσσερα μόρια. Έπρεπε να πούνε τρία διαφορετικά πράγματα και ποιος τους το λέει; Πες το ρε ρημάδι, πες τρία πράγματα, τρία πράγματα για τη μορφή του τίτλου. Μην τα αφήνεις έτσι.

**ΑΜ:** Μπράβο, πάρα πολύ σωστή παρατήρηση. Πάρα πολύ ωραία. Πολύ σωστή παρατήρηση.

**Σ12:** Ότι το η μισή αποτυχία είναι οι οδηγίες, οι γραμμές που δίνει το υπουργείο.

**ΑΜ:** Ναι, έτυχε να συμφωνούμε τώρα, όλα τα λέτε πολύ ωραία. Και τώρα τι συνειδητοποιώ; Ότι ευτυχώς είναι μια φήμη δεδομένου ότι δεν σας έχω ρωτήσει τίποτα, ενώ τα αυτά τα προκαταρκτικά πόσα χρόνια προϋπηρεσία και πόσα χρόνια; Για πείτε το μου λίγο συγγνώμη θα κάνουμε παρέθεση.

**Σ12:** Εγώ διορίστηκα το 2000 και έχω αναγνωρισμένη προϋπηρεσία ένα χρόνο και πέντε μήνες. Δηλαδή είμαι πόσα; Πόσα χρόνια το Μάρτιο κλείνω 23 24 χρόνια. Δεν είμαι σίγουρη εκεί πάνω από 20 χρόνια.

**ΑΜ:** Δηλαδή και θυμάστε πόσα χρόνια περίπου έχετε διδάξει στο μάθημα της έκθεσης;

**Σ12:** Σε επίπεδο πανελλαδικών .

**ΑΜ:** Στο Λύκειο Θα με ενδιέφερε περισσότερο στο Λύκειο.

**Σ12:** Στο Λύκειο. Από το 2003 2004 που τοποθετήθηκα σε Λύκειο, γιατί τότε ξεκίνησα δηλαδή και μέχρι το σχολείο κάνω έκθεση, δηλαδή δεν κάνω τρίτης λυκείου μόνο, δεν κάνω όλα τα χρόνια τρίτη Λυκείου, αλλά ασχολούμαι με την έκθεση.

**ΑΜ:** Είστε και βαθμολογήτρια πόσα χρόνια;

**Σ12:** Πολλά... Από το 2008 βαθμολογώ είτε λογοτεχνία είτε έκθεση. Ήμουνα φουρνιά της λογοτεχνίας όταν πήγε να καταργηθεί το μάθημα μερικά χρόνια πριν καταργηθεί το μάθημα, μπήκα στο νταραχτά της γλώσσας για να μείνω στο παιχνίδι. Έτσι κι αλλιώς είναι συμπληρωματικά μεταξύ τους. Απλά υπήρχαν συνάδελφοι που κάλυπταν τότε τα τμήματα του σχολείου. Απλά μπήκα πιο δυναμικά να διεκδικήσω ένα τμήμα που ήμουνα και χρόνια ήδη στο σχολείο

**ΑΜ:** Και είστε και συντονίστρια του μαθήματος. Πόσα χρόνια;

**Σ12:** Δύο

**ΑΜ:** Δύο, πολύ ωραία. Αυτά τώρα είναι τυπικά, απλά γιατί τα στατιστικά στοιχεία ότι πόσο έμπειρος είναι ο κάθε συνεντευξιαζόμενος. Για κανέναν άλλο λόγο. Ωραία. Φεύγουμε λοιπόν από αυτό. Άρα ήσασταν πολύ κάθετη για τις οδηγίες της ΚΕΕ ότι τις θεωρείτε...

**ΑΜ:** Μπορείτε να αυτενεργήσετε, δηλαδή είτε είστε εσείς όταν βαθμολογείται γραπτά, μπορείτε να παραβλέψετε κάτι και από αυτή την έννοια βάζω το δεσμευτικά αν είναι οι οδηγίες ΚΕΕ.



**Σ12:** Ο καθένας από μας έτσι κι αλλιώς έχει το δικό του τρόπο να βλέπει τα πράγματα, δηλαδή τις οδηγίες τις ΚΕΕ δεν μπορείς να τις βάλεις στην άκρη. Μπορείς να κάνεις, ο καθένας από μας κάνει τη δική του ερμηνεία, όπως στη δική του μετάφραση. Η προσπάθειά μας στα βαθμολογικά είναι να μην απέχουν πολύ αυτές οι ερμηνείες μεταξύ τους, όχι να ακολουθήσουμε ακριβώς αυτό που λέει το υπουργείο. Από την άλλη, για λόγους ηθικούς δεν μπορείς να παραβλέψεις αυτά που λέει το υπουργείο, γιατί με βάση αυτά θα βαθμολογηθούν και τα δικά σου τα παιδιά. Δηλαδή αν εγώ αποφασίσω να εγώ, ο καθένας, το κάθε βαθμολογικό, αν αποφασίσουμε να είμαστε ας πούμε πιο ελαστικοί, αποβαίνει εις βάρος των δικών μας μαθητών που σε άλλα βαθμολογικά παίρνουνε τις οδηγίες και κάνουν ότι λένε. Θεωρώ επίσης ολέθριο το γεγονός ότι απαγορεύουν τη συννενόηση μεταξύ βαθμολογητών.

**ΑΜ:** Με μρολάβατε και εσείς γιατί ήταν και αυτό μια από τις επόμενες ερωτήσεις.

**Σ12:** Ναι, ναι, είναι τελείως ηλίθιοι, δεν υπάρχει, δεν είναι [...] Αυτό. Δεν ξέρω εσείς τι νομίζετε δηλαδή, αλλά μου φαίνεται.

**ΑΜ:** Ότι εγώ δεν φτάνω από τη θέση μου. Δεν μπορώ να φτάσω σε επίπεδο αυτό το πιο ψηλό τέλος πάντων που είστε εσείς, αλλά εσείς θα κρίνατε χρήσιμο να μπορούν να επικοινωνούν τα βαθμολογικά;

**Σ12:** Μεταξύ πάρα πολύ, πάρα πολύ και για την ανταλλαγή των απόψεων και για να προσπαθήσουμε, όπως και στο βαθμολογικό, το δικό μας η συζήτηση δεν είναι τελικά δεσμευτική για κανέναν. Με την έννοια ότι προσπαθείς να να διαμορφώσεις ένα κλίμα, ας πούμε, ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν καλύτερο να λειτουργούμε, αλλά τελικά ο καθένας έχει κρίση. Δηλαδή κάνει αυτό που νομίζει ακόμα επειδή είναι τα μαθήματα είναι και θα είναι και το είδος της εξέτασης. Εκεί δηλαδή μας ρωτούσε φέτος ο πρόεδρος του βαθμολογικού 'σας απασχολεί που μόνο στο δικό σας μάθημα έχουμε τόσες αποκλίσεις, έχουμε τόσα να βαθμολογήσει' Κάτσε ρε μεγάλε. Το 60% είναι κείμενο, δηλαδή είναι υποκειμενική βαθμολόγηση. Δηλαδή εναπόκειται στην κρίση μου να αποφανθώ αν αξίζει

τον κόπο ή δεν αξίζει όλο αυτό που γράφει το παιδί. Δηλαδή δεν είναι ένα και ένα κάνουν δύο, δεν κάνουν δύο είναι κάτι άλλο, οπότε νομίζω ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο, όχι με την έννοια της δέσμευσης, αλλά με την έννοια της συνεργασίας και της διαμόρφωσης ενός κοινού πλαισίου. Θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο να μπορούν να επικοινωνούν τα βαθμολογικά μεταξύ τους.

**ΑΜ:** Και αυτό το περιβόητο ας πούμε σώμα βαθμολογητών. Υπάρχουν άνθρωποι που δεν πολύ μεγάλη πείρα. Έχουν διδάξει μια φορά το μάθημα και μπορούν να βαθμολογήσουν από. Δεν ξέρω ή ίσως ήταν πιο καλά να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που έχουν εκπαιδευτεί, που έχουν κάνει κάποια σεμινάρια. Δεν ξέρω αυτό αν σας έχει απασχολήσει, πόσο θετική η αρνητική σας βρίσκει αυτή η άποψη;

**Σ12:** Η γνώμη μου είναι ότι το βασικότερο κριτήριο για έναν βαθμολογητή είναι να έχει τη διάθεση να κάνει τη δουλειά. Ένα δεύτερο είναι να μπορεί να δει και λίγο πέρα από τον εαυτό του, δηλαδή να μπορέσει να καταλάβει ότι είμαστε μια ομάδα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων ανταποκρίνεται πολύ καλά σε αυτό. Υπάρχουν και συνάδελφοι οι οποίοι είναι εγώ είμαι και άλλος δεν είναι και εγώ δεν ανεβάζω βαθμό. Εγώ δεν κατεβάζω βαθμό. Δεν είναι το θέμα σε καμία περίπτωση. Δεν ξέρω αν σας έχει τύχει εσάς. Εμένα ας πούμε όσες φορές με είχαν καλέσει -αφήστε τις φορές που καλούμαι εμείς οι ίδιοι- μας καλούν για να δούμε το γραπτό μήπως έχουμε άλλη εκτίμηση. Οι περισσότεροι συνάδελφοι αναγνωρίζουν αν κάτι πάει στραβά στο γραπτό. Έχουν οι περισσότεροι την καλύτερη δυνατή διάθεση, να είναι σημαντικό αν κάποιοι δεν την έχουν τη διάθεση ή αν κάποιοι έχουν την τάση να είναι στα άκρα. Και μας έχει τύχει να είναι ο ίδιος άνθρωπος στα άκρα είτε άκρα κάτω ή τα άκρα πάνω, δηλαδή στον ένα φάκελο έχει δεκαπέντε λεπτά που αυτός είναι στον ουρανό, ο άλλος στον πάτο και σε άλλους δύο φακέλους συμβαίνει το αντίστροφο ακριβώς. Προφανώς αυτός ο άνθρωπος είχε χίλια καλά, μάλλον δεν πρέπει να έρχεται για να βαθμολογεί. Αυτό δεν νομίζω ότι σώζεται με τα σεμινάρια. Νομίζω ότι η καλύτερη -αυτό το λέω εντελώς εμπειρικά και όχι επιστημονικά- οι καλύτεροι μου δάσκαλοι ήταν οι συνάδελφοί μου. Δηλαδή ό, τι έχω μάθει από τη δουλειά το έχω μάθει από τη από τη συναναστροφή και από τη συζήτηση και από την ανταλλαγή απόψεων με

συναδέλφους. Όταν άλλαζε το σύστημα από τις δέσμες προσγειώθηκα μέχρι να γεννήσω και τα δύο μου τα παιδιά που ήτανε κοντά κοντά, από τις δέσμες προσγειώθηκα στο Λύκειο του Αρσένη ας πούμε, και είχε αλλάξει πάρα πολύ το τοπίο. Οι συνάδελφοι με βοήθησαν να καταλάβω, οι συνάδελφοι. Νομίζω ότι αυτό που κάνουν οι συνάδελφοι δηλαδή μια επιμόρφωση όχι τυπική αλλά ουσιαστική και ένα σχολείο που έχει περιθώρια να αναπνέει. Εγώ ασφυκτιώ στο σχολείο μου κυρία Ματσουλιάδη, δηλαδή δεν έχω χρόνο να πάρω ανάσα. Όχι προσωπικά, δεν έχουμε χρόνο, δηλαδή γίνονται 1.500 πράγματα ταυτόχρονα. Άμα θέλουμε να μιλήσουμε, τηλεφωνούμε μια στην άλλη το βράδυ. Αυτό κάνουμε. Δηλαδή στο σχολείο δεν υπάρχει περιθώριο. Παλιά κάπνιζαν κιόλας. Ναι, πίναμε έναν καφέ στο κοινό, λέγαμε μια κουβέντα. Τρέχουμε πανικόβλητοι, ο χρόνος δεν φτάνει για τίποτα και δυστυχώς δε φτάνει ούτε για αυτή την αλληλεπίδραση που σας λέω, η οποία όμως όταν υπάρχει η διάθεση συμβαίνει. Δηλαδή εμείς, ας πούμε πέρσι, είχαμε καινούργιους καινούργιες συναδέλφισσες, κάναμε επιμορφώσεις διαδικτυακά, δεν προλαβαίναμε στο σχολείο και κλείναμε ραντεβού. Πως κλείσαμε το ραντεβού, κλείναμε ραντεβού, να να να συζητήσουμε απορίες, να δώσουμε υλικό. Γενικά αυτό είναι αλληλεπίδραση, έτσι; Δεν είναι ότι ο αρχαίος ας πούμε θα δώσει τα φώτα του στο νεότερο. Γιατί παράδειγμα και ο νεότερος με την πολυτροπικότητα παράδειγμα που είχαμε δει το Χριστό φαντάρο όταν πρώτο μπήκε στο παιχνίδι, μία από τις συναδέλφισσες, τις καινούριες που λέμε τώρα έκανε πτυχιακή εργασία στο μεταπτυχιακό της πάνω στην... όχι την πολυτροπικότητα μωρέ, τις τροπικότητες των ρημάτων, έχει κάνει εργασία πάνω σε αυτό, Οπότε εκεί μας ξεστράβωσε πανηγυρικά. Με υλικό, με παραδείγματα, με αναλυτικές σημειώσεις και τα λοιπά και τα λοιπά. Είναι η καλύτερη αλληλεπίδραση αυτή που μπορεί να υπάρχει, αρκεί να μη γίνεται με το στανιό, όπως πάει να γίνει τώρα με τους μέντορες, τους συντονιστές τις αξιολογήσεις και όλα αυτά.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Τώρα πάλι εγώ ανοίγω πάλι μια παρένθεση. Αφού σας βρήκα και το λέω θυμάμαι επειδή έχω βαθμολογήσει μια φορά στα Χανιά και μια σε σας στο Ηράκλειο. Όταν τελείωνε ο φάκελος μου που ήμουν είτε πρώτη είτε δεύτερη, αλλά όταν ήμουν πρώτη βαθμολογητή, οπότε μέχρι να διορθώσω το άλλο μας καλούσαν είτε έτσι είτε αλλιώς και το ανοίγαμε και βλέπαμε δηλαδή, τι βαθμολογία έβαλα εγώ τι βαθμολογία έβαλε ο δεύτερος.

**Σ12:** Χωρίς να υπάρχει διαφορά

**ΑΜ:** Χωρίς να υπάρχει αναγκαστικά διαφορά. Όχι.

**Σ12:** Αλλιώς σας το κάνανε. Εμάς δεν το κάναμε αυτό.

**ΑΜ:** Ναι γι' αυτό το λέω και ήτανε θεωρώ τουλάχιστον εγώ (και γι αυτό απλά σας το μεταφέρω και δεν είναι για να περαστεί στη συνέντευξη) ότι ήταν πολύ βοηθητικό. Γιατί μπορούσες στο πλαίσιο αυτό της συνεργασίας να δεις τι γίνεται, γιατί ας πούμε εγώ είμαι αρκετά πιο κάτω ή αρκετά πιο πάνω ή είμαστε κοντά είχε δηλαδή είχε και ο βαθμολογητής τουλάχιστον εγώ που το είχα που ήταν πρώτη χρονιά για μένα ανατροφοδότηση.

**Σ12:** [...] Αυτό το κάναμε σε εσάς επειδή ήσασταν πρώτη χρονιά.

**ΑΜ:** Όχι, όχι το κάνανε γενικά τώρα μπορεί να έτυχε, δηλαδή ήταν νέοι συντονιστές δηλαδή θυμάμαι, ειδικά όταν πήγα το δεύτερο φάκελο που ήμουνα δεύτερη, τον άνοιξαν κατευθείαν, δηλαδή ούτε περίμεναν και δεν θυμάμαι αν ήταν παρών τέλος πάντων ο πρώτος βαθμολογητής. Εγώ ήμουν σίγουρα και στον πρώτο φάκελο που ήμουνα.

**Σ12:** Η διαδικασία δεν είναι αυτή πάντως.

**ΑΜ:** Ναι, ναι, τώρα αυτό είναι πολύ... είναι άτυπο τώρα αυτό που λέμε.

**Σ12:** Τι να σου πω; Δε θα το μεταφέρω εγώ πουθενά. Αλλά να σας πω τώρα το λέω γιατί; Γιατί εμένα θα μου φαινόταν ονειρεμένο αυτό. Αλλά όμως τα γραπτά όταν υποτίθεται είναι έτοιμα πακετάρονται και έρχεται ειδικό συνεργείο για την αποσφράγιση.

**ΑΜ:** Ναι, ήταν αυτό το ειδικό συνεργείο. Ήταν δηλαδή ας πούμε στο χώρο του γυμναστηρίου. Τέλος πάντων στον ειδικό χώρο ήταν το συνεργείο που τα αποσφράγιζε.

Μπορούσαμε να είμαστε παρόντες. Τέλος πάντων, εμένα με βοήθησε αυτό. Εντάξει, ας πούμε, θυμάμαι στο πρώτο φάκελο υπήρχανε κάποια 3 4, 5 γραπτά. Δεν θυμάμαι τώρα που 3 γραπτά πόσο ήτανε που υπήρχε απόκλιση και πραγματικά ήταν το ταμείο το Σ/Λ που και μετά από αυτή τη διαδικασία που λέγατε.

**Σ12:** Ναι.

**ΑΜ:** Ναι, ό, τι για ξαναδες το, σιγά δεν θα έφερνε εγώ ποτέ αντίρρηση. Τέλος πάντων, ήταν κάτι βοηθητικό αυτό, αλλά αυτό τελείωσε. Το λέω τελείως άτυπα. Είναι.. απλά εκμεταλλεύομαι τη θέση σας.

**Σ12:** Πολύ ωραίο να γίνει. Θα ήτανε πολύ ωραίο να γίνει πολύ ωραίο αυτό, αλλά δεν είναι δυνατό να γίνει. Εμάς ας πούμε που είναι πολύ τυπικός ο πρόεδρος του βαθμολογικού τα τελευταία δύο χρόνια που ήμουν και εγώ ρε παιδί μου στο συντονισμό είναι πολύ τυπικός. Σε πολλά είναι πολύ στημένα. Δεν υπάρχει περίπτωση να το επιτρέψει από τη στιγμή που δεν γίνεται κάτι τέτοιο. Αυτό βέβαια εμείς το κάναμε μια χρονιά μας έκατσε, στο σχολείο, μπορεί να γίνει.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ12:** Εμείς τι κάναμε στο σχολείο; Επειδή κάναμε κάτι σαν προσομοίωση πανελλαδικών εξετάσεων, κάτι τα παιδιά θέλουμε δηλαδή έτσι, οπότε το βγάζουμε θέμα το κάνουμε μια χρονιά ήμασταν πολύ κυριλέ, βάλαμε μαύρα αυτοκόλλητα και καμία διόρθωση δικού τους παιδιού γραπτού, Βαθμολογούσαμε αλλωνών. Και ανοίγουμε μετά και βλέπουμε και και τα παιδιά βλέπανε τις διαφορετικές βαθμολογίες ας πούμε που είχαν στο γραπτό τους. Εκεί τώρα είναι που ανταλλάξαμε νόμες και ήταν ωραίο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραίο σαν πρόταση αυτό. Γιατί το τελευταίο σκέλος που εν μέρει έχει απαντηθεί από διάφορα σε όλη τη διάρκεια μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε και αυτό γιατί είναι πάρα πολύ ωραία πρόταση. Εσείς τώρα αν ήσασταν και αλλού, θα μπορούσατε να έχετε

κάποια παρέμβαση στο υπουργείο, στο να αλλάξετε τα βιβλία, στο να αλλάξετε τα αναλυτικά προγράμματα. Έχετε σκεφτεί ποτέ τι παρέμβαση θα μπορούσατε να κάνετε κάτι; Οτιδήποτε. Όπως στην αρχή της κουβέντας που λέγατε για το σύστημα, τι θα αλλάζατε προς όφελος των μαθητών;

**Σ12:** Οποσδήποτε την αναλογία που υπάρχει αρχαίων νέων ελληνικών και σε επίπεδο ωρών διδασκαλίας στην πρώτη Λυκείου. Έτσι, πέντε ώρες αρχαία και τέσσερις ώρες νεα ελληνικά, αλήθεια, είμαστε σοβαροί;. Ναι, δεν είμαστε σοβαροί. Θεωρώ ότι θα έπρεπε, να θα έπρεπε ή θα μπορούσε να δύο λεπτά να το σκεφτώ. Θα έπρεπε να δίνονται, να δίνεται μεγαλύτερη ενθάρρυνση ή να δίνονται ευκαιρίες ή ίσως και να προτείνονται βιβλία. Δεν ξέρω, αλλά να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο σχολείο. Νομίζω ότι θα έκανε τη διαφορά ακόμα και αν δεν το διαβάζαμε όλοι τα παιδιά. Γιατί εγώ το έχω επιχειρήσει με διάφορους τρόπους σε διάφορες χρονικές περιόδους. Αλλά δεν το διαβάζανε ποτέ όλα τα παιδιά όλο το βιβλίο. Μερικά παιδιά θα το διαβάσουν όλο και οι υπόλοιποι θα αρκεστούν, ας πούμε στα αποσπάσματα που μπορεί κανείς να διαβάσει στην τάξη. Αλλά νομίζω ότι θα έπρεπε να ενισχυθεί η ανάγνωση που θα έπρεπε να ενισχυθούν με πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Δηλαδή, αντί να κάνουμε το μάθημα ξερό, ας ήταν στην Β Λυκείου που τόσος λόγος γίνεται για τα μέσα ενημέρωσης. Ας ήταν το πρότζεκτ των τάξεων των τμημάτων της Β τάξης να εκδώσουμε υπεύθυνη τους κάθε φορά η Δευτέρα Λυκείου ρε παιδί μου, δύο τεύχη μιας σχολικής εφημερίδας. Όχι κάτι τραβηγμένο δηλαδή, αλλά θα μπορούσαν να μουν πιο δημιουργικές προτάσεις νομίζω, έτσι που η διδασκαλία να μην είναι αυτό το βαρετό πράγμα που έχουν συνήθως στο μυαλό τους τα παιδιά.

**Σ12:** Το βιβλίο του εκπαιδευτικού στο φάκελο υλικού έχει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, θέλουν ψάξιμο, δεν είναι όλες, αλλά κάποιες έτσι έχουν ενδιαφέρον. Τώρα δεν ξέρω πόσο υλοποιήσιμα είναι όλα αυτά και τελικά πάλι πόσο φταίει ο χρόνος.

**Σ12:** Ναι, λέτε για το φάκελο υλικού στην τρίτη Λυκείου, που επειδή είναι τρίτη λυκείου εγώ δεν έχω ασχοληθεί καθόλου με αυτό. Έτσι ναι. Δηλαδή τις προηγούμενες χρονιές από

αυτό το βιβλίο δίδασκα κείμενα. Φέτος δεν έχει τύχει ακόμα. Αυτό που αξιοποιώ, δηλαδή τα κείμενα που διδάσκονται από εκεί μέσα είναι οπωσδήποτε τα κείμενα που έχουν τα διαγωνίσματα στο πίσω μέρος του βιβλίου, τα οποία τα έχω αναμορφώσει να ταιριάζουνε γιατί ήδη είχαμε κατά το ήμισυ αναθεωρηθεί. Μετά το θυμάμαι καλά και ωραία τα χω στρώσει αφού με τα χω επικαιροποιήσει να το πούμε έτσι. Τώρα ας πούμε ένα υλικό δουλειάς από το βιβλίο, αλλά σε γενικές γραμμές δεν ασχολούμαι πολύ με το βιβλίο γιατί νομίζω ότι έχουμε και το παλιό και το καινούριο. Νομίζω ότι υποχρέωσή μου στην τρίτη Λυκείου είναι οπωσδήποτε να να κάνουμε όλη τη θεωρία ένα πέρασμα, να το καταλάβουμε τα παιδιά να ξανά βουτήξουμε σε μερικά από τα πολύ βασικά θέματα, τα μεγάλα θέματα της τρίτης Λυκείου, δηλαδή ανθρώπινα δικαιώματα, πόλεμος, ξερω γω και τα λοιπά. Και οπωσδήποτε να κάνουμε ότι μπορούμε περισσότερο από τα διαγωνίσματα που έχουν πέσει, προηγούμενα θέματα πανελλαδικών, Θέματα που προτείνει το ΙΕΠ, αυτό που έχει ψηφιακό εκπαιδευτικό βοήθημα, θέματα που έχει εξαιρετικά την πολύτροπη γλώσσα που είναι πάρα πολύ ωραίο εργαλείο. Εγώ την πολύτροπη γλώσσα που χρησιμοποιώ αρκετά.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι είναι αχανής η θεματολογία στη Γ Λυκείου;

**Σ12:** Ναι, ναι.

**ΑΜ:** Και είναι ευκολά διαχειρίσιμη ή όχι;

**Σ12:** Δεν είναι, καθόλου δεν είναι διαχειρίσιμη και γιατί εκτός των άλλων, γιατί οι τρεις εξετάσεις που έχουνε μπροστά μπορούν να ακουμπήσουν οποιοδήποτε θέμα οποιασδήποτε τάξης, είτε είναι εντός και εκτός ύλης, δηλαδή έχουν πετάξει εκτός ύλης τώρα πια τη φιλία, που το 16 μπήκε η φιλία. Έχουν πετάξει εκτός ύλης την τέχνη. Δε θυμάμαι ποια χρονιά που είχαμε βάλει και [...] και έκοβαν τις φλέβες τους ας πούμε γιατί ήτανε πολύ δύσκολα το κείμενο.

**ΑΜ:** Πολύ δύσκολο.



**Σ12:** Αυτό. Δηλαδή δεν υπάρχουν. Είναι τα πάντα όλα μέσα. Και στην τρίτη Λυκείου τι να το κάνεις; Τα παλιά, τα καινούργια, που σε ένα βαθμό το κόκκινο βιβλίο είναι η ύλη της Α και της Β και της Γ μαζί. Δηλαδή όλα τα βάζει. Δεν... καλά κάνουνε και δεν έχουν λάβει υπόψη τους την προηγούμενη διαφοροποίηση των θεματικών κατά ταξη. Κάντε μια ρημαδοπρόταση πιο συνολική ρε παιδιά δηλαδή μου ξανάρχεται στην τρίτη Λυκείου να κάνουμε θεματάκια που άπτονται της πρώτης, της Δευτέρας και της Τρίτης στο καινούργιο βιβλίο, δηλαδή πάρτε μια απόφαση το υπουργείο να, δεν ξέρω να είναι λίγο πιο ξεκάθαρο. Εμείς κολυμπάμε σε θάλασσα και καταιγίδα και βουτιές την έκανε αυτό και εντάξει.

**ΑΜ:** Και τελευταίο, έτσι τώρα φοριέται πολύ μια άποψη ότι προς χάριν αποτοξίνωσης του μαθήματος μήπως θα έπρεπε να καταργηθεί το θέμα; Δ

**Σ12:** Είναι σοβαροί;

**ΑΜ:**

**Σ12:** Ποιος... Είναι αλήθεια τώρα;

**ΑΜ:** Ναι, αλήθεια θα σας πούμε και την πηγή, εννοώ δεν είναι τίποτα κρυφό. Αν ξέρετε την Αγάθη Γεωργιάδου διατηρεί ένα wiki που είναι πάρα πολύς κόσμος μέσα και εκεί πέρα συζητιέται αρκετά έντονα αυτό.

**Σ12:** Η κυρία Γεωργιάδου δεν έχει πάρει σύνταξη; Είναι ενεργή ακόμα;

**ΑΜ:** Εγώ θα σας γελάσω. Δεν νομίζω να έχει παρει, είναι παρα πολυ ενεργη τουλαχιστον σε ολα σε ολα της τωρα δε δεν νομίζω. Δεν ξερω.

**Σ12:** Εντάξει εντάξει γιατί ήταν ήδη αξία όταν το 2007-8 που πήγα εγώ στο σχολείο ρε παιδί μου, το πρώτο που μου είπε η συνάδελφος που τότε μου είχε δώσει τις λογοτεχνίες, τις έκανε μεχρι τότε, ήταν Αγάθη γεωργιάδου και ξερό ψωμί και την άκουγα και εγώ. Γιατί



ήταν αστέρι, πολλά από αυτά που έλεγε στη λογοτεχνία, αλλά εγώ γενικά θεωρώ ότι δεν μπορεί κανείς να είναι παντογνώστης και φωτεινός, δηλαδή αστέρι στη λογοτεχνία, αστέρι και στη γλώσσα και του και ετά από 20 χρόνια, ας πούμε ακόμα το ίδιο αστέρι έχουμε και τρέχουμε από πίσω... Και νομίζω ότι γενικά δεν ξέρω αν είναι ακόμα στο χώρο των συμβούλων κτλ. συντονιστών εκπαίδευσης Με συγχωρείτε, αλλά φαντάζομαι ότι θα είναι στο χώρο των εκδόσεων που την έχουμε τιμήσει πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια και γι αυτό νομίζω ότι αναπτύσσει και αυτή τη δραστηριότητα στο wiki της, προκειμένου να μπορεί να προωθεί και τα βιβλία της προς αρμόδιους. Δεν το ξέρω αυτό, αλλά σε γενικές γραμμές θα καταλάβαινα... Ίσως να αλλάξει ο τύπος των κειμένων που ζητάμε. Θα το καταλάβαινα, αλλά όχι να μη παράγεται λόγος. Είναι σαν να παίρνουμε δίπλωμα αγγλικών χωρίς έκθεση. Αυτά τα εύκολα όπως πάντα. Σκέψου λίγο, ας πούμε και κάτι πολλαπλής και το πήρες το δίπλωμα. Νομίζω ότι η παραγωγή λόγου είναι η πεμπτουσία. Εκεί μπορείς να εκφράσεις όποια γλωσσική καλλιέργεια υπάρχει, όποια εκπαίδευση εκεί θα φανεί. Εκεί φαίνεται η αμορφωσιά μας νομίζω. Τώρα ρίχνει μια βροχή με βοριά. Είμαστε χωριό εδώ, δεν είμαστε πολλοί, οπότε στα βορινά παράθυρα είναι δίπλα τώρα και βροντά όλο το νερό και είναι δραματικό. Είναι ωραία. Ναι, θα μου φαίνεται παράξενο, παράξενο.

**ΑΜ:** Εγώ αυτά είχα να σας ρωτήσω. Δεν ξέρω αν θα θέλατε να πείτε και κάτι άλλο να καταθέσετε κάτι που.

**Σ12:** Ότι ήθελα να πω το είπα. Νομίζω ότι έτσι κι αλλιώς τα είπαμε. Δηλαδή σχόλια γίνανε, οπότε οκ, είμαι εντάξει, νιώθω μια χαρά. Ελπίζω να σας βγει σε καλό όλο αυτό. Θα ήθελα πάρα πολύ να δω τα αποτελέσματα της δουλειάς.

**ΑΜ:** Λοιπόν, σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

**Σ12:** Και γω λέω και χαρηκα από την κουβέντα μπορώ να πω ότι πολύ ωραία ήταν.

**ΑΜ:** Καλησπέρα σας, σας ευχαριστώ πάρα πολύ που είστε εδώ σήμερα μαζί μου και με βοηθάτε να εκπονήσουν τη διπλωματική μου εργασία που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και πιο για τον λόγο τον οποίο αποτυγχάνουν τέλος πάντων οι μαθητές στη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου στις πανελλήνιες εξετάσεις. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συνέντευξη μας ηχογραφείται και αν έχω την έγκριση σας γι αυτό.

**Σ13:** Την έχετε και μπορούμε να συνεχίσουμε. Θα ήθελα να μου μιλάτε στον ενικό διότι είμαστε συνάδελφοι. Ωραία ευχαριστώ. Έρχομαι σε τυπικότητες.

**ΑΜ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ. Πόσα χρόνια υπηρετείτε κάποιες. Αρχικά θα σας κάνω κάποιες ερωτήσεις. Αρχικά πόσες χρόνια υπηρετείτε το δημόσιο σχολείο;

**Σ13:** Παίξει ωραία μας τα 6 με 7 εκεί πέρα.

**ΑΜ:** Και το μάθημα της γλώσσας πόσα χρόνια το διδάσκεται;

**Σ13:** Όλα αυτά τα χρόνια όλα.

**ΑΜ:** Αυτά τα χρόνια και έχετε υπάρξει βαθμολογητής στο μάθημα της έκθεσης της Γ Λυκείου.

**Σ13:** Κυρίως σε γραπτά μια χρονιά και στα προφορικά δύο χρονιές.

**ΑΜ:** Πάρα πολύ ωραία, Ωραία. Είμαστε έτοιμοι λοιπόν να ξεκινήσουμε. Το πρώτο ερώτημα είναι το εξής. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο θα σας κάνω σιγά σιγά ερωτήσεις. Αρχικά θέλουμε να διερευνήσουμε ποιοι είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά και τα εξω μαθησιακά αίτια που οδηγούν τους μαθητές στην αποτυχία στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου, σύμφωνα εσείς με την εμπειρία σας. Θεωρείτε

ότι το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για την παραγωγή γραπτού λόγου όταν φτάνουν στη Γ Λυκείου είναι ικανοποιητικό ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του μαθήματος;

**Σ13:** Όχι, δεν είναι καθόλου ικανοποιητικό μπορώ να πω κι από την 1η Λυκείου έχουν φοβερές ελλείψεις.

**ΑΜ:** Σε τι εντοπίζεται έτσι σ αυτές η συγγνώμη μ αυτές τις ελλείψεις.

**Σ13:** Και σε γραμματικά λάθη και σε ορθογραφικά λάθη και στα συντακτικά λάθη και στην έκφραση και έπειτα στη θεωρία του συγκεκριμένου μαθήματος;

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι η επιτυχία, η αποτυχία έχει να κάνει με τον τόπο διαμονής σου; Δηλαδή αν προέρχονται από αστικό η από αγροτικό περιβάλλον έχετε εντοπίσει καθόλου;

**Σ13:** Όχι, δεν το εντοπίζω εκεί. Είναι καθαρά στην προσωπική προσπάθεια του κάθε μαθητή το πώς ο κάθε μαθητής διαβάζει με τη θέληση.

**ΑΜ:** Ωραία μέχρι να φτάσουν οι μαθητές στη Γ Λυκείου. Τέλος πάντων, εσείς θεωρείτε ότι έχουν ευκαιρίες, έχουν ικανοποιητικές ευκαιρίες να εξασκήσουν τον γραπτό τους λόγο;

**Σ13:** Και μέχρι να φτάσουν στο σχολείο. Δεν θεωρώ ότι το υπάρχον σχολικό σύστημα επιτρέπει ή προσφέρει τέτοιες γνώσεις και έχει χρόνο κάθε μαθητής να πρέπει να προετοιμαστεί μόνο από το σχολείο. Χρειάζεται έξτρα εργασία και στο σπίτι και ατομική προσπάθεια. Όχι όσον αφορά στα φροντιστήρια, αλλά κυρίως προσπάθεια και κατανόηση του συγκεκριμένου μαθήματος, τόσο στο σχολείο όσο και στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και στο σπίτι.

**ΑΜ:** Α, μάλιστα ωραία... Για να γίνω πιο κατατοπιστική, είτε στο Γυμνάσιο είτε μέχρι και την πρώτη Δευτέρα Λυκείου έχουν παράξει, ας πούμε αρκετό γραπτό λόγο οι μαθητές.

**Σ13:** Επειδή δεν έχω δουλέψει σε γυμνάσιο... Πάντως όταν φτάνουν στο λύκειο δεν έχουν πειράξει. Όχι. Δεν δεν επαρκεί η προσπάθεια που κάνουν, τουλάχιστον μόνο στο Γυμνάσιο. Χρειάζεται περισσότερο.

**ΑΜ:** Ωραία, θεωρείτε εσείς ότι η συνεξέταση του μαθήματος της γλώσσας με την ελληνική λογοτεχνία, όπως συμβαίνει τώρα τα τρία τελευταία χρόνια, είναι κάτι που ευνοεί όχι τους μαθητές;

**Σ13:** Θεωρώ ότι ευνοεί, το βλέπουν ίσως πιο πιο θετικά. Δηλαδή μπορεί και ξεχωρίζουν, να λένε μα τώρα έχουμε λογοτεχνία κυρία, τι κάνουμε; Ναι, αλλά αυτό βοηθάει και στην κατανόηση ενός κειμένου. Γιατί δεν μπορείς να διακρίνεις τώρα σε λογοτεχνικό, μη λογοτεχνικό από τα ίδια τα παιδιά. Ή γίνεται πιο κατανοητό στην ουσία, δηλαδή όταν βλέπουν ένα μη λογοτεχνικό και ξαφνικά ένα λογοτεχνικό και ξέρουν στο περίπου το θέμα του μη λογοτεχνικού βοηθάει κυρίως να κατανοήσουν και το λογοτεχνικό κείμενο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία. Ωραία αυτό γιατί πάλι ερχόμαστε όχι απλά μόνο στο θέμα της κατανόησης αλλά και μετά στην παραγωγή λόγου. Οπότε και αυτές οι 15 μονάδες ας πούμε, που πριμοδοτείται το μάθημα της λογοτεχνίας, θεωρείτε ότι είναι κάτι που προμοτάρει δηλαδή τους μαθητές.

**Σ13:** Ναι πιστεύω ότι από εκεί μπορούν να κερδίσουν αρκετές μονάδες, αρκεί να το χειριστούν καλά το θέμα, να το διαβάσουν προσεκτικά και καλό θα ήταν να υπήρχαν και περισσότερες ερωτήσεις στο λογοτεχνικό εγώ είμαι και σε αυτήν την άποψη, να προστεθούν και άλλες μονάδες στη λογοτεχνία.

**ΑΜ:** Ωραία τώρα οι θεματικές που επιλέγονται άπτονται των ενδιαφερόντων των εξεταζόμενων εφήβων;

**Σ13:** Όχι όλες, οι περισσότερες όμως ναι. Τους ενδιαφέρουν αρκετές θεματικές, τουλάχιστον την τρίτης Λυκείου που είναι και πιο έτσι... και κάποιες είναι πολύ επίκαιρες. Είναι καλές τους αρέσει αρκετά.

**ΑΜ:** Ωραίο θεωρείτε ότι με βάση ας πούμε τα θέματα που πέφτουν τα τελευταία χρόνια και όχι τώρα. Βασικά αυτό δεν είναι μόνο τα τρία τελευταία χρόνια που έχει αλλάξει τέλος πάντων το σύστημα. Ότι υπάρχει ιδεολογική μονομέρεια στην παραγωγή λόγου, δηλαδή ότι τα μαθήματα και τα θέματα τα οποία ερωτούνται ανακυκλώνονται συνεχώς γύρω από τα ίδια θέματα.

**Σ13:** Έχω μια αίσθηση ότι γίνεται αυτό. Βλέπω ότι είμαστε γύρω στα ίδια και τα ίδια θέματα τα τελευταία χρόνια και επίσης και στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται και οι ερωτήσεις. Είναι αναμενόμενες και αν τους πεις κάτι παραπάνω, τα παιδιά αντιδρούν. 'Μα δεν θα μπει αυτό στις εξετάσεις.'

**ΑΜ:** Εχετε κάποιο πρόχειρο παράδειγμα να αναφέρετε.

**Σ13:** Ναι, τους είπα να γράψουν μια φιλική επιστολή και μου λένε 'Μα δεν θα μπει αυτό στις εξετάσεις'. Και λέω ποιος το είπε αυτό; Μου είπε ο φροντιστής μου ότι δεν θα πέσει ποτέ φιλική επιστολή στις Πανελλαδικές. Λέω κάνετε μεγάλο λάθος από τη στιγμή που είναι μέσα στην ύλη και διδάσκεται ως φιλική επιστολή, πιθανότατα να πέσει. Τίποτα δεν είναι σίγουρο, οπότε και αναθεώρησαν και λίγο και το σκέφτηκαν περισσότερο.

**ΑΜ:** Όπως ας πούμε ότι πριν τρία χρόνια που έπεσε το θέμα με το βιβλίο που έπρεπε να γράψουν σε προσωπικό ύφος και οι μαθητές εξεπλάγησαν. Θεωρείτε τέλος πάντων ότι μια πρακτική που εφαρμόζεται, αυτό το μπούλετς που δίνουν δηλαδή ας πούμε τις αιτίες σε μπούλετς ενός φαινομένου, τις συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης... Τελικά λειτουργεί δεσμευτικά για τους μαθητές; Είναι κάτι που βοηθά τους μαθητές;

**Σ13:** Δεν ξέρω κατά πόσο τους βοηθά, διότι οι μαθητές έχουν ξεχάσει να σκέφτονται. Δηλαδή βλέπουν ένα θέμα, έχουν μάθει μια συγκεκριμένη θεωρία και ακόμα και στην παραγωγή λόγου προσπαθούν να αντιγράψουν αυτή τη θεωρία. Και δεν βλέπεις πουθενά τη δική τους άποψη, ενώ ζητείται πολλές φορές. Ίσως να μην τους βοηθάει τόσο, πολύ να τους μπερδεύει γιατί δεν βάζουν το μυαλό τους να σκεφτεί καθόλου. Γράφουν μόνο αυτά που έχουν μάθει και έχουν αποστηθίσει.

**ΑΜ:** Ναι. Και παρατηρούμε πάλι ότι υπάρχουν μικρο τροποποιήσεις στον τρόπο βαθμολόγησης. Ας πούμε φέτος η περίληψη θα βαθμολογηθεί με 20, ενώ μέχρι τώρα βαθμολογούνταν μέχρι με 15. Όταν ξεκίνησε το σύστημα συνεξέτασης αρχικά υπήρχε η συζήτηση. Δεν εφαρμόστηκε βέβαια ποτέ να βαθμολογείται 50-50, δηλαδή 50 η έκθεση 50 λογοτεχνία. Τελικά άλλαξε αυτό και πήγε στο 85-15. Αυτές οι αλλαγές οι βαθμολογικές, προκαλούν σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές; Τελικά, ας πούμε, όπως αυτό που θα βαθμολογείται πλέον η περίληψη στο 20, ευνοεί τους μαθητές;

**Σ13:** Εάν ένα παιδί έχει μάθει να γράφει περίληψη εννοείται ότι ευνοείται. Όταν όμως δεν γνωρίζει -και πολλά παιδιά δε γνωρίζουν να γράφουν περίληψη, δυσκολεύονται πάρα πολύ γιατί δεν διαβάζουν σωστά τη διατύπωση του θέματος- μέσω αυτού θα χάσουμε περισσότερους βαθμούς από την περίληψη, αλλά εμένα δεν εμποδίζει καθόλου η κλίμακα που έχει αλλάξει. Έχω δουλέψει και σε ΕΠΑΛ και υπήρχε το 50/50 από εξαρχής εκεί πέρα.

**ΑΜ:** 50 Στην έκθεση 50 στη λογοτεχνία;

**Σ13:** 50 στην έκθεση 50 στη λογοτεχνία, οπότε εκεί δεν υπήρχε πρόβλημα εντάξει το είχα συνηθίσει. Στο ΓΕΛ αντίστοιχα δεν νομίζω θα με δυσκόλεψε εμένα στη διόρθωση.

**ΑΜ:** Το 50-50 είχε εφαρμοστεί και στις πανελλήνιες αν θυμάσαι καλά; Αλλά και αυτό ας πούμε είχε ευνοήσει, αν θυμάσαι αν έχεις εικόνα τους μαθητές;

**Σ13:** Δεν έχω βαθμολογήσει πανελλαδικές, αλλά είναι και τα θέματα πιο εύκολα. Τώρα αν τα παιδιά έχουν διαβάσει εκεί θα γράψουν. Αν δεν έχουν διαβάσει, δεν θα γράψουν. Η διατύπωση των θεμάτων κάποιες φορές είναι λίγο δύσκολη, αλλά τα θέματα είναι πολύ πιο εύκολα. Στο Γενικό Λύκειο δυσκολεύονται σε λεπτομέρειες και χάνουν από λεπτομέρειες βαθμούς και κυρίως χάνουν στην ομάδα Β, σε ερωτήσεις της ομάδας Β που είναι οι εύκολες ερωτήσεις για εμάς και δύσκολες για τα παιδιά. Γιατί δεν μπορούν να κρίνουν.

**ΑΜ:** Γιατί;

**Σ13:** Δεν καταλαβαίνουν τι ζητάει η άσκηση Δεν αντιλαμβάνονται τι ακριβώς πρέπει να απαντήσουν και γράφουν οι περισσότεροι τελείως άσχετα. Είναι αυτά, αυτό εντοπίζω εκεί.

**ΑΜ:** Νιώθετε ότι είναι εγκλωβισμένοι ας πούμε τη θεωρία πχ ότι έχουν μάθει κάποια στοιχεία πώς λειτουργούν τα σημεία στίξεως και από κει και πέρα τι;

**Σ13:** Ξεχνάνε να το αναλύσουμε σύμφωνα με το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτό το εντοπίζω και στους μαθητές μου στο σχολείο και το εντόπισα και στα γραπτά των πανελλαδικών. Δηλαδή γράφουν αυτό το ποιηματάκι όπως τους λέω. Όταν αναφερόμαστε, ας πούμε στο για παράδειγμα, στα σχήματα λόγου, στα σημεία στίξης, αμεσότητα, ζωνρότητα, ζωντάνια και σταματάνε εκεί και δεν περιγράφουν τίποτα άλλο, δεν εξηγούν τίποτα άλλο.

**ΑΜ:** Έχουν μια αδυναμία λοιπόν σύνδεσης με το κείμενο. Τώρα, ας πούμε, παράδειγμα πάλι είναι κι αυτό, αλλά τα σημεία στίξης, ας πούμε τα εισαγωγικά έχουν ποικίλες λειτουργίες. Θεωρείτε ότι μπορούν να εντοπίσουν ικανοποιητικά, αλλά ας πούμε τα εισαγωγικά σε αυτήν την περίπτωση έχουν την α χρήση, τη β χρήση ή μπερδεύονται και σε αυτό.

**Σ13:** Οι καλοί μαθητές το εντοπίζουν κατευθείαν. Οι μαθητές που είναι μέτριοι δυσκολεύονται και συνήθως χρησιμοποιούν το πρώτο. Ό, τι έχουν μάθει. Είναι τίτλος έργου ή είναι τα λόγια κάποιου άλλου. Και σταματάνε εκεί.

**ΑΜ:** Μμμμ πολύ ωραία. Εσείς θα θέλατε να προσθέσετε σε αυτό το κομμάτι κάτι άλλο, δηλαδή κάτι που έχετε εντοπίσει κάποιο μαθησιακό ή εξω μαθησιακό αίτιο που οδηγεί σε αποτυχία τους μαθητές στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

**Σ13:** Εγώ νιώθω ότι τα δύο προηγούμενα χρόνια ήταν δύο χρονιές δύσκολες για όλους και τα παιδιά σταμάτησαν εκεί. Δεν προσπάθησαν ούτε να εξελιχθούν. Εγκλωβίστηκαν μέσα σε μια πανδημία σε εισαγωγικά και δεν το εκμεταλλεύτηκαν στο να διαβάσουν λογοτεχνία, να βοηθηθούν στην έκφραση, να ταξιδέψουν με τη φαντασία τους. Γενικά είναι και αυτός ένας παράγοντας και ένα άλλο είναι ότι έχουν μάθει, έχουν συνηθίσει την αποστήθιση και δυσκολεύονται να κρίνουν και να γράψουν με δικά τους απλά λόγια τι καταλαβαίνουν αυτοί και τι λέει το κείμενο.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ13:** Απλά αντιγράφουν τη θεωρία.

**ΑΜ:** Αντιγράφουν τη θεωρία. Πολύ ωραία, Ωραία. Πάμε στο δεύτερο μεγάλο τελοσπάντων ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση τώρα. Υπάρχει η ολιστική βαθμολόγηση και η αναλυτική βαθμολόγηση. Αναλυτική, το καταλαβαίνετε ότι το τάδε παίρνει ας πούμε στην περίληψη, τόσο θα βαθμολογηθεί η γλώσσα, τόσο το περιεχόμενο. Ολιστική είναι όταν βαθμολογούμε το σύνολο τέλος πάντων του γραπτού ή της άσκησης. Για εσάς ποια μέθοδος βαθμολόγησης είναι προσφιλέστερη.

**Σ13:** Εμένα με βοηθάει πάρα πολύ να το κόψω κάθε παραγωγή λόγου σε περιεχόμενο, οργάνωση, γλώσσα και να βαθμολογώ με αυτό τον τρόπο. Βέβαια είναι και καθαρά υποκειμενική η βαθμολόγηση. Δεν ακολουθώ συγκεκριμένες ρουμπρίκες. Εντάξει, είναι



κάποιες που πρέπει να ακολουθήσουν και άλλοι τόσο το περιεχόμενο. Βλέπω αν έχει πιάσει τόσο στο περιεχόμενο και στο περίπου το υπολογίζω με το μυαλό και βγάζω στο τέλος ένα συμπέρασμα στην ουσία έναν τελικό βαθμό που εάν ναι, με καλύπτει τουλάχιστον το περιεχόμενο θα είναι και καλός ο βαθμός.

**ΑΜ:** Οπότε δεν χρησιμοποιείτε την ολιστική βαθμολόγηση καθόλου.

**Σ13:** Σε κάποιες εργασίες την χρησιμοποιώ, όχι δηλαδή στα σωστά λάθος, αλλά σε κάποιες ναι Στην περίληψη όμως και στην παραγωγή λόγου ακολουθώ αυτό .

**ΑΜ:** Στο θέμα Δ δηλαδή και στο θέμα αυτό και στο θέμα Δ.

**Σ13:** Α και στο Δ. Ακριβώς

**ΑΜ:** Ναι, νομίζω και το θέμα Β δεν τίθεται θέμα ολιστικής βαθμολόγησης είναι το θέμα Α το θέμα Γ και το θέμα Δ.

**Σ13:** Αυτό δεν το... Εκεί ακολουθώ την ολιστική δηλαδή εντάζει και στο θέμα Β είναι συγκεκριμένα που περιμένουμε να δούμε, να ακούσουμε και να δούμε εντάζει.

**ΑΜ:** Άρα στο θέμα Γ;

**Σ13:** Ότι το θέμα Γ είναι ολιστική. Δηλαδή δεν κοιτάζω, απλά θέλω να αναλύσουνε καλά τους κειμενικούς δείκτες, να τους έχουν βρει, αλλά το βάζω στο σύνολο την βαθμολογία.

**ΑΜ:** Ωραία, ωραία. Μέσα από αυτή απαντήθηκαν και δυο τρεις ερωτήσεις. Θεωρείτε τώρα ότι οι ενδεικτικές απαντήσεις της ΚΕΕ όταν έρχονται όπως κάθε χρόνο, πρέπει να αναφέρονται σε γενικούς άξονες βαθμολόγησης; Ή σε λίστες σημείων περιεχομένου;

**Σ13:** Δηλαδή;

**ΑΜ:** Εμείς βλέπουμε ότι κάθε φορά ότι ή έστω στο κομμάτι της περίληψης ότι αυτή δεν θα βαθμολογηθεί ανάλογα με τις οδηγίες που υπάρχει σε κάθε βαθμολογικό από τους συντονιστές ότι αυτό θα βαθμολογηθεί ένα, αυτό θα βαθμολογηθεί μισό και ουσιαστικά η ΚΕΕ έχει στείλει οδηγίες τι αναμένουμε να δούμε τι πρέπει να δούμε σε κάθε γραπτό. Άρα δηλαδή στέλνει περισσότερο λίστες σημείων περιεχομένου. Αυτό είναι περιοριστικό για το βαθμολογητή;

**Σ13:** Είναι περιοριστικό γιατί μπορεί να θεωρούμε ότι μπορεί να να συμπεριληφθεί και κάτι άλλο στο ζητούμενο που έχει περίληψη. Όταν να είχαμε την περίληψη σε ολόκληρο το κείμενο περιμέναμε να δούμε αναφορά σε κάθε παράγραφο. Ενώ όταν υπάρχει ερώτηση που υπάρχει στη με εστίαση περιμένουμε να δούμε την απάντηση σε συγκεκριμένη ερώτηση. Εντάξει, στην περίληψη τουλάχιστον βοηθάει αλλά και περιορίζει λίγο γιατί θα πρέπει να αξιολογήσουμε μόνο αυτά τα σημεία.

**ΑΜ:** Ναι αυτό Και αν ναι, τι γίνεται σε περίπτωση που...

**Σ13:** Υπάρχει...

**ΑΜ:** Κάτι

**Σ13:** Ναι, υπάρχει κάτι ακόμα το οποίο δεν αναφέρεται στη ΚΥΑ. Αυτό εννοείς;

**ΑΜ:** Ναι, ναι, ναι.

**Σ13:** Εγώ το παίρνω, το κοιτάζω προσωπικά και ίσως προσθέσω και στο περιεχόμενο στο μαθητή δηλαδή αν το δω και εκείνο που θα ήθελα εγώ προσωπικά να περιμένω να το δω. Βέβαια σε εκείνη την περίπτωση ζητάμε και τη βοήθεια του συντονιστή για να δούμε αν έχουμε και δίκιο και δεν μπορείς να προχωρήσεις κατευθείαν σε κάτι τέτοιο.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία, ωραία. Τελικά όμως δημιουργείται έτσι μια τυποποιημένη βαθμολόγηση όταν ακούω τις οδηγίες της ΚΕΕ. Και τελικά μήπως αυτή η βαθμολόγηση τυποποιεί το μάθημα;

**Σ13:** Όντως το τυποποιεί. Και είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθήσουμε τη συγκεκριμένη βαθμολόγηση. Και σε κάποιες, ας πούμε στο ερώτημα Γ που ζητάει κειμενικούς δείκτες και σου δίνει συγκεκριμένους και γενικούς δείκτες, ενώ υπάρχουν άπειροι κειμενικοί δείκτες μέσα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, μας δίνει συγκεκριμένο που περιμένουμε να δούμε εμείς. Γιατί να μην αποδεχτούμε όσους υπάρχουν μέσα στο κείμενο;

**ΑΜ:** Νομίζω πάντως ότι συγκεκριμένα στο θέμα Γ νομίζω ότι αφήνει περιθώρια, αφήνουν περιθώριο οι οδηγίες της ΚΕΕ ότι μπορούν και άλλες να γίνουν δεκτές.

**Σ13:** Όταν στον Β θυμάμαι πέρσι τουλάχιστον, όταν υπήρχε η ερώτηση για το τι δηλώνει αμεσότητα, ζωηρότητα, ζωντάνια και μας έδινε 4-πέντε σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα και έπρεπε να δεχτούμε αυτά ως σωστά.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ13:** Και το θυμάμαι χαρακτηριστικά όπου λέγαμε άμα δεν πεί το άλλο χάνει βαθμό το παιδί

**ΑΜ:** Ότι πραγματικά ότι και τα 4 σημεία βαθμολογούνταν από μισό τέλος πάντων. Οπότε για να πάρει ο μαθητής το 5 της άσκησης έπρεπε να έχει γράψει και τα 5 στοιχεία.

**Σ13:** Και εκεί αναγκαστικά έπρεπε να ακολουθήσουμε αυτό, ενώ θα μπορούσε να σκεφτεί κάτι άλλο και να το πει και να μην το δεχτούμε. Βέβαια, ευτυχώς τουλάχιστον κάποια βαθμολογητές στο δικό μας είχαμε δεχτεί και κάποια επιπλέον αν θυμάμαι καλά. Περιμέναμε να δούμε αλλά ...

**ΑΜ:** Ωραία όμως στο θέμα Δ νομίζω ότι είναι πάλι πιο ελαστικές οι οδηγίες ή όχι;

**Σ13:** Στο Δ είναι πιο ελαστικές. Νομίζω ότι εκεί επειδή είναι παραγωγή λόγου, περιμένουν να δούμε πολλά πράγματα και νομίζω ότι μας αφήνει τη δυνατότητα να το δεχτούμε και επιπλέον ιδέες. Ευτυχώς να και κάτι που μπορούμε να δεχτούμε και κάτι παραπάνω ως φιλόλογοι.

**ΑΜ:** Ωραία, αρα εσείς νιώθετε ότι είσαι δεσμευμένη ως βαθμολογήτρια από τις ενδεικτικές απαντήσεις της ΚΕΕ;

**Σ13:** Εμένα ως βαθμολογήτρια περυσι που ήμουν και πρώτη φορά στα γραπτά με βοήθησε αλλά ήταν περιοριστικό σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Εντάξει, θα ήθελα να μπορούμε να έχουμε την ευχέρεια να δεχόμαστε περισσότερες απαντήσεις, να διατυπώνουμε ή να τα συζητάμε περισσότερο. Δηλαδή θα μπορούσε κάποιος να μην ήταν στην πειραματική και να μη γνωρίζει κάτι, τι μπορούμε να δεχτούμε ως σωστό ή όχι και εκεί να είχε απλά τις ενδεικτικές και να δεχόταν μόνο αυτές τις σωστές.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ13:** Και είναι άδικο για τους μαθητές, ορισμένες φορές για τα παιδιά που γράφουν.

**ΑΜ:** Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρξει ένα σώμα βαθμολογητών; Εννοώ να το διευκρινίσω ότι όπως είναι τώρα η ισχύουσα κατάσταση, βαθμολογητής μπορεί να πάει οποιοσδήποτε καθηγητής διδάσκει το μάθημα; Μήπως θα ήταν πιο ενδεδειγμένο να υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που έχουν εκπαιδευτεί με σεμινάρια και να είναι κάθε χρόνο ή λίγο πολύ αυτοί που να βαθμολογούν τα γραπτά;

**Σ13:** Όχι.

**ΑΜ:** Όχι για ποιο λόγο;

**Σ13:** Διότι εγώ μπορεί να δουλεύω λίγα χρόνια ως βαθμολογήτρια, αλλά μου αρέσει γιατί μέσα από αυτό μαθαίνω και γίνομαι καλύτερη για τους μαθητές μου και θέλω να έχω μια επαφή με αυτό το σύστημα. Αν υπάρξει αυτό το σώμα θα αποκλειστούμε οι περισσότεροι. Θα είναι συγκεκριμένοι, οι οποίοι θα κάνουν μόνο αυτή τη δουλειά και δεν θα έχουμε τη δυνατότητα να βελτιωνόμαστε κάθε χρόνο εμείς ως φιλόλογοι, ως καθηγητές.

**ΑΜ:** Πολύ ωραία και είναι προς το παρόν πάλι όπως είναι η ισχύουσα κατάσταση. Τα βαθμολογικά κέντρα δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμο να μπορούν να επικοινωνούν με τα βαθμολογικά κέντρα ή έστω οι συντονιστές αυτών μεταξύ τους; Γιατί παρατηρείται το φαινόμενο ότι ένα βαθμολογικό κέντρο μπορεί, ας πούμε, να μετρά στο όριο των λέξεων τις παραπομπές, αλλο να μην τις μετράει και έτσι να υπάρχουν αδικίες ανάμεσα στα κέντρα.

**Σ13:** Δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό, διότι άνθρωποι είμαστε και μπορεί να υπάρξουν διενέξεις μεταξύ των βαθμολογητών, δηλαδή μπορεί να χρειαστεί να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των συντονιστών, ας πούμε για παράδειγμα, αλλά κατά πόσο θα είναι δεκτικοί μεταξύ τους σε κάτι που θα προτείνουν; Είναι δύσκολο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Τώρα αν θα βοηθούσε, θα ήταν καλό να υπήρχε μια μικρή επικοινωνία, τουλάχιστον ανά περιφέρεια. Ας μην είναι σε όλη την Ελλάδα, αλλά τουλάχιστον οι περιφέρειες.

**ΑΜ:** Ωραία. Πάμε λοιπόν και στο τρίτο και τελευταίο μεγάλο ερώτημα που αφορά το τι θα προτείνετε, τι έχετε να προτείνετε εσείς, έτσι ώστε να ανατραπούν οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών. Πριν προχωρήσω στις ερωτήσεις, εσείς έχετε σκεφτεί κάτι; Τι θα ήταν βοηθητικό για εσάς να συμβεί;

**Σ13:** Στη Γ Λυκείου μπορείς να κάνεις λίγα πράγματα. Εάν ξεκινήσεις από το Γυμνάσιο- για μένα είναι το να διαβάζω λογοτεχνία- αλλά το να προσπαθήσουμε να δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά με κάποιο τρόπο να σκέφτονται και να συμμετέχουν ενεργά όταν διαβάζουν ένα κείμενο. Ας πούμε να γίνεται κάτι διαθεματικό ή βιωματικό. Εγώ προσπαθώ

τώρα ακόμα και τώρα στη Δευτέρα Λυκείου να τους βάλω να κάνουν μια άσκηση δημιουργικής γραφής, να δώσουν το τέλος σε μια ιστορία και δυσκολεύονται ακόμα και αυτό να αποδώσουν. Και τους λέω μπείτε στη θέση του ήρωα. Κερδίζει τα παιδιά, συμμετέχουν και αρχίζουν να γράφουν και σε άλλο πρόσωπο, κάτι το οποίο δεν το είχαν μάθει πριν. Προσπαθώ τουλάχιστον να μπω σε μια διαδικασία εναλλακτικής διδασκαλίας, να βάλω και μουσική, να βάλω τα παιδιά να διδάξουν, να κάνουν εργασίες, να τα αλλάξω κάπως μήπως και κερδίσω το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα της λογοτεχνίας, ώστε να αγαπήσουν και το γραπτό τους λόγο διότι έχουν ξεχάσει να είναι μαθητές.

**ΑΜ:** Γιατί δε συμμετέχουν στο μάθημα οι μαθητές.

**Σ13:** Θεωρούν ότι τα ξέρουν όλα.

**ΑΜ:** Πώς γίνεται όμως στο συγκεκριμένο μάθημα να θεωρούν τα ξέρουν όλα και τελικά να μη γράφουν;

**Σ13:** Θεωρούν δεδομένη την έκθεση, η οποία είναι το εύκολο μάθημα στο οποίο θα γράψουν όλοι. Διότι εγώ τους φωνάζω και τους λέω δεν θα γράψετε όλοι. Ακούστε με προσεκτικά. Γελάνε, και όταν φτάνουμε να γράψουν την παραγωγή λόγου και να πάρουν το βαθμό που παίρνουνε μου λένε μα που κυρία έκανα λάθος κι αρχίζουμε.

**ΑΜ:** Ωραία. Με πολύ ενδιαφέρον ακούω αυτό για την εναλλακτική τελοσπάντων διαδικασία που προσπαθείτε να εφαρμόσετε. Τελικά όμως έτσι όπως είναι το Λύκειο, αυτή η μαθητοκεντρική και η δραστήριο-κεντρική τέλος πάντων διδασκαλία είναι εφικτή;

**Σ13:** Όχι, τρέχουμε και δεν φτάνουμε για να καλύψουμε την ύλη της Τράπεζας θεμάτων. Οι προηγούμενες χρονιές ήταν πάρα πολύ ωραίες. Η τράπεζα θεμάτων μας εγκλωβίζει. Από τη μια βοηθάει διότι έχουμε έτοιμο υλικό, δεν το συζητώ. Έχουμε υλικό προς διδασκαλία

προς όλα. Ομως δεν μπορείς να την τελειώσεις αυτή την ύλη, οπότε δεν σου δίνει τη δυνατότητα να κάνεις τίποτα.

**ΑΜ:** Οπότε καταλήγουμε σε ένα μοντέλο πάλι το λεγόμενο δασκαλο κεντρικό, παρότι υπάρχουν 6 ώρες τελικά.

**Σ13:** Υπάρχουν πολλές αξιώσεις, αλλά στο τέλος αναγκαζόμαστε να ακολουθήσουμε τα συγκεκριμένα, τις συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

**ΑΜ:** Λέγεται ότι θα γραφτούν νέα σχολικά βιβλία. Εσείς τι θα έχετε να προτείνετε; Τι έχετε να προτείνετε γι αυτό; Για το περιεχόμενο των νέων σχολικών βιβλίων που θα μπορούσε να βοηθήσει μαθητές;

**Σ13:** Κείμενα που θα μπορούσαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, που να έχουν σχέσεις και με παιδιά που να έχουν σχέση με παιχνίδι που να έχουν σχέση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Γιατί αυτό μας απασχολεί κυρίως, με τα κινητά τηλέφωνα όπου η ζωή μας όλων των μαθητών είναι γύρω από αυτά και γύρω από μια οθόνη και να έχουν μέσα όμως και μουσική δηλαδή μπορούμε να ακούσουμε και ένα τραγούδι μέσα στην ώρα του μαθήματος, να μπορούμε να έχουμε και εικόνες, να έχουμε, να έχει κάτι να κερδίσει το ενδιαφέρον τέλος πάντων.

**ΑΜ:** Ναι. Άρα πιο ενδιαφέροντα και πιο διαδραστικά κείμενα.

**Σ13:** Ναι και πιο επίκαιρα, πιο κοντά στο σήμερα. Διότι τα προηγούμενα βιβλία, με εξαίρεση τον φάκελο υλικού που είναι ωραία τα κείμενα και είναι λίγο πιο κοντά στο σήμερα, τα υπόλοιπα είναι πολύ παλιά τα κείμενα αυτά, είναι πολύ παλιά. Και δυστυχώς έχουμε περιορισμό και στις φωτοτυπίες τις από περιορισμό σε όλα, οπότε αναγκαζόμαστε να διδάσκουμε τα συγκεκριμένα βιβλία.

**ΑΜ:** Τα χρησιμοποιείτε εσείς τα βιβλία.

**Σ13:** Μέχρι πέρσι δεν τα χρησιμοποιούσα. Φέτος τα χρησιμοποιώ διότι δεν μου δίνουν τη δυνατότητα να βγάλω πολλές φωτοτυπίες. Δεν υπάρχει υλικό.

**ΑΜ:** Ωραία, άρα μιλάμε για άλλον έναν παράγοντα που δυσκολεύει το έργο των καθηγητών. Το ότι δεν υπάρχουν, ας πούμε μέσα τα βασικά μέσα, όπως είναι οι φωτοτυπίες.

**Σ13:** Υπάρχουν, απλά έχουμε περιορισμό, διότι δεν δίνονται χρήματα, δεν δίνονται κονδύλια για να βγαίνουν οι.

**ΑΜ:** Για να υπάρχει το υλικό.

**Σ13:** Ναι.

**ΑΜ:** Ναι, χαρτί μελάνι.

**Σ13:** Ναι ρε. Και όταν το ζητάμε λένε ότι θα φτάσουμε σε εξετάσεις και δεν θα έχουμε να βγάλουμε φωτοτυπίες για τις εξετάσεις.

**ΑΜ:** Ναι, είναι φοβερό.

**Σ13:** Οπότε φέτος χρησιμοποιώ πολύ τα βιβλία. Εντάξει, ευτυχώς έχει και κάποια καλά κείμενα και θα δώσω και κάποια κείμενα από την τράπεζα θεμάτων, Θα εμπλουτίσω ούτως ή άλλως και τη θεωρία γιατί δεν υπάρχει όλη η θεωρία. Τουλάχιστον το 2ο Λυκείου δεν με καλύπτει το βιβλίο και τρίτη Λυκείου δίνω θεωρίες φωτοτυπίες. Οτι δεν υπάρχει στο βιβλίο μέσα.

**ΑΜ:** Ναι, κάτι που σκέφτηκα να σας ρωτήσω το ξέχασα. Άρα ίσως αν ήμασταν περισσότερο ψηφιακή χώρα.



**Σ13:** Και μου αρέσει πάρα πολύ η ψηφιακή χώρα. Δεν έχουν όλα τα σχολεία, τις υποδομές το δικό μου το σχολείο έχει μία, δυο τρεις αίθουσες προβολών. Φέτος, επειδή έχουμε πολλές κατευθύνσεις στη Γ ή μία αίθουσα προβολών καταλήφθηκε από έναν .... Οι άλλες δύο δεν είναι τόσο εύκολα προσβάσιμες, οπότε είμαστε περιορισμένοι και σε αυτό.

**ΑΜ:** Ναι.

**Σ13:** Υπάρχουν συνάδελφοι που θέλουν να διδάσκουν μόνο ,μπορούν να διδάσκουν μόνο με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, οπότε δεν μπορούμε να δεσμευόμαστε με τις αίθουσες. Όλοι μας.

**ΑΜ:** Με. Κάτι θα είχατε να προτείνετε σε σχέση με τις εγκυκλίους και με τις οδηγίες διδασκαλίας που καταφθάνουν κάθε χρόνο στο σχολείο.

**Σ13:** Εγώ θα ήθελα λίγο να περιοριστεί η ύλη, όχι τουλάχιστον των πανελλαδικών, αλλά και για τις άλλες τάξεις. Λίγο περιορισμό ύλης, δεν φτάνει ο χρόνος και όπως έρχονται οι εγκύκλιοι, δηλαδή και ακόμα και στο μάθημα της έκθεσης είναι πολύ γενικοί οι τίτλοι και η ύλη του μαθήματος. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο τι πρέπει να διδάξουμε; Υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο, οι τάδε θεματικοί κύκλοι ή θεωρία, όπως αναγράφεται στα βιβλία τάδε τάδε τάδε. Καλό θα ήταν να υπάρχει συγκεκριμένη θεωρία. Αν εξαιρέσουμε την ύλη της τρίτης Λυκείου που λίγο πολύ λέει τη θεωρία. Στις άλλες τάξεις, όμως γιατί;

**ΑΜ:** Είναι απλά λίγο για να ξαναφέρω το θέμα μας ότι το θέμα μας είναι η παραγωγή λόγου και είναι πολύ ενδιαφέροντα βέβαια αυτά που λέτε. Τέλος, είναι η τελευταία ερώτηση. Υπάρχει μια πολύ ριζοσπαστική αντίληψη που λέει ότι για να αποδώσουν καλύτερα οι μαθητές θα έπρεπε να καταργηθεί, κάποιοι το προτείνουν αυτό, να καταργηθεί το θέμα Δ, να μην υπάρχει καθόλου. Εσείς πώς το βλέπετε αυτό;

**Σ13:** Είμαι κάθετη. Δεν θέλω να καταργηθεί. Εμείς όταν δίναμε Πανελλαδικές, είχαμε μόνο μια παραγωγή λόγου. Εάν καταργηθεί αυτό το θέμα Δ που θα φαίνεται η άποψη και οι ιδέες

υποτίθεται των μαθητών μας; Που; Πουθενά. Εντάξει, μπορεί να ακολουθούνε συγκεκριμένα πράγματα, αιτίες, συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης, αλλά κάπου εκεί υπάρχουν κάποια παιδιά που σκέφτονται και γράφουν και τη δική τους άποψη. Κάπου έστω κι αυτό υπάρχει. Είναι παιδιά που σκέφτονται και δεν ξέρουν αυτή τη θεωρία που τους έχουν μάθει, δε τη συγκεκριμένη λέξη, συναφές τρόποι είναι αυτοί και όλα αυτά τα σκέφτονται εκείνη τη στιγμή και τα γράφουν.

**ΑΜ:** Άρα ναι.

**Σ13:** Και το ότι έχει και προσωπική άποψη στο θέμα Δ είναι πάρα πολύ ωραίο, κάτι που δεν το είχαμε ούτε κι εμείς τότε σαν απλό δοκίμιο. Όχι δεν. Αν διορθώνω άπειρες εκθέσεις να φαίνεται μόνο ότι προοδεύουν οι μαθητές μου.

**ΑΜ:** Ναι, όσοι το προτιμούν, το προτείνουν αυτό με το σκεπτικό ότι θα μπορούσαν μετά να υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που να αποδομούν το κείμενο και να διαφαίνεται η κριτική ικανότητα του μαθητή.

**Σ13:** Να φαίνεται η κριτική ικανότητα του μαθητή, αλλά δεν φαίνεται η προσωπική άποψη, η προσωπική γραφή, η προσωπική έκφραση του μαθητή. Τα πολλαπλής επιλογής μου δίνουν τη δυνατότητα να σκεφτώ ότι θα οδηγήσουν στην απομάκρυνσή μας από βαθμολογητές και θα τα διόρθωναν οι μετέπειτα μηχανές. Δηλαδή τα βλέπω αυτά αν μούνε πολλαπλής επιλογής σε τέτοιες περιπτώσεις δεν θα υπάρχουμε ως βαθμολογητές, δεν θα είναι ούτε υποκειμενική η βαθμολόγηση. Θα είναι όπως ακριβώς και οι εξετάσεις που δίνουμε στην αγγλική γλώσσα με τα πολλαπλής επιλογής όπου φαίνεται η κατανόηση του κειμένου.

**ΑΜ:** Ναι, αλλά αν κάνουμε ετσι όμως περισσότερο αντικειμενική βαθμολογία, γιατί ένα πολύ μεγάλο θέμα στο μάθημα της έκθεσης είναι οι αναβαθμολογήσεις. Άρα ένας τέτοιος τρόπος πολλαπλών επιλογών οδηγεί σε πιο αντικειμενοποίηση τελοσπάντων του μαθήματος.

**Σ13:** Ναι, αλλά δε με καλύπτει διότι θα ξεχάσουμε να μιλάμε και να γράφουμε. Θα μου πείτε τώρα εντάξει, τα αγγλικά μαθαίνουμε και μιλάμε παρόλο που δίνουμε τέτοιες εξετάσεις. Εντάξει, η αγγλική γλώσσα είναι πιο εύκολη. Η Ελληνική έχει τις δικές της, τη δικιά της ποικιλία σε λέξεις, λεξιλόγιο, σε έκφραση, σε όλα, κάτι που είναι δύσκολο να διατυπωθεί μέσα από πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις.

**ΑΜ:** Μάλιστα. Αυτά. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ! Πάρα πολύ εποικοδομητική η συνέντευξη.

**Σ13:** Θέλω να πιστεύω ότι σας βοήθησα.

**ΑΜ:** Πολύ, Πάρα πολύ!



*Ανδρομάχη Ματσουλιάδη* «Απόψεις εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους λόγους που μαθητές  
αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στις πανελλήνιες  
εξετάσεις»

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.