



Π3.1.3

Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα.

ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια εκπαίδευση*» MIS 296579 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

ΜΑΡΙΑ ΚΕΛΕΠΟΥΡΗ – ΕΛΕΝΗ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2012

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι. Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.3 Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Υπεύθυνος ομάδας εργασίας λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλειάδης

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr

Περιεχόμενα

Μέρος Ι. Περιεχόμενο και γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σεναρίων για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Μαρία Κελεπούρη).....	5
Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	5
Μεθοδολογία.....	8
Κατηγορίες ταξινόμησης γενικών χαρακτηριστικών.....	10
Κειμενικό είδος.....	11
Σκοποθεσία.....	11
Διαθεματικότητα.....	15
Χρήση ΤΠΕ, φύλλα εργασίας και δραστηριότητες.....	16
Διδακτική μεθοδολογία.....	25
Προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα.....	28
Παιδαγωγικό πλαίσιο και θεωρίες μάθησης.....	30
Θεωρία λογοτεχνίας και διδακτικά σενάρια.....	32
Αξιολόγηση.....	33
Βιβλιογραφία.....	36
Παράρτημα.....	39
Μέρος ΙΙ. Τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο (Ελένη Χοντολίδου).....	57
Εισαγωγή.....	57
Περιγραφή του νέου κειμενικού είδους των σεναρίων.....	58
Τα σενάρια διδασκαλίας και οι ΤΠΕ.....	58
Λανθάνουσες παιδαγωγικές και λογοτεχνικές θεωρίες στα σενάρια.....	59
Διαμόρφωση υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών μέσω σεναρίων.....	60

Σχέση διδακτικής ενότητας και σεναρίου	61
Πώς γράφεται ένα σενάριο	62
Εισαγωγή	63
Σκοποθεσία.....	63
Δεξιότητες.....	63
Αξιοποίηση των ΤΠΕ.....	64
Κείμενα.....	64
Εκπαιδευτικό υλικό	65
Μεθόδευση της διδασκαλίας	65
Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας.....	68
Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό	70
Κάποια τελικά σχόλια.....	70
Βιβλιογραφία	71

Μέρος Ι. Περιεχόμενο και γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σεναρίων για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας

Μαρία Κελεπούρη

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ανιχνεύσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σεναρίων που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας. Εστιάζοντας στο περιεχόμενο ενός μικρού δείγματος εκπαιδευτικών σεναρίων, τα οποία έχουν δημιουργηθεί από εκπαιδευτικούς της πράξης στο πλαίσιο, κυρίως, μεγάλης έκτασης επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μελέτη διερευνά τον τρόπο και τις παιδαγωγικές αρχές του σχεδιασμού αυτών των σεναρίων, τα δομικά χαρακτηριστικά τους, τις διδακτικές τους πρακτικές καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν σε αυτές τις νέες τεχνολογίες. Τα εκπαιδευτικά σενάρια αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και στόχος της μελέτης είναι η διευκόλυνσή τους στην κατανόηση των πολύπλευρων παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία δημιουργίας κάθε εκπαιδευτικού σεναρίου το οποίο σχετίζεται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παράγεται και εξελίσσεται συνεχώς στη χώρα μας ένα ιδιαίτερο είδος παιδαγωγικού λόγου, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τον πυρήνα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τη διδακτική πράξη. Πρόκειται για τα εκπαιδευτικά ή διδακτικά σενάρια (educational/teaching scenarios), όρος που τείνει να επικρατήσει έναντι του παλαιότερου και πιο παραδοσιακού, *σχέδιο μαθήματος* (lesson plan/design). Ανεξαρτήτως της ορολογίας, τα εκπαιδευτικά σενάρια ή σχέδια μαθήματος αφορούν προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας προεπιλεγμένων ενοτήτων, από τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου.

Η ολοένα και αυξανόμενη προτίμηση της χρήσης του όρου *σενάριο* μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Πρώτα απ' όλα, η υλοποίηση μεγάλης έκτασης επιμορφωτικών δράσεων μετά το 1996 (*Οδύσσεια, Πρόγραμμα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, κ.ά.*) οδήγησε στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για θέματα διδακτού σχεδιασμού, με αφορμή κυρίως την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Μυρογιάννη 2004: 17-35, Νικολαΐδου 2009). Ουσιαστικά, ο όρος εμπεδώθηκε ως συνώνυμος του σχεδίου μαθήματος κατά τη διάρκεια των δύο μεγάλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται τα τελευταία πέντε χρόνια και αφορούν τους

εκπαιδευτικούς όλων των βασικών ειδικοτήτων, το πρόγραμμα των ΠΑΚΕ¹ και το Πρόγραμμα των ΚΣΕ² (Κουτσογιάννης 2011). Η παγίωση της χρήσης του όρου *σενάριο* γίνεται σαφής και στο υλικό που συνοδεύει το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, του οποίου η υλοποίηση έχει μόλις ξεκινήσει (Ιούνιος 2010-έναρξη πιλοτικής φάσης). Και στα τρία αυτά προγράμματα δόθηκε τεράστια έμφαση στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ (*Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας*) κατά τη διδασκαλία, γεγονός που άνοιξε το δρόμο για την υιοθέτηση του όρου *σενάριο* σε αντιστοιχία με τον όρο *educational scenario*, ο οποίος εμφανίζεται πολύ συχνά στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία που σχετίζεται με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς³.

Παρά τον φημολογούμενο συντηρητισμό των φιλολόγων απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, η αθρόα συμμετοχή και η αξιοσημείωτη επιμέλειά τους κατά την παρακολούθηση των παραπάνω επιμορφωτικών προγραμμάτων απέδειξε το αντίθετο. Ο ενθουσιασμός τους σταδιακά πήρε και υλική υπόσταση καθώς ένας σημαντικός αριθμός επιμορφούμενων φιλολόγων προχώρησαν στη συγγραφή εκπαιδευτικών σεναρίων για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και για τη λογοτεχνία. Αν και αρχικά η δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας με αντικείμενο τη λογοτεχνία και την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών φαίνεται πως δημιουργούσε αμηχανία στους φιλολόγους (Νικολαΐδου 2009: 76-87), σήμερα μπορεί κανείς να διαπιστώσει, αναζητώντας τα, μια προοδευτική αύξηση του αριθμού των διδακτικών σεναρίων που σχετίζονται με το μάθημα της Λογοτεχνίας⁴.

Η επικράτηση του όρου *διδακτικό σενάριο*, αντανακλά τον νέο προσανατολισμό αυτών των διδακτικών προτάσεων προς την ουσιαστική ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία αλλά είναι πιθανόν να σχετίζεται ταυτοχρόνως και με την ανάγκη ενός μεγάλου μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαφοροποιηθεί από παλαιότερα παραδοσιακά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού. Η χρήση των νέων

¹ Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, στα οποία ανατίθεται η επιμόρφωση των επιμορφωτών του Β' Επιπέδου Πιστοποίησης στις νέες τεχνολογίες.

² Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, στα οποία επιμορφώνονται εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις νέες τεχνολογίες.

³ Αξίζει να σημειωθεί πως η σημασία του αγγλοσαξονικού όρου, *educational scenario*, δεν αντιστοιχεί ακριβώς στη σημασία που έχει λάβει η ελληνική του εκδοχή ως σχεδίου μαθήματος καθώς ο αγγλοσαξονικός όρος αναφέρεται κυρίως στη δημιουργία ενός μαθησιακού σχεδίου το οποίο θα παίρνει αφορμή ή θα προσομοιάζει σε μια πραγματική κατάσταση, όπως για παράδειγμα ένα υποτιθέμενο επείγον περιστατικό κατά την εκπαίδευση μελλοντικών γιατρών. Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία τα σχέδια μαθημάτων που αφορούν τη σχολική εκπαίδευση εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τους όρους *lesson design/plan*.

⁴ Ως ενδεικτικό και μόνο παράδειγμα αυτής της τάσης σημειώνεται πως έως τον Σεπτέμβριο του 2011, στο ηλεκτρονικό αποθετήριο σεναρίων του προγράμματος των ΚΣΕ (*Ιφιγένεια*) υπήρχαν αναρτημένα, για τις τάξεις του Γυμνασίου, 58 σενάρια για το μάθημα της Ιστορίας έναντι 52 σεναρίων για το μάθημα της Λογοτεχνίας, ενώ για τις τάξεις του Λυκείου τα αναρτημένα σενάρια για το μάθημα της Ιστορίας έφταναν τα 18 έναντι 35 σεναρίων για το μάθημα της Λογοτεχνίας.

τεχνολογιών ως διδακτικών μέσων επιβάλλει, σε κάποιον βαθμό, ως αναγκαιότητα, την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η *ομαδοσυνεργατική* και η *μέθοδος project*⁵ γεγονός που φαίνεται πως αυξάνει σημαντικά τις προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας για μια γενικότερη ανανέωση της διδακτικής πράξης.

Τα *διδασκτικά σενάρια* δεν αποτελούν απλώς οδηγούς εναλλακτικής πλοήγησης στα χέρια των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός, η τελική τους μορφή, ο τρόπος εφαρμογής και τα αποτελέσματά τους καθορίζονται από πολλούς ρητούς ή άρρητους παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά του *κειμενικού* είδους, στο οποίο ανήκουν όσο και με όλους εκείνους τους παράγοντες που τα καθιστούν ένα ιδιαίτερο είδος παιδαγωγικού λόγου. Κάθε *διδασκτικό σενάριο*, κατασκευάζεται από έναν συγκεκριμένο άνθρωπο (εκπαιδευτικός) με εργαλείο τη γλώσσα για να νοηματοδοτήσει μια πολύ συγκεκριμένη και τυποποιημένη κοινωνική κατάσταση, αυτήν της σχολικής διδασκαλίας. Με δεδομένο μάλιστα ότι *οι τυποποιημένες κοινωνικές περιστάσεις οδηγούν σε τυποποιημένες μορφές κειμένων*, δεν είναι καθόλου δύσκολο να εντοπίσουμε τα σταθερά και προδιαγεγραμμένα κειμενικά χαρακτηριστικά των σεναρίων διδασκαλίας. Παραδειγματικά μπορούμε να αναφέρουμε ως τέτοια, την τυποποιημένη του δομή (χωρισμός του σεναρίου σε ενότητες), την θεωρητικού τύπου *εισαγωγή*, την καταγραφή της *σκοποθεσίας*, των *δραστηριοτήτων*, τις διευκρινίσεις περί *μεθόδου* και *εργαλείων* διδασκαλίας, την επιλογή συγκεκριμένου *λεξιλογίου* και συγκεκριμένης *τροπικότητας* (modality) των ρηματικών τύπων, την επισύναψη *φύλλων εργασίας* κτλ. (Kress 1988, Κουτσογιάννης 2011).

Κάθε διδασκτικό σενάριο, όπως και κάθε άλλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, δεν υφίσταται στο κενό. Ακόμη και αν κάτι τέτοιο δεν αποτελεί συνειδητή επιλογή του δημιουργού του, το διδασκτικό σενάριο δεν χρησιμοποιεί απλώς τη γλώσσα για να περιγράψει μια ακολουθία διδακτικών ενεργειών αλλά πολύ περισσότερο κατασκευάζει μέσω της γλώσσας την πραγματικότητα διδασκαλίας ως κοινωνικής περίπτωσης, οριοθετώντας ταυτόχρονα διακριτές *θέσεις υποκειμένων*, τόσο για τον ίδιο το δημιουργό-εκπαιδευτικό, όσο και για τους άλλους αποδέκτες του *κειμένου* του. Με άλλα λόγια, οποιοδήποτε διδασκτικό σενάριο υποκρύπτει κάτω από τις γραμμές των κειμενικών του χαρακτηριστικών, επιδιωκόμενους σκοπούς, θεωρίες μάθησης, φιλοσοφικές και ιδεολογικές απόψεις για την αγωγή και τον θεσμό του σχολείου και κυρίως προσδοκώμενους ρόλους και συμπεριφορές από τους υπόλοιπους αποδέκτες του κειμένου, μαθητές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Kress 1988, Fairclough 1992: 63-78).

⁵ Αναφέρομαι σε μεθόδους διδασκαλίας που ενώ έχουν προταθεί από την παιδαγωγική επιστήμη εδώ και πολλές δεκαετίες, ουδέποτε γενικεύθηκε η εφαρμογή τους στις ελληνικές σχολικές τάξεις, όπου το δασκαλοκεντρικό μοντέλο και η μετωπική παραδοσιακή διδασκαλία δεσπόζουν.

Τα διδακτικά σενάρια για το μάθημα της λογοτεχνίας, ως ιδιαίτερο είδος αναπλαισιωμένου⁶ παιδαγωγικού λόγου παράγεται από εκπαιδευτικούς και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές συνιστούν έμμεσους μόνον αποδέκτες, με εξαίρεση τα επισυναπτόμενα τις περισσότερες φορές φύλλα εργασίας. Μπορεί ο μαθητής να είναι ο πραγματικός τελικός αποδέκτης ενός διδακτικού σεναρίου, ωστόσο ανάμεσα στο σενάριο και το μαθητή υπάρχει πάντα ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει την αρμοδιότητα της διδακτικής υλοποίησης του σεναρίου αλλά και την ευχέρεια της τροποποίησής του όποτε κρίνει πως κάτι τέτοιο θα ήταν απαραίτητο ή χρήσιμο. Η αναζήτηση διδακτικών σεναρίων αποτελεί σήμερα μια σχετικά εύκολη υπόθεση καθώς, εκτός από λίγες έντυπες δημοσιεύσεις, βασική πηγή ανεύρεσης σεναρίων είναι το διαδίκτυο. Στην πλειονότητά τους, τα διδακτικά σενάρια αναρτώνται από τους δημιουργούς τους σε διάφορες ιστοσελίδες, είτε πρόκειται για ιστολόγια και ιστότοπους (blogs, web pages) εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, τους οποίους έχουν ατομικά δημιουργήσει πολλοί φιλόλογοι-εκπαιδευτικοί, είτε για επίσημα εκπαιδευτικά sites, τα οποία διαθέτουν ηλεκτρονικά αποθετήρια διδακτικών σεναρίων.

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναζητήθηκαν και επιλέχθηκαν 57 διδακτικά σενάρια που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας. Τα 12 από αυτά αφορούν διδακτικά σενάρια που συνέγραψαν υποψήφιοι επιμορφωτές του Β' Επιπέδου κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους στα ΠΑΚΕ, τα 17 αποτελούν σενάρια τα οποία προτάθηκαν από εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους⁷ (μετά από ανοιχτή πρόσκληση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, ως καλές διδακτικές πρακτικές, για τις ανάγκες της πιλοτικής φάσης του προγράμματος (Μάιος-Δεκέμβριος 2011), ενώ τα υπόλοιπα 28 προέρχονται από το ηλεκτρονικό αποθετήριο [Ιφιγένεια](#), στην επίσημη ιστοσελίδα του Προγράμματος Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου (ΚΣΕ), όπου επιμορφωτές και επιμορφούμενοι μπορούν ελεύθερα να αναρτούν τις εργασίες τους. Πρέπει εξ αρχής να αποσαφηνιστεί πως αν και τα παραπάνω σενάρια επελέγησαν με τυχαίο τρόπο, σε καμία απολύτως περίπτωση δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα των υπαρχόντων διδακτικών

⁶ Κάθε διδακτικό σενάριο λογοτεχνίας εμπεριέχει ταυτόχρονα πολλά είδη λόγων που ανήκουν σε ένα άλλο φυσικό πρωτογενές πλαίσιο, όπως τον λόγο της λογοτεχνίας ως τέχνης, τον λόγο της φιλολογικής επιστήμης, της κριτικής της λογοτεχνίας, της παιδαγωγικής κ.ά. Όλα αυτά τα είδη λόγων αναπλαισιώνονται και ενσωματώνονται σε ένα νέο είδος, το διδακτικό σενάριο.

⁷ Αναφορικά με τους δημιουργούς αυτών των σεναρίων, κάποιοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα ως επιμορφούμενοι, άλλοι ως επιμορφωτές, ενώ υπήρξε και ένας μικρός αριθμός που μετά την κατάθεση της διδακτικής του πρότασης δεν είχε περαιτέρω συμμετοχή στο πρόγραμμα του ΜΠΕ.

σεναρίων ούτε και εμπεριέχεται στους σκοπούς αυτής της μελέτης η οποιαδήποτε στατιστικού τύπου ανάλυση των χαρακτηριστικών που αυτά εμφανίζουν.

Συνολικά, θα μπορούσαν απλώς να χαρακτηριστούν ως ένα ενδεικτικό δείγμα του παιδαγωγικού λόγου που παράγεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας με τη μορφή διδακτικών σεναρίων για το μάθημα της λογοτεχνίας. Αν λάβει κανείς υπόψη του πως οι φιλόλογοι που επιμορφώθηκαν τα τελευταία χρόνια και κλήθηκαν στο πλαίσιο αυτών των επιμορφώσεων να συγγράψουν σενάρια διδασκαλίας αριθμούν αρκετές εκατοντάδες, γίνεται εύκολα κατανοητό πως η αναζήτηση και ερευνητική προσπέλαση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος σεναρίων ξεπερνάει κατά πολύ τις δυνατότητες μια πρώτης διερευνητικής προσέγγισης όπως αυτής που επιχειρείται στο παρόν κείμενο. Τα σενάρια που προέρχονταν από τις επιμορφώσεις των ΠΑΚΕ έφτασαν στα χέρια μου διαμέσου του προσωπικού αρχείου πανεπιστημιακών επιμορφωτών, ο οποίος μου τα παραχώρησαν με την επισημάνση πως πρόκειται για αξιολογες κατά την εκτίμησή τους διδακτικές προτάσεις. Τα σενάρια με προέλευση το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, συλλέχθηκαν από το ηλεκτρονικό αποθετήριο της επίσημης ιστοσελίδας του Μείζονος Προγράμματος ([Καλές Πρακτικές](#)), ενώ πηγή των υπόλοιπων σεναρίων, όπως ήδη ανέφερα, υπήρξε το ηλεκτρονικό αποθετήριο [Ιφιγένεια](#). Καθώς ο αριθμός των αναρτημένων σεναρίων στο αποθετήριο Ιφιγένεια ήταν πολύ μεγάλος, αποδελτιώθηκαν 5 σενάρια για κάθε τάξη της Μέσης Εκπαίδευσης με κριτήριο το ποσοστό της διαδικτυακής επισκεψιμότητάς τους, (δηλαδή επελέγησαν τα 5 δημοφιλέστερα για κάθε τάξη). Από τα διδακτικά σενάρια λογοτεχνίας για το δημοτικό σχολείο αποδελτιώθηκαν όλα όσα ήταν διαθέσιμα για τις τρεις μεγαλύτερες τάξεις (και δυστυχώς αυτά ήταν μόνο δύο)⁸.

Τα 57 διδακτικά σενάρια λογοτεχνίας που τελικά επελέγησαν με κριτήριο το θέμα τους (ερευνητικό corpus) μελετήθηκαν διεξοδικά ως προς διάφορες παραμέτρους μέσα από ένα πρίσμα κριτικής διερεύνησης των βασικών χαρακτηρισμών τους. Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της *Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου*, με ψήγματα από τις εργαλειακές τεχνικές της *Ανάλυσης Λόγου*, (Μπονίδης 2004, Κωνσταντινίδου 1998). Η ερευνητική προσπέλαση ήταν κατά βάση *ποιοτική* με αξιοποίηση αριθμητικών αλλά όχι στατιστικών δεδομένων, όπου αυτό θεωρήθηκε χρήσιμο. Η έμφαση κατά τη διερεύνηση του περιεχομένου των σεναρίων και των χαρακτηριστικών του δόθηκε τόσο στους *τρόπους* εκφοράς του *μηνύματος*, (κειμενικά χαρακτηριστικά, επιλογή διδακτικού υλικού, δομή), όσο και στους *σκοπούς* εκφοράς του μηνύματος, (παιδαγωγικά αίτια και σκοπούμενες επιδράσεις, εκπαιδευτική φιλοσοφία), σε σχέση πάντα με το δίπολο *πομπός-τελικός αποδέκτης* (Holsti 1969). Στο χώρο της ερευνητικής προσπέλασης γραπτών κειμένων, ενυπάρχει

⁸ Η επιλογή αφορά σενάρια που είχαν αναρτηθεί στους συγκεκριμένους ιστοτόπους έως και τον Οκτώβριο του 2011.

ως αναπόφευκτη εγγενής αδυναμία η υποκειμενική σύλληψη του ερευνητικού corpus. Στις περιπτώσεις μάλιστα που η βασικότερη ερευνητική μονάδα, δηλαδή το θέμα, είναι παρούσα και διάχυτη σε ολόκληρα τα κείμενα που συναποτελούν το corpus της έρευνας, ο βαθμός της προσωπικής-υποκειμενικής πρόσληψης του περιεχομένου αυξάνει δημιουργώντας δυσκολίες σε όλα τα ερευνητικά στάδια (Κωνσταντινίδου 1998). Σε καμία επομένως περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί πως οι διαπιστώσεις της παρούσας μελέτης προτείνονται ως γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Τα σενάρια εντάχθηκαν τελικά σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει όλα τα διδακτικά σενάρια λογοτεχνίας με προέλευση είτε το πρόγραμμα των ΠΑΚΕ είτε το πρόγραμμα της Μείζονος Επιμόρφωσης, ενώ η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει όλα τα σενάρια λογοτεχνίας με προέλευση το αποθετήριο Ιφιγένεια. Ο τεχνητός αυτός διαχωρισμός έγινε μόνον για λόγους μεθοδολογικής διεκπεραίωσης και δεν σχετίζεται άμεσα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων σεναρίων. Έτσι, αν και τα σενάρια της πρώτης ομάδας χαρακτηρίζονται από αρκετή ετερογένεια, έχουν όλα ωστόσο περάσει από ένα επιμελέστερο στάδιο αξιολόγησης κάτι που δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό για τα σενάρια της δεύτερης ομάδας, καθώς οποιοσδήποτε επιμορφωτής ή επιμορφούμενος των ΚΣΕ μπορεί ελεύθερα να αναρτήσει τη διδακτική του πρόταση στο διαδικτυακό αποθετήριο. Επίσης, μια δεύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι πως στη μεν πρώτη ομάδα εκτός από το όνομα του δημιουργού είναι γνωστή και η εκπαιδευτική του ιδιότητα ενώ στη δεύτερη ομάδα η πληροφορία αυτή δεν είναι διαθέσιμη. Τα δύο αυτά τεχνικά χαρακτηριστικά (αξιολόγηση και εκπαιδευτική ιδιότητα) δεν αποκλείουν βεβαίως σε καμία περίπτωση μια διαφορετικού τύπου ενδεχόμενη ομαδοποίηση των σχετικών σεναρίων.

Κατηγορίες ταξινόμησης γενικών χαρακτηριστικών

Σε κάθε διδακτικό σενάριο δόθηκε ένας τυχαίος αύξων αριθμός και ανάλογα με τη γενική ομάδα ένταξής του κατηγοριοποιήθηκε με βάση ένα σύστημα προδιατυπωμένων *κατηγοριών*, οι οποίες προέκυψαν σταδιακά μέσα από τη δομή και το περιεχόμενο των ίδιων των σεναρίων κατά την αρχική φάση της διαμορφωτικής μελέτης τους (συνδυασμός παραγωγικού και επαγωγικού μοντέλου διαμόρφωσης κατηγοριών), (Holsti 1969: 94-118). Το τελικό σύστημα κατηγοριοποίησης⁹ περιλαμβάνει 15 θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αφορούν τη δυνατότητα ένταξης των σεναρίων στα παρακάτω πεδία με βάση τα χαρακτηριστικά και τις διδακτικές επιλογές τους:

⁹ Αναλυτική εικόνα της *κατηγοριοποίησης* των σεναρίων δίνεται στους σχετικούς πίνακες του παραρτήματος.

Κειμενικό είδος

- ✓ Ποίηση-πεζογραφία
- ✓ συγγραφέας
- ✓ επιμέρους λογοτεχνικό/κειμενικό είδος (μυθιστόρημα, διήγημα, δημοτικό τραγούδι κτλ.)
- ✓ χρήση παράλληλων κειμένων
- ✓ σκοποθεσία (γενικός σκοπός/ειδικοί στόχοι)
- ✓ διαθεματική προσέγγιση
- ✓ αναφορά σε στοιχεία θεωρίας της λογοτεχνίας
- ✓ αξιοποίηση των ΤΠΕ
- ✓ επισύναψη φύλλων εργασίας
- ✓ διδακτική μέθοδος (μετωπική, ομαδική, project κτλ.)
- ✓ διάρκεια του σεναρίου σε διδακτικές ώρες
- ✓ σχολική τάξη και βαθμίδα για την οποία προορίζεται
- ✓ ιδιότητα των δημιουργού (εκπαιδευτικός, σχολικός σύμβουλος)
- ✓ προέλευση σεναρίου (πλαίσιο συγγραφής του, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ), Επιμόρφωση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου (ΠΑΚΕ), Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου (ΚΣΕ-Αποθετήριο Ιφιγένεια).

Σκοποθεσία

Ειδικότερα, σε σχέση με την κατηγορία *σκοποθεσία*, εξετάζονται οι επιδιωκόμενοι σκοποί και στόχοι ως προς τη συνάφειά τους με την *ταξινομία στόχων του Bloom* (γνωστικοί στόχοι, ψυχοκινητικοί, συναισθηματικοί), η διατύπωση εξω-κειμενικών (εξω-λογοτεχνικών) σκοπών καθώς και η αναφορά στις έννοιες του *κριτικού* και *ψηφιακού γραμματισμού*. Τα σενάρια στο σύνολό τους μελετώνται κριτικά, αναζητούνται τυπικά στερεότυπα αλλά και πρωτότυπα χαρακτηριστικά τους, ανιχνεύονται αδυναμίες ή πιθανές αστοχίες και όπου κρίνεται απαραίτητο δίνονται σχετικά παραθέματα.

Διατρέχοντας κάποιος το σύνολο του ερευνητικού corpus, θα έρθει αντιμέτωπος πρώτα απ' όλα με το ζήτημα της αυθεντικότητας και του πλαισίου δημιουργίας όλων αυτών των σεναρίων. Ένα διδακτικό σενάριο δημιουργείται πρωτίστως στο πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθεί να οργανώσει τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες των πραγματικών μαθητών του. Ακόμα και τα πιο παραδοσιακά συμπεριφοριστικά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού τονίζουν το πόσο πολύ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών για τους οποίους δημιουργείται ένα σχέδιο διδασκαλίας (Gagne & Briggs 1979, Hunter 1994). Θα έπρεπε δηλαδή να συνιστά αυθεντικό παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος έχει παραχθεί με σκοπό την πρακτική εφαρμογή του μέσα σε μία υπαρκτή και συγκεκριμένη σχολική τάξη, χωρίς βεβαίως αυτό να

αποκλείει τη δυνατότητα τροποποίησης και χρήσης του σεναρίου από άλλους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς για την κάλυψη των δικών τους διδακτικών αναγκών. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, τα σενάρια που μελετώνται έχουν παραχθεί όχι ως φυσική απόρροια της καθημερινής διδακτικής πράξης αλλά ως αναγκαίο προαπαιτούμενο της επιτυχούς ολοκλήρωσης κάποιου είδους επιμορφωτικής διαδικασίας.

Αυτή η εγγενής ιδιαιτερότητα αντικατοπτρίζεται πολύπλευρα στο περιεχόμενο των διδακτικών σεναρίων, καθιστώντας τα ορισμένες φορές εντόνως πληθωρικά και σχεδόν ανεφάρμοστα, τόσο σε σχέση με τη σκοποθεσία που θέτουν¹⁰, όσο και με το σύνολο και το είδος των δραστηριοτήτων που προτείνουν. Καθώς οι εκπαιδευτικοί που τα δημιουργούν αισθάνονται πως το σενάριό τους αποτελεί στην πραγματικότητα ένα προϊόν άμεσα σχετιζόμενο με την αξιολόγηση και πιθανόν τη μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη, επιδεικνύουν έναν υπερβάλλοντα φιλολογικό ζήλο, προσπαθώντας μάλλον να καταδείξουν την επιστημονική-φιλολογική τους κατάρτιση, παρά να υπηρετήσουν τις πραγματικές διδακτικές ανάγκες και τις δυνατότητες υλοποίησης του σεναρίου σε ένα ρεαλιστικό σχολικό πλαίσιο¹¹. Η σύγχυση αναφορικά με τον πραγματικό αποδέκτη του σεναρίου (Επιστημονική φιλολογική κοινότητα; Συνάδελφοι εκπαιδευτικοί; Μαθητές; Αξιολογητής επιμορφωτικού Προγράμματος;), επιτείνεται και από τις γλωσσικές επιλογές των δημιουργών τόσο σε επίπεδο γλωσσικού ύφους όσο και σε επίπεδο ρηματικών προσώπων. Έτσι δικαιολογούνται διατυπώσεις, όπως για παράδειγμα οι εξής:

Να ακούσετε το ίδιο ποίημα σε δύο διαφορετικές μελοποιήσεις. Ποια σας άρεσε περισσότερο και γιατί; Γνωριμία με τους συνθέτες και τους ερμηνευτές της ποίησης του Καββαδία από την ελληνική wikipedia. Δίνεται από τον εκπαιδευτικό η ιστοσελίδα: <http://www.greeklanguage.gr/greekLang/literature/guides/digital/bibliography>, όπου θα βρουν όλες τις μελοποιήσεις του (Σενάριο αρ. 19, ΠΑΚΕ, φύλλο εργασίας 1)¹².

Υπερβολικά φιλόδοξη εμφανίζεται σε πάρα πολλές περιπτώσεις και η σκοποθεσία των σεναρίων, η οποία σε γενικές γραμμές ακολουθεί τη λογική της τυπολογίας του Bloom, χωρίς ωστόσο να τηρείται πιστά η τριπλή διάκριση σε στόχους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς¹³. Παρατηρούνται διάφορες

¹⁰ Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πληθωριστικής τάσης που διέπει τη σκοποθεσία πολλών σεναρίων είναι το αρ. 4, Β' Επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει 27 διδακτικούς στόχους για την προσέγγιση ενός και μόνο σύντομου χρονογραφήματος.

¹¹ Σε αρκετά σενάρια, ιδίως αυτά των οποίων οι συγγραφείς είχαν την ιδιότητα του σχολικού συμβούλου, ήταν εμφανές πως αρχικά προορίζονταν ως ανακοινώσεις επιστημονικών συνεδρίων.

¹² Αναλυτικά στοιχεία για την ταυτότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σεναρίου που συμπεριλαμβάνεται στο ερευνητικό corpus, δίνονται στους πίνακες του παραρτήματος.

¹³ Για λόγους συστηματοποίησης και ευκολότερης διερεύνησης των δεδομένων, οι προτεινόμενοι στόχοι των σεναρίων ταξινομήθηκαν από την αρχή με βάση την τυπολογία του Bloom, ανεξάρτητα

κατηγοριοποιήσεις, όπως για παράδειγμα μαθησιακοί στόχοι, παιδαγωγικοί, στόχοι του γλωσσικού γραμματισμού κ.ά. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις (ιδίως στα σενάρια με προέλευση το πρόγραμμα Β' Επιπέδου ΚΣΕ), δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα σε γενικό σκοπό και ειδικούς στόχους, ενώ ακόμα και όταν υπάρχει διατύπωση ενός γενικού σκοπού, αυτός συνήθως είναι γενικόλογος, αόριστος και αρκετά φλύαρος:

Γενικός Σκοπός: Η Γνωριμία και η εξοικείωση του μαθητή με την ποιητική τέχνη, καθώς και η εξοικείωση με διάφορους τρόπους της ποιητικής ανάγνωσης και τέλος ο προσδιορισμός της θέσης που έχει η λογοτεχνία στο σύγχρονο κόσμο (Σενάριο αρ. 13, ΜΠΕ).

Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η απολύτως τυποποιημένη και επαναλαμβανόμενη σκοποθεσία πολλών σεναρίων, αναξαρτήτως της σχολικής τάξης στην οποία απευθύνονται ή του είδους των λογοτεχνικών κειμένων που προτείνονται. Για παράδειγμα σε πολλά σενάρια συναντάμε την εξής ακολουθία στόχων:

- ✓ *Η Γνωριμία με τον ποιητή και το έργο του.*
- ✓ *Η αξιοποίηση συγκεκριμένων εξωκειμενικών στοιχείων, στην κατεύθυνση της απόκτησης μιας καλύτερης επαφής με τον ποιητή και το έργο του.*
- ✓ *Η αισθητική απόλαυση και η προσωπική προσέγγιση του ποιήματος.*
- ✓ *Η κινητοποίηση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών.*
- ✓ *Η δημιουργία κινήτρων για λογοτεχνική έκφραση του μαθητή.*
- ✓ *Να συνθέσουν ένα γραπτό κείμενο το οποίο θα εντάξουν σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (blog) .*
- ✓ *Μέσα από τη συγκριτική αντιμετώπιση ποιημάτων να επιτευχθεί η αναγωγή στο «όλον».*

(Σενάριο αρ. 8 & αρ. 12, ΚΣΕ).

Η πανομοιότυπη σκοποθεσία παρατηρείται ως χαρακτηριστικό ιδίως των σεναρίων που προέρχονται από το πρόγραμμα Β' Επιπέδου ΚΣΕ¹⁴, γεγονός που εξηγείται προφανώς από τη διασύνδεση των διδακτικών σεναρίων με τις επακόλουθες γραπτές εξετάσεις, τις οποίες καλούνται να δώσουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί. Φροντίζουν δηλαδή να ακολουθούν στα σενάρια τους μια δοκιμασμένη και ασφαλή ως προς τη διατύπωσή της συνταγή, έτσι ώστε να μην βρεθούν προ δυσάρεστων εκπλήξεων κατά τη μετέπειτα αξιολόγησή τους.

από την κατάταξη που προτείνει ο δημιουργός του κάθε σεναρίου. Για παράδειγμα στο σενάριο αριθμ. 11, ΚΣΕ, ο δημιουργός διατυπώνει ως δεύτερο γνωστικό στόχο, να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά λεξικά. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ο συγκεκριμένος στόχος ταξινομήθηκε ως ψυχοκινητικός, όπου και θα έπρεπε να ανήκει με βάση την τυπολογία του Bloom.

¹⁴ Το φαινόμενο της αντιγραφής-επικόλλησης σκοπών και στόχων, παίρνει σχεδόν καθολική έκταση στα σενάρια του Λυκείου (βλ. σενάρια αρ. 22,23,24,25, Β' ΚΣΕ).

Μέσα από τη διατύπωση και τις κατευθύνσεις που θέτει η σκοποθεσία πολλών σεναρίων διαισθάνεται κανείς πως τα ερωτήματα, σχετικά με το *τι τελικά είναι διδακτέο* στο μάθημα της λογοτεχνίας, παραμένουν ανοιχτά και επίκαιρα. Η αμηχανία πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στα ερωτήματα αντανακλά στο πλήθος των εξω-κειμενικών σκοπών οι οποίοι επιδιώκονται από τα διδακτικά σενάρια λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία ως είδος τέχνης διατρέχει και διατρέχεται από όλο το εύρος της ανθρώπινης εμπειρίας και επομένως μπορεί να μιλήσει σχεδόν για κάθε έκφανση του ανθρώπινου πολιτισμού, αυτό ωστόσο δεν σημαίνει πως σε ένα μάθημα λογοτεχνίας θα πρέπει να αναζητούνται ως πρωτεύοντες, σκοποί, οι οποίοι βρίσκονται έξω από το κύριο σημείο αναφοράς της, δηλαδή το ίδιο το κείμενο. Παρατηρεί έτσι κανείς πλήθος σεναρίων, όπου οι διδακτικοί στόχοι ελάχιστα μόνο αφορούν τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα:

Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- ✓ Γνωριμία του μαθητή σε βάθος με το κείμενο ενός σύγχρονου συγγραφέα.
- ✓ Ανάγνωση άλλων λογοτεχνικών κειμένων σχετικών με το θέμα (...).
- ✓ Να έρθει ο/η μαθητής/ρια σε επαφή με το περιβάλλον του/της, να παρατηρήσει και να καταγράψει τη γειτονιά του/της.
- ✓ Να συνειδητοποιήσει ο/η μαθητής/ρια, με αφετηρία το κείμενο, τις συνέπειες που μπορεί να έχει για τον άνθρωπο η απομάκρυνση από το φυσικό περιβάλλον και οι καταστρεπτικές ανθρώπινες παρεμβάσεις.
- ✓ Να κατανοήσει το ρόλο της φύσης στη ζωή του ανθρώπου: Υγεία, χαρά, ποιότητα ζωής κ.ά.
- ✓ Να προβληματιστεί σχετικά με τις δυσκολίες και τους κινδύνους που κρύβει η διαβίωση στα αστικά κέντρα.
- ✓ Να ευαισθητοποιηθεί σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, τρόπους βελτίωσης των συνθηκών ζωής του ανθρώπου στην πόλη σε σχέση με το περιβάλλον, βελτίωσης αισθητικής.
- ✓ Να συγκεντρώσει χρήσιμες πληροφορίες για το θέμα, προσεγγίζοντάς το μέσα από τη Λογοτεχνία, την Ιστορία, τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Γεωγραφία, τη Φυσική, τη Βιολογία, την Τεχνολογία, τα Καλλιτεχνικά κ.ά.
- ✓ Να συνθέσει παρουσιάσεις με επίκεντρο τις χαλασμένες γειτονιές, αξιοποιώντας στοιχεία από διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

(Σενάριο αρ. 8, ΜΠΕ).

Σε άλλο σενάριο παραδειγματικά συναντάμε τους εξής στόχους:

- ✓ να κατανοήσουν τη διαχρονική αξία του οικολογικού μηνύματος του κειμένου (προφητικό και επίκαιρο)
- ✓ να αντιληφθούν τη διάσταση των δύο πολιτισμών: αξίες λευκών και ερυθρόδερμων (βλ. Παράλληλα κείμενα)
- ✓ να συνειδητοποιήσουν ότι η σχέση του ανθρώπου με τη φύση είναι δείκτης πολιτισμού

- ✓ να ερευνήσουν τη σημασία των όρων 'άγριος' και 'πολιτισμένος' με τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού
 - ✓ να προβληματιστούν για τον αφανισμό γηγενών πληθυσμών
 - ✓ να καλλιεργήσουν περιβαλλοντική συνείδηση και να σέβονται τη φύση
 - ✓ να αναλογιστούν τις αιτίες και τις συνέπειες της σύγχρονης οικολογικής καταστροφής
 - ✓ να υποθέσουν τη συνέχεια της ιστορίας από τη σκοπιά ενός διαφορετικού αφηγητή.
- (Σενάριο αρ. 11, ΜΠΕ).

Διαθεματικότητα

Παρατηρώντας κανείς τα αριθμητικά δεδομένα θα διαπιστώσει πως η διατύπωση εξω-κειμενικών σκοπών και στόχων αποτελεί καθολικό σχεδόν χαρακτηριστικό των διδακτικών σεναρίων τα οποία προέρχονται από το πρόγραμμα του ΜΠΕ και της επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΠΑΚΕ, ενώ αυτού του είδους η σκοποθεσία σχεδόν εξαφανίζεται από τα σενάρια του προγράμματος επιμορφούμενων Β' Επιπέδου. Πιθανόν ο περιοριστικός παράγοντας της υποχρεωτικής χρήσης των ΤΠΕ στα σενάρια της τελευταίας κατηγορίας, καθώς και η προαναφερθείσα τάση αναπαραγωγής πανομοιότυπων στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων να οδήγησε σε αυτήν την αριθμητική διαφορά. Γενικότερα, ωστόσο, η πληθώρα εξωκειμενικών σκοπών μάλλον σχετίζεται με μια υπερβολή από τη μεριά των εκπαιδευτικών, στην προσπάθεια συνεπούς εφαρμογής της *διαθεματικής προσέγγισης* στο μάθημα της λογοτεχνίας, η οποία ίσως να επιτείνεται και από μία διάχυτη σύγχυση ως προς το σαφές περιεχόμενο της έννοιας της *διαθεματικότητας* (Κατσίμπουρα 2009). Τα επίσημα προγράμματα σπουδών προκρίνουν τη σημασία της διαθεματικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και οι δημιουργοί των διδακτικών σεναρίων ένιωθαν αναμφίβολα την ανάγκη να υπηρετήσουν με τη σκοποθεσία και τις προτεινόμενες από αυτούς δραστηριότητες, όσα ορίζει το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών (ΥΠΕΠΘ-ΔΕΠΠΣ 2002). Δεν είναι τυχαίο ότι εκτενή αναφορά στην έννοια της διαθεματικότητας ως σημαντικής εκπαιδευτικής καινοτομίας κάνει τόσο το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών όσο και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση το οποίο ακόμη βρίσκεται στη φάση της πιλοτικής εφαρμογής. Το μάθημα της λογοτεχνίας ασφαλώς και μπορεί να συνεισφέρει στην προώθηση και εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης καθώς μπορεί να συνδεθεί πολλαπλώς με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.¹⁵ Η λογοτεχνία μπορεί να μιλήσει για

¹⁵ Παρόλα αυτά, οι δημιουργοί των σεναρίων επέλεξαν στο διαθεματικό τους προσανατολισμό συνδέσεις με παραδοσιακά φιλολογικά μαθήματα, όπως η γλώσσα και η ιστορία ή αντικείμενα που θα μπορούσαν εύκολα να προσπελάσουν, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και τα καλλιτεχνικά, χωρίς

οποιοδήποτε θέμα της ανθρώπινης εμπειρίας, αυτό ωστόσο δεν σημαίνει πως θα πρέπει να διαχωρίζεται με έναν αυθαίρετο εν πολλοίς τρόπο το τι λέει η λογοτεχνία από το πώς επιλέγει κάθε φορά να μιλήσει για ένα θέμα, παραγκωνίζοντας έτσι τον συνεκτικό δεσμό περιεχομένου-μορφής αλλά και τη δύναμη των πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών που παρέχει το λογοτεχνικό φαινόμενο.

Χρήση ΤΠΕ, φύλλα εργασίας και δραστηριότητες

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα σενάρια κάνουν ξεχωριστή αναφορά για τους σκοπούς και στόχους που σχετίζονται με τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, (*ψηφιακός γραμματισμός*). Κατά τη φάση της αριθμητικής καταγραφής των δεδομένων θεωρήθηκε επίσης χρήσιμο να σημειωθεί ξεχωριστά από τους άλλους σκοπούς και η όποια αναφορά στην έννοια του *κριτικού γραμματισμού*. Οι περισσότεροι *γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι* προτείνονται από τα σενάρια με προέλευση τα επιμορφωτικά προγράμματα των ΜΠΕ και ΠΑΚΕ ενώ οι *ψυχοκινητικοί* στόχοι υπερτερούν κατά πολύ αριθμητικά στα σενάρια με προέλευση το πρόγραμμα των ΚΣΕ. Έτσι στα σενάρια της πρώτης ομάδας θα συναντήσουμε πιο συχνά στόχους όπως, η *γνωριμία* με το έργο ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γραφής ενός λογοτέχνη, η *κατανόηση* αφηγηματικών τεχνικών και ιστορικο-γραμματολογικών πληροφοριών, η *αισθητική απόλαυση*, η *συγκίνηση*, η *ευαισθητοποίηση*, ο *προβληματισμός* και η υιοθέτηση *στάσεων και αξιών*, ενώ στα σενάρια της δεύτερης ομάδας η έμφαση της στοχοθεσίας δίνεται στην *αναζήτηση*, τη *σύγκριση* και την *καταγραφή* μέσα, κυρίως, στο πλαίσιο της χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Η διδακτική χρήση των ΤΠΕ και η καλλιέργεια του *ψηφιακού γραμματισμού* προβάλλονται ως προτεραιότητα στη συντριπτική πλειοψηφία του ερευνητικού corpus (47 από τα 57 συνολικά σενάρια περιλαμβάνουν είτε άμεσα είτε έμμεσα στη σκοποθεσία τους την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού).

«Αν δεχόμαστε ότι η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές στο σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και προπαντός να δουν το σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά...τότε είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος» (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας 2011: 11).

Η αδιαμφισβήτητη έμφαση στην έννοια του ψηφιακού γραμματισμού δεν αποτελεί ωστόσο ελεύθερη επιλογή των δημιουργών, καθώς η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι αναγκαίο προαπαιτούμενο της δημιουργίας κάθε σεναρίου για τα επιμορφωτικά

την υποχρεωτική παρουσία ενός άλλου διδάσκοντα, αφήνοντας έτσι στην άκρη τις φυσικές και θετικού τύπου επιστήμες.

προγράμματα των ΠΑΚΕ και ΚΣΕ, ενώ και στο πρόγραμμα του ΜΠΕ είχαν δοθεί ανάλογες κατευθυντήριες οδηγίες, λιγότερο ωστόσο δεσμευτικές (Επιμορφωτικό Υλικό ΜΠΕ 2011). Άξια παρατήρησης επομένως δεν είναι τόσο αυτή καθαυτή η ύπαρξη της χρήσης των ΤΠΕ αλλά ο τρόπος της διδακτικής αξιοποίησής τους μέσα στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια.

Οι διαπιστώσεις που έγιναν αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα διδακτικά σενάρια λογοτεχνίας, έρχονται να προστεθούν σε όσα έχουν κατά καιρούς υποστηριχτεί και από άλλους σε σχετικές δημοσιευμένες μελέτες:

«...οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κυρίως ως δόλωμα ή άρτυμα και λιγότερο ως συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας... Έτσι οι ΤΠΕ δε συνεισφέρουν σε ένα νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας, αλλά χρησιμοποιούνται κυρίως ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως εποπτικό υλικό για ένα λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο έχει ήδη διδαχτεί στην τάξη στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας» (Νικολαΐδου 2009: 119).

Ο ρόλος αλλά και ο τρόπος ενσωμάτωσης των ΤΠΕ μέσα στο σύνολο σχεδόν των διδακτικών σεναρίων που μελετήθηκαν αναδεικνύεται κατ' ουσίαν ως εργαλειώδης και ελάχιστος ως λειτουργικός και δημιουργικός (Κουτσογιάννης 2010: 329-338). Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση κάποιων ψηφιακών και διαδικτυακών εργαλείων τα οποία καλούνται να εφαρμόσουν για την εξυπηρέτηση παραδοσιακών κατά τα άλλα διδακτικών δραστηριοτήτων, όπως είναι η ερμηνεία ενός χωρίου του λογοτεχνικού κειμένου, η αναζήτηση της εργογραφίας, των βιογραφικών στοιχείων, του ιστορικού πλαισίου ή των χαρακτηριστικών γραφής ενός λογοτέχνη. Στην πραγματικότητα η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τη χρήση ΤΠΕ θα μπορούσαν κάλλιστα να πραγματοποιηθούν και χωρίς αυτές. Έτσι παρατηρεί κανείς σωρεία φύλλων εργασίας, τα οποία προϋποθέτουν τη χρήση των ΤΠΕ για την προσπέλαση παραδοσιακού τύπου ερωτήσεων:

Ακούστε την [απαγγελία](#) του ποιήματος από το Δημήτρη Χορν,

(το ποίημα ακούνε όλοι οι μαθητές από έναν υπολογιστή). Επιχειρήστε τον αποσυμβολισμό της Αλεξάνδρειας, του Αντωνίου, και του αόρατου θιάσου, καταγράψτε τις απόψεις σας και παρουσιάστε τες στην τάξη, (Σενάριο αρ. 17, Β' ΚΣΕ).

3. Αφού διαβάσετε ξανά το ποίημα να καταγράψετε σε έγγραφο του Word τις απόψεις της ομάδας για να τις ανακοινώσετε στους συμμαθητές σας σχετικά με τα παρακάτω:

- ✓ Τι παρατηρείτε σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο του ποιήματος; Από ποιον μυθικό κύκλο είναι παρμένα τα πρόσωπα;
- ✓ Εκτός από τα πρόσωπα που ο ποιητής ονοματίζει καθαρά ποια άλλα μπορείτε να ανακαλύψετε μέσα στο ποίημα;

- ✓ Πόσες φωνές ακούγονται στο ποίημα; Τι παρατηρήσεις κάνετε σχετικά με τα πρόσωπα του αφηγητή;
- ✓ Τα πρόσωπα που μιλούν έχουν κοινά στοιχεία;

4. Αφού διαβάσετε τα ποιήματα που συγκεντρώσατε κατηγοριοποιήστε τα με άξονα τον τόπο (Κύπρος) ή το θέμα (πόλεμος). Μπορείτε να εντοπίσετε ομοιότητες ή διαφορές με την «Ελένη»; (Σενάριο αρ. 15, ΠΑΚΕ).

Ο Διον. Σολωμός είναι ο βασικότερος εκπρόσωπος της Επτανησιακής σχολής. Μπορείτε να συγκεντρώσετε τα βασικά χαρακτηριστικά και τους εκπροσώπους της Σχολής; Καταγράψτε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας σε ένα έγγραφο word, (Σενάριο αρ. 7, ΚΣΕ).

Ακούστε την απαγγελία του ποιήματος.

<http://www.youtube.com/watch?v=HzMY0U2gJiU>

Στη συνέχεια ακούστε από έναν υπολογιστή απαγγελία άλλων αποσπασμάτων του ποιήματος.

http://www.snhell.gr/lections/content.asp?id=6&author_id=47&page=anthology

Προσπαθήστε να προσεγγίσετε ερμηνευτικά το ποίημα. Τι πιστεύετε ότι σημαίνουν οι στίχοι:

- ✓ «ελεύθεροι πολιορκημένοι»
 - ✓ Τα μάτια η πείνα εμαύρισε. στα μάτια η μάνα μνείει
 - ✓ Όποιος πεθάνει σήμερα χίλιες φορές πεθαίνει
- Καταγράψτε τις απόψεις σας και παρουσιάστε τις στην τάξη,

(Σενάριο αρ. 12, ΚΣΕ).

Με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου να καταγράψετε με συντομία τις απαντήσεις σας στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Με ποια πρόφαση εισάγεται στο ποίημα ο Αρδιαίος του Πλατωνικού μύθου;
2. Σε ποιο αρχαίο κείμενο (Πολιτεία, 615d) μας παραπέμπει ο ποιητής; Ποια στοιχεία από το αρχαίο κείμενο μας παραθέτει;
3. Ποιο αρχαίο ηθικό σχήμα ακολουθεί ο μύθος και το επιμύθιό του;

4. Ποια είναι η στάση του ποιητή απέναντι στον Αρδιαίο;

5. Τι συναισθήματα γεννιούνται σε σας για την τιμωρία του;

6. Πώς αξιοποιεί ο Γ. Σεφέρης τη λογοτεχνική και ιστορική παράδοση στο ποίημά του; Ποια είναι η σχέση του ποιητή με το παρελθόν; Συμβουλευθείτε την ακόλουθη σελίδα:

<http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=128745&ct=114&dt=10/12/2000>,

(Σενάριο αρ. 23, ΚΣΕ).

Υπάρχει, ωστόσο, και μία μικρή ομάδα σεναρίων, τα οποία χαρακτηρίζονται συνολικά ή εν μέρει, από τη συνειδητή προσπάθειά τους να εντάξουν οργανικά τις ΤΠΕ στο διδακτικό τους σχεδιασμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις η χρήση των ΤΠΕ δεν συνιστά διακοσμητικό στοιχείο των προτεινόμενων εργασιών και δραστηριοτήτων αλλά οργανικό στοιχείο της λογικής του σεναρίου, χωρίς το οποίο θα κατέρρεε και η δυνατότητα εφαρμογής του αλλά και η δυνατότητα επίτευξης της σκοποθεσίας του:

3^η ώρα:

Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν υπερσυνδέσεις πάνω στο κείμενο που έχουν αποθηκεύσει παραπέμποντας με αφορμή μια λέξη ή φράση του ποιήματος σε εικόνες, κείμενα, μουσικές που κατά τη γνώμη τους φωτίζουν το συναίσθημα ή την εικόνα που υποβάλλει. Επίσης τους ζητείται να γράψουν μια σύντομη μικρή ιστορία με πρωταγωνίστρια τη Μαρίνα [Η Μαρίνα των βράχων, Οδυσσέας Ελύτης], για να συνοδέψουν το υπερκείμενό τους (ή να στείλουν μηνύματα στο twitter είτε ως Μαρίνα είτε ως το ποιητικό υποκείμενο). Επίσης, μπορεί να επιλέξουν οι μαθητές να μαγνητοφωνήσουν μια ανάγνωση ολόκληρου ή μέρους του κειμένου, ή απλώς και λέξεων ή φράσεων (τις οποίες και πάλι θα μπορούσαν να βάλουν ως υπερσυνδέσεις στο κείμενο), (Σενάριο αρ. 21, ΚΣΕ).

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εντοπίζουν τους τρόπους με τους οποίους συγκεκριμένοι λογοτέχνες εμπνεύστηκαν σε αρχαιολογικούς χώρους, στοχάστηκαν με αφορμή αυτούς και συνέβαλαν στη μετατροπή τους σε πανανθρώπινα πολιτισμικά σύμβολα. Συνδέουν, παράλληλα, κινούμενες, εικαστικές και φωτογραφικές απεικονίσεις των ίδιων τόπων με την λογοτεχνική «επεξεργασία τους». Στο τέλος παράγουν ένα ατομικό και ένα ομαδικό ηλεκτρονικό λεύκωμα εικόνας-λογοτεχνικού λόγου-μουσικής το οποίο αποδίδει τη δική τους πρόσληψη του αρχαιολογικού χώρου με βάση το νόημα που θα του αποδώσουν οι ίδιοι ύστερα από την παραπάνω διερευνητική διαδικασία.

- ✓ Ο ανθολόγος είναι καλό να είναι περισσότερο εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες, και κυρίως με τη δημιουργία «Λευκωμάτων Ιστού» στο περιβάλλον “Picasa” της Google (στη γνωστή διεύθυνση www.google.gr επιλέγουμε στην μπάρα της κορυφής «Φωτογραφίες»). Παρακολουθεί τη δουλειά των συνεργατών του στην ομάδα και τους βοηθά έχοντας ως απώτερο στόχο να συναποφασίσει μαζί τους για το ποια αποσπάσματα από τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα θα συνδυαστούν με ποιες εικόνες, ποια βίντεο και ποιους ήχους. Όσον αφορά τα βίντεο η οργάνωση των οπτικών αρχείων της ΕΡΤ σε κεφάλαια δίνει τη δυνατότητα να επιλεγούν μικρά πολυμεσικά μέρη και να ενταχθούν στο ψηφιακό λεύκωμα (Σενάριο αρ. 23, ΠΑΚΕ).

Εάν αφήσουμε κατά μέρος τις λίγες εξαιρέσεις, οι ερωτήσεις και δραστηριότητες των περισσότερων φύλλων εργασίας διανθίζονται με τη χρήση διαφόρων ΤΠΕ, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με τη διαδικτυακή αναζήτηση πληροφοριών ή την εποπτική παρουσίαση θεμάτων που σχετίζονται με τα λογοτεχνικά κείμενα και τους ίδιους τους λογοτέχνες, (ανεύρεση ιστοσελίδων, επίσκεψη σε φιλολογικούς ιστοτόπους, προβολή οπτικοακουστικών αρχείων από το youtube κ.τλ.). Σε πολλές περιπτώσεις οι δημιουργοί των σεναρίων προχωρούν στη σύνταξη «παραφορτωμένων» φύλλων εργασίας, τα οποία φαίνεται να μην λαμβάνουν υπόψη τους την ορθολογική κατανομή του διδακτικού χρόνου και τις μαθησιακές ανάγκες ή δυνατότητες των πραγματικών μαθητών τους, αλλά ούτε και τους διδακτικούς στόχους που τα ίδια τα σενάρια θέτουν. Ακυρώνοντας τον παιγνιώδη χαρακτήρα της λογοτεχνίας, οι δημιουργοί των σεναρίων, διατυπώνουν δυσνόητες ή γενικόλογες ερωτήσεις και συχνά αναθέτουν εργασίες που μοιάζουν να απευθύνονται περισσότερο σε συναδέλφους τους φιλολόγους παρά σε μαθητές, θεωρώντας ίσως πως με αυτόν τον τρόπο προσδίδουν έναν περισσότερο λογοκεντρικό και επιστημονικό χαρακτήρα στη διδασκαλία τους:

1. Διαβάστε στην εφημερίδα «το Βήμα», την επιφυλλίδα με τίτλο «Καβάφης-Σεφέρης, παράλληλοι». Καταγράψτε τα θέματα στα οποία αναφέρεται η κριτική του Δ. Μαρωνίτη συγκρίνοντας το έργο του Καβάφη με το έργο του Σεφέρη. Εξετάστε αν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά επαληθεύονται στο συγκεκριμένο ποίημα.

2. Κάνουμε και εμείς για λίγο τους κριτικούς.

Πρώτη ομάδα: αναζητήστε με τη βοήθεια του [συμφραστικού](#) πίνακα τη συχνότητα των επιθέτων που δηλώνουν άμεσα χρώμα στο έργο του Γ. Σεφέρη,

Δεύτερη ομάδα: αναζητήστε τη συχνότητα των λέξεων που δηλώνουν χρώμα έμμεσα.

Τρίτη ομάδα: αναζητήστε τη συχνότητα της λέξης «γαλήνη» στο [συμφραστικό](#) πίνακα του έργου του Γ. Σεφέρη,

Τέταρτη ομάδα: αναζητήστε τη χρήση του τροπικού επιρρήματος «έτσι» στο ηλεκτρονικό λεξικό του [Τριανταφυλλίδη](#) και στο [συμφραστικό](#) πίνακα του έργου του Γ. Σεφέρη.

3. Συζητείστε τα αποτελέσματα της αναζήτησης και διατυπώστε τα συμπεράσματά σας. Γράψτε τη δική σας κριτική για το ποίημα χρησιμοποιώντας τις διαπιστώσεις σας από την κριτική του Δ. Μαρωνίτη και το υλικό που έχετε συλλέξει από την έρευνά σας (Σενάριο αρ.21, ΠΑΚΕ).

Με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά της ποίησης του Κ.Π. Καβάφη (στίχος, γλώσσα, λεξιλόγιο, ύφος και τα θέματα) να βρείτε στο ποίημα *Θερμοπύλες* κάποια από αυτά. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού (<http://www.snhell.gr/>) και συγκεκριμένα στα Καβαφολογικά υπάρχουν άρθρα με πηγές που μπορείτε να αξιοποιήσετε σχετικά με τη γλώσσα στην ποίηση του Καβάφη, όπως πχ.:

<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=16>,
<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=19>,
<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=11>
http://latistor.blogspot.com/2010/03/blog-post_18.html

Οι απαντήσεις σας να δοθούν με ηλεκτρονική παραγωγή λόγου σε επεξεργαστή κειμένου, (Σενάριο αρ. 10, ΚΣΕ).

3η ΟΜΑΔΑ

(γλωσσική-υφολογική προσέγγιση)

Να επισκεφθείτε τις ακόλουθες ιστοσελίδες:

- ✓ <http://www.e-alexandria.gr/parath.asp?ID=45> (άποψη Πολίτη Α., *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Δ' Έκδοση, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1985, σ. 234 - 235) και
- ✓ http://el.wikipedia.org/wiki/Κωνσταντίνος_Καβάφης (ενότητα «Η μορφή»).
- ✓ Με τη βοήθεια του http://www.forum-philologon-dodekanisou.org/index.php?topic=33.0;prev_next=prev να κατανοήσετε το ειρωνικό ύφος του Καβάφη.

Να καταγράψετε τα βασικά γνωρίσματα στη γλώσσα/ύφος και στη στιχουργική της καβαφικής ποίησης. Να εντοπίσετε τα γνωρίσματα αυτά (ή όσο το δυνατόν περισσότερα) στο ποίημα.

Να συντάξετε στον κειμενογράφο ένα κείμενο με τα συμπεράσματά σας, (Σενάριο αρ. 1, ΜΠΕ).

3. Μπείτε στις ιστοσελίδες: α) <http://www.snhell.gr> (κι από κει Σαββίδης εργογραφία Αναζήτηση Άξιον Εστί) β) <http://www.koufogiannis.freervers.com/logotexnia1.htm> και γ) <http://mpa.gr> (Πολιτισμός Αναζήτηση Ελύτης). Διαβάστε τα κείμενα και σε ένα λογισμικό παρουσίασης (power point,) το οποίο θα παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας, ετοιμάστε ένα σύντομο δικό σας κείμενο, με βάση τους παρακάτω άξονες:

- ✓ μέρη στα οποία διαιρείται το Άξιον Εστί –κύρια χαρακτηριστικά του καθενός
- ✓ οι δύο (2) βάσεις πάνω στις οποίες ο Ελύτης θεμελίωσε το Άξιον Εστί
- ✓ τα χαρακτηριστικά στοιχεία του έργου του Ελύτη
- ✓ τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας του Άξιον Εστί, (Σενάριο αρ. 10, ΚΣΕ).

Να επισημάνετε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο ποίημα του Καρυωτάκη και του Λαπαθιώτη ως προς:

- ✓ την εμπλοκή του «εγώ» και την περιγραφή των συναισθημάτων του ποιητικού υποκειμένου.
- ✓ τους εκφραστικούς τρόπους (τις εικόνες -οπτικές και ηχητικές-, τις πλούσιες μεταφορές, το «σπάσιμο» της ομοιοκαταληξίας).
- ✓ την ιδιότητα του ποιητικού υποκειμένου (Σενάριο αρ. 20, ΜΠΕ).

Συμβουλευθείτε την [άποψη του Α. Πολίτη](#) (Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας) και την [άποψη του Γ. Βελούδη](#) (εφημερίδα «το Βήμα») για την ιδιότυπη γλώσσα του Καβάφη. Να συνθέσετε ένα κείμενο για τα γνωρίσματα της ποιητικής του γλώσσας που μπορείτε να επισημάνετε στο «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον», (Σενάριο αρ. 17, ΚΣΕ).

Εμφανής στο είδος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και εργασιών είναι και η επιρροή του γλωσσικού μαθήματος. Η μακρά συμπόρευση των δύο γνωστικών αντικειμένων μέσα στα προγράμματα διδασκαλίας αντικατοπτρίζεται στο μεγάλο αριθμό ερωτήσεων μέσα στα φύλλα εργασίας, οι οποίες απαιτούν τη σύνταξη εκτενών, δοκιμακού τύπου, κειμένων, υπηρετώντας έτσι περισσότερο γλωσσικούς παρά λογοτεχνικούς σκοπούς:

Β' Ομάδα

Αφού περιηγηθείτε στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, να γίνετε μικροί δημοσιογράφοι αρθρογραφώντας για τη σχολική σας εφημερίδα, σχετικά με την κατάσταση που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα μετά την εγκατάσταση των Μικρασιατών Ελλήνων και τις αλλαγές που προήλθαν στην οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων.

Η έκταση του άρθρου να είναι 150 λέξεων περίπου και ο τίτλος του:

*«Αλλαγές στην ελληνική κοινωνία με τον ερχομό των Μικρασιατών Ελλήνων»
(Σενάριο αρ. 1, ΚΣΕ).*

*Να συντάξετε ένα κείμενο για την εφημερίδα του σχολείου αναφορικά με τους λόγους του αφορισμού του Λασκαράτου και τις άμεσες και μακροπρόθεσμες συνέπειές του στη ζωή του συγγραφέα. Αν μπορέσετε να εντοπίσετε και άλλους Έλληνες λογοτέχνες του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα που διώχθηκαν για τις απόψεις τους. (περίπου 100 λέξεις),
(Σενάριο αρ. 19, ΚΣΕ).*

Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι πως γίνεται μηδαμινή αξιοποίηση των δυνατοτήτων της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας με χρήση υπολογιστών (wikis), ψηφιακά μέσα, τα οποία θα μπορούσαν να συντελέσουν στη σταδιακή διαμόρφωση μαθητικών αναγνωστικών κοινοτήτων μέσω της συνομιλίας και ανταλλαγής αναγνωστικών εμπειριών. Για παράδειγμα:

Β. Διάβασε τα σχόλια που δημοσιεύτηκαν σε blogs (ιστολόγια) για το

κείμενο. Γράψε το δικό σου σχόλιο σε 3-6 γραμμές.

gremlin στις 5.6.2007, 15:26

*πολύ όμορφο απόσπασμα... και στα western μας τους παρουσίαζαν τους κακούς
ινδιάνους που έκαναν συλλογή από σκαλπς!.... τι κουλτούρα και αυτή ε? και είχαν πολύ
ωραία ονόματα....*

The_Rock στις 5.6.2007, 15:32

*τόσο παλιό και όμως τόσο προφητικό για την κατάντια του σύγχρονου δυτικού
πολιτισμού...*

Karellen στις 5.6.2007, 15:32

Rock, ευχαριστώ που μας θυμίζεις αυτή την μνημειώδη επιστολή. Μας επαναφέρει στα ανθρώπινα μέτρα και παραμένει πάντα επίκαιρη, (Σενάριο αρ. 11, ΜΠΕ).

Τέτοιον είδους δυναμικές πρακτικές θα μπορούσαν να αναμορφώσουν ουσιαστικά τον χαρακτήρα του μαθήματος διευκολύνοντας παράλληλα την ενδοσχολική αλλά και τη διασχολική συνεργασία (Αποστολίδου 2011, Νικολαΐδου & Γιακουμάτου 2001: 25-37). Εξαίρεση στην απουσία διαδικτυακών μέσων επικοινωνίας, αποτελούν τα ιστολόγια (blogs), τα οποία όμως προτείνονται από τα σενάρια κυρίως ως χώροι ανάρτησης εργασιών και πολυτροπικών παρουσιάσεων των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές, (οπτικοποιήσεις ποιημάτων, ψηφιακές αφηγήσεις, επένδυση κειμένου με ήχο, κτλ.):

5^η και 6^η ΟΜΑΔΑ:

Εντοπίζουν τα γραμματικά πρόσωπα που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση και τα συνδέουν με το είδος του αφηγητή, ώστε να βελτιωθούν στην κατανόηση της αφηγηματικής τεχνικής. Μεταβαίνουν σε ηλεκτρονικό ημερολόγιο ανάγνωσης και μελετούν μία ανάρτηση (πολυτροπικό κείμενο), για να έρθουν σε επαφή με μια νέα μορφή κειμένου που συνδυάζει το λόγο με την εικόνα. Επιχειρούν να προσδιορίσουν τη σχέση ανθρώπου-δελφινιού μέσα από στοιχεία του μύθου και της πραγματικότητας. Αναζητούν εικονιστικό υλικό από πύλη αναζήτησης. Δημιουργούν ένα δικό τους πολυτροπικό αφήγημα, με στόχο να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή, (Σενάριο αρ. 9, ΚΣΕ).

Οι ιδιαιτέρως φιλότιμες προσπάθειες των δημιουργών των σεναρίων να ενσωματώσουν στις διδακτικές τους προτάσεις τις ΤΠΕ με τρόπο ώστε να προάγεται ο ψηφιακός γραμματισμός αλλά και ο εμπλουτισμός του λογοτεχνικού μαθήματος, σκοντάφτουν στην αντικειμενική δυσκολία της οργανικής και ουσιαστικής ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αναμφίβολα, μπορεί κάποιος να διδάξει εξαιρετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο χωρίς τη χρήση κανενός είδους ΤΠΕ. Ωστόσο, εάν προτεραιότητα για κάθε διδάσκοντα έχει εκτός από τη διδασκαλία του κειμένου, η διδασκαλία των ίδιων των μαθητών, ως αποδεκτών του λογοτεχνικού φαινομένου

σε όλες του τις εκφάνσεις, τότε η αναζήτηση και εξεύρεση τρόπων μιας πιο δημιουργικής και ευφάνταστης αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι απολύτως αναγκαία:

«δημιουργική αξιοποίηση των εργαλείων ΤΠΕ, δε σημαίνει απλώς χρήση κάποιων εργαλείων ΤΠΕ προκειμένου να κερδηθεί χρόνος [...] ή να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό με τη χρήση εικόνων, βίντεο, μουσικής κλπ. Κυρίως σημαίνει πρωτόγνωρη δραστηριοποίηση των μαθητών με μέσα που δεν χρησιμοποιούνταν ως τώρα στη διδασκαλία αλλά έχουν μπει στην καθημερινή ζωή των νέων» (Αποστολίδου 2011).

Πολλά μάλιστα από τα σενάρια που μελετήθηκαν κάνουν λόγο στη σκοποθεσία τους, όχι μόνο για την πρόθεση-ανάγκη επίτευξης του παραδοσιακού (λειτουργικού) και του ψηφιακού γραμματισμού αλλά επισημαίνουν ως βασική επιδίωξή τους και την επίτευξη ενός *κριτικού γραμματισμού*. Ο κριτικός γραμματισμός δεν συνιστά απλώς την ικανότητα χειρισμού του έντυπου λόγου ώστε να μπορούν τα υποκείμενα να λειτουργήσουν ικανοποιητικά μέσα στην κοινωνία. Απαιτεί χειραφετημένους και σκεπτόμενους αναγνώστες με δημιουργικές ικανότητες και επομένως προϋποθέτει εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες θα εξασκούν τους μαθητές όχι μόνο στην απόδοση νοήματος αλλά και στην κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγεται το όποιο νόημα (Gee 1990, Meek 1991). Σ' αυτό το πλαίσιο, απαιτείται μια πιο δημιουργική, οργανική και εναλλακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η οποία δεν θα περιορίζεται στην απλή παρουσίαση πληροφοριών και τη μηχανιστική προσπέλαση της γνώσης μέσω άκαμπτων οδηγιών, χωρίς βεβαίως να μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως μια τέτοια αλλαγή σε διδακτικό επίπεδο αποτελεί εύκολη υπόθεση (Κόκορης 2004: 93-96, Κουτσογιάννης 2011).

Διδακτική μεθοδολογία

Ιδιαίτερος θετική είναι η παρατηρούμενη αλλαγή στον προσανατολισμό της διδακτικής μεθοδολογίας των σεναρίων, τα οποία στη συντριπτική τους πλειοψηφία υιοθετούν *ομαδοσυνεργατικές* διδακτικές πρακτικές περιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό πιο παθητικές μαθησιακές διαδικασίες, όπως τη μονομερή *μετωπική διδασκαλία* και τις απλές *ερωτο-αποκρίσεις* (τουλάχιστον τα 49 από τα 57 συνολικά σενάρια επιλέγουν είτε αποκλειστικά ομαδικές μεθόδους είτε συνδυασμό ομαδοσυνεργατικών με παραδοσιακότερες διδακτικές πρακτικές). Τα οφέλη της ομαδικής εργασίας των μαθητών είναι πολλά, όπως αναμφισβήτητη είναι και η συμβολή της στην ανάπτυξη

πολλαπλών κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών (Χοντολίδου 2004).

Στην πλειοψηφία, ωστόσο, των σεναρίων δεν δίνονται επαρκείς διευκρινήσεις για τον τρόπο ομαδοποίησης των μαθητών αλλά ούτε και για τον τρόπο αξιολόγησης των ομαδικών εργασιών πληροφορίες οι οποίες θα ήταν σίγουρα χρήσιμες για όποιον εκπαιδευτικό ήθελε ενδεχομένως να εφαρμόσει το σενάριο σε δική του τάξη. Επιπλέον, μέσα από την παρατήρηση των φύλλων εργασίας, διαπιστώνει κανείς πως οι δραστηριότητες που ανατίθενται στις ομάδες της τάξης δεν είναι πάντα ισοδύναμες ούτε ως προς το βαθμό δυσκολίας τους ούτε ως προς τη δυνατότητά τους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο χωρισμός δηλαδή των μαθητών σε ομάδες με τελείως διαφορετικό αντικείμενο ενασχόλησης από αυτό των υπόλοιπων ομάδων, είναι πιθανόν να οδηγήσει ένα μέρος της τάξης είτε στη ενασχόληση με εργασίες ή δραστηριότητες, οι οποίες είναι λιγότερο ελκυστικές από αυτές άλλων ομάδων είτε στην έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία και τα αποτελέσματα της δουλειάς των συμμαθητών τους:

Α. Ομάδα γεωγραφίας

1. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο <http://www.greekholocausts.gr/gr/index.php> τόπους ομαδικής εκτέλεσης Ελλήνων από τους Γερμανούς κατά τη διάρκεια της Κατοχής εκτός από αυτούς που αναφέρονται στο βιβλίο: Καλάβρυτα, Δίστομο, Χορτιάτης. Να βρείτε τουλάχιστον άλλους 10, εκ των οποίων έναν στο νομό μας και έναν σε όμορο νομό. Στη συνέχεια σε χάρτη από το <http://www.mapgreece.gr/maps/index.php> να εντοπίσετε όλους αυτούς τους τόπους.

Γ. Ομάδα λογοτεχνίας

α) Να αναζητήσετε στις ιστοσελίδες: www.kathimerini.gr/.../2005_1283740_ &

el.wikipedia.org/wiki/Γιώργος_Ιωάννου βιογραφικά στοιχεία για το Γιώργο Ιωάννου, να επιλέξετε αυτά που θεωρείτε απαραίτητα ώστε να γνωρίσει κάποιος το συγγραφέα Γιώργο Ιωάννου και να τα καταγράψετε σε ένα κείμενο στον κειμενογράφο. β) Από τις ίδιες ιστοσελίδες βρείτε τη συνολική εργογραφία του συγγραφέα, χωρίστε τα έργα του κατά κατηγορίες και δημιουργήστε προβολή παρουσίασης, μια διαφάνεια για κάθε κατηγορία έργων. Εάν είναι εφικτό προσθέστε στην κάθε διαφάνεια μια φωτογραφία του Ιωάννου, (Σενάριο αρ. 3, ΠΑΚΕ).

Ομάδα αισθητικής προσέγγισης

1) Αρκετοί ζωγράφοι τόσο σε στενά τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο επηρεάστηκαν από την Έξοδο και απέδωσαν με τον τρόπο τους το μεγαλειώδες αυτό γεγονός. Αφού παρατηρήσετε την προσπάθειά τους στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που ακολουθούν http://eqpaid.blogspot.com/2010/01/blog-post_29.html

και <http://www.myriobiblos.gr/museum/gallery/1821/index.htm> να δώσετε έναν δικό σας τίτλο σε καθένα από αυτούς τους πίνακες.

2) Αφού αναζητήσετε υλικό από την ιστοσελίδα που σας δίνεται: <http://www.digital-camera.gr/index.php?> να συνθέσετε ένα κολάζ που ν' αποτυπώνει τη Λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου στα νερά της οποίας εκτυλίχθηκε η εποποιία του 1826.

3) Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι του Δ. Σολωμού αποτελούν κομμάτι της πολιτιστικής ζωής του τόπου μας. Αφού ανατρέξετε με τη βοήθεια του φυλλομετρητή : στην παράσταση του Σταύρου Τσακίρη, στη μουσική εκδήλωση του Γιάννη Μαρκόπουλου

<http://stixoi.info/>, στα εκθέματα του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων: <http://www.museumsolomos.gr>

και στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://users.sch.gr/tgiakoum/solomos/intro.html> να αιτιολογήσετε την αξία τους.

4) Να ετοιμάσετε μια αφίσα που ν' αποτυπώνει εκείνο το στοιχείο (ιστορικό, ηθικό, γεωγραφικό, πολιτικό) από το γεγονός της Εξόδου που ευαισθητοποίησε την ομάδα σας. Μπορείτε να συμβουλευτείτε την εικονική περιήγηση προς τιμή του Δ. Σολωμού 65 Ελλήνων ζωγράφων στην έκθεση με τίτλο: «πάντ' ανοιχτά, πάντ' άγρυπνα, τα μάτια της ψυχής μου... Σκιαγραφώντας το Σολωμό»: <http://www.mikri-arktos.gr>.

Οι ομάδες συζητώντας, θα αποφασίσουν αν η αφίσα θα αναρτηθεί ή όχι στον πίνακα ανακοινώσεων του τμήματος.

Ομάδα συσχέτισης με παράλληλα κείμενα και συνολικής αποτίμησης

Α) Στο σχολικό εγχειρίδιο, Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι, Θουκυδίδου Ιστορίαι, Βιβλίο 3. Κεφάλαιο 74 & 1, η μεσολάβηση των γυναικών για την έκβαση του εμφυλίου πολέμου στην Κέρκυρα (428 π.χ.-425 π.χ.) αποδεικνύεται πολύτιμη. Για μια ακόμη φορά οι γυναίκες νικούν τους φυσικούς νόμους. Αφού θυμηθείτε το γεγονός να το συγκρίνετε με το αντίστοιχο της Εξόδου εντοπίζοντας τους στίχους-θέσεις του Σολωμού για τις Μεσολογγίτισσες.

Β) Να διαβάσετε το ποίημα: Δ. Σολωμός, Κρητικός (απόσπασμα): Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Ο.Ε.Δ.Β. Να συγκρίνετε το παραπάνω απόσπασμα με τον «Πειρασμό» του Γ' Σχεδιάσματος ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τη σελίδα: Σημειώσεις Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: http://latistor.blogspot.com/2010/10/blog-post_2821.html

Γ) Απολαύστε την απαγγελία του Σχεδιάσματος Β', απόσπασμα 7 (Οι Γυναίκες), απόσπασμα 6 (Ο Πειρασμός) από την Ειρήνη Παππά <http://www.youtube.com> και καταγράψτε στον επεξεργαστή κειμένου την άποψή σας στο ερώτημα που ακολουθεί:

Με βάση τα προσωπικά σας βιώματα πώς αντιλαμβάνεστε και πόσο αναγκαία θεωρείτε στις μέρες μας την άποψη του Ιάκωβου Πολυλά πως: «η ηθική ελευθερία είναι το πιο ισχυρό καταφύγιο της ανθρώπινης ψυχής που πολιορκείται από τη φυσική βία», (Σενάριο αρ. 20, ΚΣΕ).

Πολύ λίγα (μόλις 5 σε αριθμό) είναι τα σενάρια που κάνουν σαφή αναφορά στη μέθοδο project, αν και σε πολύ περισσότερα σενάρια δίνονται διδακτικές κατευθύνσεις, οι οποίες παραπέμπουν σε κάποια από τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project (κατανομή εργασιών στα μέλη της ομάδας, ανταλλαγή αποτελεσμάτων και εμπειριών στην ολομέλεια, τελική παρουσίαση κ.ά.), ακόμα και αν αυτό δεν δηλώνεται ρητώς στις προθέσεις του δημιουργού. Η προτίμηση σε συλλογικότερες μορφές εργασίας μέσα στη σχολική τάξη φαίνεται πως οδηγεί και σε μια ανακατανομή του χρόνου της διδακτικής εργασίας, καθώς ο σχεδιασμός της μεγάλης πλειονηφίας των σεναρίων απαιτεί τη διάθεση περισσότερων των τριών διδακτικών ωρών, ακόμη και για μικρές ενότητες διδακτικής ύλης. Η απομάκρυνση από μία ποσοτική διεκπεραίωση της διδακτικής ύλης προς όφελος της εμβάθυνσης και της βιωματικής διερεύνησης της γνώσης συνιστά μια παιδαγωγική αλλαγή ιδιαιτέρως ουσιαστική για κάθε γνωστικό αντικείμενο, πολύ περισσότερο δε για ένα μάθημα που απαιτεί τόσο μεγάλο βαθμό βιωματικής και διερευνητικής εμπλοκής του μαθητή, όπως αυτό της λογοτεχνίας (Frey 1986, Χοντολίδου 2000: 50-56, Χρυσαφίδης 1998: 102-104).

Προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα

Εστιάζοντας στο λογοτεχνικό περιεχόμενο των διδακτικών σεναρίων, τις διδακτικές δηλαδή επιλογές των δημιουργών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών κειμένων που συνιστούν και το βασικό αντικείμενο διδασκαλίας του κάθε σεναρίου, παρατηρεί κανείς πρώτα απ' όλα την κυρίαρχη θέση της ποίησης. Τα ποιητικά κείμενα υπερτερούν αριθμητικά έναντι αυτών της πεζογραφίας, καθώς σε 39

από τα 57 συνολικά σενάρια, επιλέγεται ως βασικό υλικό διδασκαλίας είτε κάποιο μεμονωμένο ποίημα είτε κάποιος ποιητής. Η επικράτηση μάλιστα των ποιητικών κειμένων γίνεται ακόμη πιο εμφανής καθώς ανεβαίνουμε σε σχολική τάξη και βαθμίδα. Έτσι η πεζογραφία αποτελεί συχνότερη επιλογή των δημιουργών των σεναρίων για τις γυμνασιακές τάξεις ενώ η ποίηση προτιμάται με διαφορά για τις τάξεις του Λυκείου¹⁶. Επιπλέον, κατά τη συνήθη πρακτική των σχολικών ανθολογίων, τα σενάρια της μελέτης, όταν προτείνουν κείμενα που ανήκουν στο είδος του μυθιστορήματος, καταφεύγουν σε αποσπάσματα. Συνολικά μόνο 10 από τα 57 σενάρια εμπλέκουν στο σχεδιασμό τους τη διδασκαλία μυθιστορήματος (του σημαντικότερου ίσως σύγχρονου λογοτεχνικού είδους), ενώ σημειώνεται πως μόνον ένα από αυτά προτείνει την ανάγνωση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου. Θέλοντας μάλλον να αποφύγουν τον σκόπελο της αποσπασματικής προσπέλασης των μυθιστορημάτων, τα περισσότερα σενάρια προτιμούν να ασχοληθούν με τη διδασκαλία κυρίως διηγημάτων, ενώ δεν λείπουν και άλλου είδους πεζογραφικά κείμενα όπως οι επιστολές και οι αυτοβιογραφίες.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων που έχουν επιλεγεί ως κύριο διδακτικό υλικό, κινούνται εντός του *εθνικού λογοτεχνικού κανόνα*. Πεζογράφοι όπως ο Νίκος Καζαντζάκης, η Διδώ Σωτηρίου, ο Κοσμάς Πολίτης και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, αποτελούν μερικές από τις επιλογές των δημιουργών των σεναρίων, οι οποίοι προφανώς προτιμούν τη διδακτική ασφάλεια που τους παρέχει η αξιοποίηση έργων αδιαμφισβήτητης λογοτεχνικής αξίας. Πιθανόν η ίδια λογική είναι αυτή που αναδεικνύει τους Καβάφη, Ελύτη, Σολωμό και Σεφέρη σε ποιητές με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μέσα στα υπό μελέτη διδακτικά σενάρια, ενώ ούτε και τα προτεινόμενα ως *παράλληλα κείμενα* δεν καταφέρνουν να προβάλλουν κάποιες τολμηρότερες ή πιο σύγχρονες λογοτεχνικές επιλογές καθώς η μεγάλη πλειοψηφία και αυτών των κειμένων ανήκει επίσης στο λογοτεχνικό κανόνα (βλ. παράρτημα).

Πλάι στη συνειδητή επιλογή της διδακτικής ενασχόλησης με το έργο ενός καταξιωμένου λογοτέχνη, θα πρέπει ενδεχομένως να συνυπολογιστεί και η καταλυτική επίδραση του περιεχομένου και της δομής των σχολικών ανθολογίων, καθώς ελάχιστα είναι τα σενάρια (όχι περισσότερα από τρία) τα οποία προτείνουν λογοτεχνικά κείμενα που δεν περιλαμβάνονται σε αυτά. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο πως όσο ανεβαίνουμε τις σχολικές τάξεις για τις οποίες σχεδιάστηκαν τα σενάρια και προχωρούμε από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, τόσο περισσότερο κυριαρχεί το είδος της ποίησης¹⁷ και τόσο περισσότερο οι επιλογές των σεναρίων κινούνται εντός του κανόνα, υπηρετώντας προφανώς και τη γραμματολογική-ιστορική διάταξη της

¹⁶ Για παράδειγμα μόνο 2 από τα 11 σενάρια για το Λύκειο με προέλευση το Πρόγραμμα των ΚΣΕ έχουν επιλέξει ως διδακτικό υλικό κάποιο είδος πεζογραφίας, βλ. σχετικούς πίνακες στο παράρτημα.

¹⁷ Είναι γενικά παραδεκτή η ιδιαίτερη σχέση της *ποίησης* με την εθνική λογοτεχνία (Καπλάνη 1999).

ύλης¹⁸. Αναμενόμενη, επίσης, είναι η μηδαμινή παρουσία κειμένων από την ξένη λογοτεχνία (συνολικά αναφέρονται μόνο 7 κείμενα εκ των οποίων τα δύο ως *παράλληλα*), γεγονός που μάλλον έρχεται να επιβεβαιώσει την παντοδυναμία του κανόνα της εθνικής λογοτεχνίας ακόμα και σε σενάρια που θέτουν σύγχρονους διδακτικούς στόχους απομακρυσμένους από τη λογική του εθνικού φρονηματισμού.

Παιδαγωγικό πλαίσιο και θεωρίες μάθησης

Γενικότερα, μέσα από τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο των σεναρίων λογοτεχνίας, φαίνεται πως απουσιάζει η συνειδητή υιοθέτηση ενός παιδαγωγικού πλαισίου, από το οποίο να πηγάζει τόσο η σκοποθεσία και οι προτεινόμενες δραστηριότητες όσο και η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας συνολικά. Βεβαίως μέσα από την εισαγωγή τους (όπου αυτή υπάρχει) ή την ανάπτυξη της σκοποθεσίας τους, αρκετά σενάρια αφήνουν να διαφανούν κάποιες θεωρητικές παραδοχές στήριξης των επιλογών τους. Έτσι αρκετά συχνά συναντά κανείς αναφορές στις έννοιες του *μαθησιακού εποικοδομισμού*, στην *ανακαλυπτική-διερευνητική* μάθηση του Bruner και την *κοινωνικο-πολιτισμική* θεωρία του Vygotsky. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες η μάθηση συντελείται σταδιακά από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ανακαλύπτουν και οικοδομούν τη γνώση τους συνεργαζόμενοι τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές τους (*ενεργητική μάθηση* και *κοινωνική αλληλεπίδραση*). Η προτίμηση που επιδεικνύει μεγάλο μέρος των σεναρίων σε αυτήν την ευρύτερη ομάδα θεωριών μάθησης, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους τόσο στο έργο του Piaget όσο και στο *σχολείο εργασίας* του Dewey, ίσως να οφείλεται, αφενός, στη μεγάλη επίδραση που οι θεωρίες αυτές άσκησαν στους τρόπους εμπλοκής των ΤΠΕ με τη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου, στο επιμορφωτικό υλικό που διδάχτηκαν οι δημιουργοί των σεναρίων κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία παρακολούθησαν¹⁹ (Ράπτης & Ράπτη 2004).

Πέρα όμως από τις υποθέσεις που μπορεί κάποιος να διατυπώσει, φαίνεται καθαρά πως όλες αυτές οι θεωρίες μάθησης δεν είναι επαρκώς χωνεμένες και ενσωματωμένες μέσα στα σενάρια που τις προτάσσουν ως βασικές θεωρητικές παραδοχές, καθώς πολλοί από τους επιδιωκόμενους στόχους αλλά και το είδος των δραστηριοτήτων που αναθέτουν στους μαθητές δεν συνάδουν πάντα με το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο παισιώνονται. Ερωτήσεις που συχνά συνοδεύονται από αυστηρά κατευθυνόμενες οδηγίες, αφήνουν ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας και

¹⁸ Βλ. ό.π., υποσημείωση 12.

¹⁹ Βλ. στο *Γενικό Μέρος* του βασικού επιμορφωτικού υλικού και των τριών επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναφέρονται σε αυτήν τη μελέτη (ΠΑΚΕ 2007, ΚΣΕ 2011, ΜΠΕ 2011).

ενεργητικής μάθησης στους μαθητές. Ακόμη, πολλά φύλλα εργασίας ακολουθούν μια μηχανιστική και άκαμπτη δομή που θα ταίριαζε ίσως σε ένα εργαστηριακό μάθημα των θετικών επιστημών αλλά στην περίπτωση της λογοτεχνίας λειτουργεί μάλλον περιοριστικά. Έτσι δίνεται αρκετές φορές η εντύπωση πως υποθάλπεται περισσότερο ένα *συμπεριφοριστικό μοντέλο* διδασκαλίας, όπου η μάθηση καθοδηγείται αυστηρά από τον εκπαιδευτικό, παρά μια διδασκαλία προσηλωμένη στις αρχές της ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης:

Οι μαθητές επισκέπτονται το δικτυακό τόπο του ψηφιοποιημένου αρχείου της ΕΡΤ και δίνοντας στη σύνθετη αναζήτηση τη λέξη Γυναίκα, επισκέπτονται τη 10η σελίδα και το 17 και 18 κεφ. Ανοίγουν το αποθηκευμένο αρχείο και αφού το ακούσουν προσπαθούν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:

<http://www.ert-archives.gr/wpasV2/public/index.aspx>

Πότε έγινε δεκτή η πρώτη γυναίκα στη φιλοσοφική σχολή ;

Πώς κλιμακώνεται το ζήτημα της Εκπαίδευσης των γυναικών στη χώρα μας στις αρχές του αιώνα;

Ποια η συμβολή της μόρφωσης των γυναικών στην πορεία για την απελευθέρωσή της, (Σενάριο αρ. 22, ΠΑΚΕ).

1. *Να βρείτε με τη βοήθεια του google map την Κρήτη και να εντοπίσετε τον γεωγραφικό χώρο της Κνωσού.*
- 2.

http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82_%CE%9A%CE%B1%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82

<http://www.kazantzakis-museum.gr/index.php?level=8&lang=el>

Να επισκεφτείτε τις παραπάνω ιστοσελίδες και να αντλήσετε πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα. Χρησιμοποιήστε λογισμικό παρουσίασης για να γράψετε τα είδη (λογοτεχνικά, γραμματειακά) με τα οποία ασχολήθηκε ο συγγραφέας.

3. *Ποιο έργο ξεχωρίσατε από τις μεταφράσεις του και γιατί; (να γραφούν οι απόψεις σας σε φύλλο word).*
4. *Να γράψετε τα σπουδαιότερα γεγονότα της ζωής του με χρονολογική σειρά, (Σενάριο αρ. 6, ΚΣΕ).*

1. Αφού εντοπίσετε τα τοπωνύμια του ποιήματος να αναζητήσετε στο Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων το καθένα από αυτά (περιορίστε την αναζήτηση στις δύο συλλογές: «Ποιήματα» και «Ποιήματα για μικρά παιδιά») και να φτιάξετε ένα συγκεντρωτικό πίνακα, ([πίνακας 3](#)) όπου φαίνεται πόσες φορές και σε ποιο άλλο ή άλλα ποιήματα του Σεφέρη απαντά.

2. Παράλληλα αποθηκεύστε όλα τα ποιήματα που εντοπίσατε μέσω της αναζήτησής σας σε ένα έγγραφο του Word.

3. Να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα <http://book.culture.gr/Fakeloi/seferis/index2.htm> Μπορείτε να εντοπίσετε τους τόπους του ποιήματος στο «ταξίδι της ζωής» του ποιητή; (Σενάριο αρ. 15, ΠΑΚΕ).

Θεωρία λογοτεχνίας και διδακτικά σενάρια

Άγνωστες στα περισσότερα σενάρια παραμένουν και οι θεωρητικές παραδοχές του δημιουργών αναφορικά με τη φύση και τη λειτουργία του λογοτεχνικού φαινομένου γενικότερα. Μόνον 8 σε αριθμό είναι τα σενάρια που πλαισιώνουν το περιεχόμενό τους με αναφορές στη *Θεωρία της Λογοτεχνίας*, επιδιώκοντας να στηρίξουν με έναν πληρέστερο τρόπο τις διδακτικές τους επιλογές. Σχεδόν σε όλα διατυπώνονται οι βασικές αρχές της *θεωρίας της πρόσληψης* και της *αισθητικής ανταπόκρισης*, επιχειρώντας να κάνουν τις αναγκαίες συνδέσεις των θεωρητικών αυτών παραδοχών με τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος στην πράξη:

Μετά το 1970, όταν αλλάζουν οι αντιλήψεις για τη λογοτεχνική λειτουργία, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το κείμενο στον αναγνώστη, αφού πλέον δεν εξετάζεται το τι σημαίνουν τα κείμενα καθαυτά, αλλά το πώς αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους, το πώς δηλαδή ανταποκρίνονται σε αυτά οι αναγνώστες. Κατά συνέπεια, ολοφάνερη γίνεται η δυνατότητα των αναγνωστικών θεωριών να ανανεώσουν τη διδακτική πράξη αφού μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία με ένα πιο σύνθετο τρόπο από τις υπόλοιπες, με συνέπεια ο μαθητής να αναχθεί σε κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, οι αναγνωστικές θεωρίες παρέχουν «κριτήρια για να σκεφτεί κανείς διαφορετικά για τη λογοτεχνία καθώς και εργαλεία για να τη διδάξει διαφορετικά». Τόσο η αισθητική της πρόσληψης του Jauss, όσο και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser προσφέρονται στη διδακτική πράξη για αξιοποίηση (Σενάριο αρ. 5, ΜΠΕ).

Βεβαίως, δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς πως τα διδακτικά σενάρια δεν συνιστούν ούτε κείμενα φιλολογικής κριτικής ούτε και επιστημονικές ανακοινώσεις συνεδρίων. Έτσι, εκτενείς θεωρητικές εισαγωγές και εξαντλητικές φιλολογικές αναλύσεις μάλλον θα πρέπει να αποφεύγονται. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως μία ευσύνοπτη και μη κανονιστική αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο του σεναρίου, δεν θα ήταν χρήσιμη, ιδίως για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να αξιοποιήσουν στις δικές του τάξεις μία διδακτική πρόταση καθώς, «η θεωρία μας καλεί πρώτα απ' όλα, να προσδιορίσουμε ακριβώς τι διδάσκουμε, γιατί το διδάσκουμε και γιατί θεωρούμε ότι πρέπει να το διδάσκουμε» (Καγιαλής 1994: 68).

Αξιολόγηση

Αξίζει τέλος να επισημανθεί πως μόνο τα μισά περίπου από τα σενάρια που μελετήθηκαν (26 από τα 57) εμπεριέχουν κάποιου είδους αναφορά για τον τρόπο αξιολόγησης της διδακτικής τους πρότασης. Η γενικευμένη και σαφώς αναγκαία εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων ίσως να είναι αυτή που προκάλεσε κάποια αμηχανία στο θέμα του τρόπου αξιολόγησης δραστηριοτήτων και εργασιών που θα έπρεπε να ολοκληρωθούν μέσα από την ομαδική εργασία και τη συνεργασία των μαθητών. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει μία γενική αναφορά είτε σε κριτήρια αξιολόγησης (αξιολογικοί άξονες), είτε σε καθιερωμένους όρους αξιολογικών μοντέλων, όπως η *διαγνωστική* και η *διαμορφωτική* αξιολόγηση, χωρίς όμως να γίνεται επαρκώς σαφές το πώς θα επιτευχθεί το είδος της αξιολόγησης που κάθε φορά προτείνεται:

Κατά την εφαρμογή της Διδακτικής Πρακτικής ή μετά την πραγματοποίησή της, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του ενδέχεται να έχουν πραγματοποιήσει την αξιολόγησή της, μέσα από μια αναστοχαστική διεργασία. Αυτή μπορεί να έχει πραγματοποιηθεί:

- ✓ κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων (διαμορφωτική αξιολόγηση) με σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους,
- ✓ στο τέλος της εφαρμογής της Διδακτικής Πρακτικής (τελική αξιολόγηση) για να ακολουθήσει μια εποικοδομητική συζήτηση που θα οδηγήσει σε αναπροσαρμογές, επεκτάσεις κτλ., (Σενάριο αρ. 12, ΜΠΕ).

Η αξιολόγηση της Διδακτικής Πρακτικής επιχειρείται στο τέλος της εφαρμογής της με κριτήρια:

α) την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, β) την ενεργή συμμετοχή τους στη διεκπεραίωσή της με πνεύμα συνεργασίας κι ομαδικότητας, γ) την ουσιαστική επικοινωνία τους με το κείμενο στη βάση της αναγνώρισης της κειμενικής του μορφής και των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων του, δ) την κατανόηση κι ερμηνεία των νοημάτων του και ε) την επίδοσή τους σε διάλογο μ' αυτά και την κριτική αντιμετώπισή τους. Ακολουθεί εποικοδομητική συζήτηση με στόχο την εφαρμογή αναπροσαρμογών, επεκτάσεων κτλ., (Σενάριο αρ. 9, ΜΠΕ).

Σε πολύ μικρό αριθμό σεναρίων, (ιδίως αυτά με προέλευση το πρόγραμμα των ΚΣΕ²⁰), δίνονται κάποιες πολύ συγκεκριμένες και αριθμητικά μετρήσιμες τεχνικές αξιολόγησης με τη μορφή ρουμπρίκας. Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης συνιστούν κατατακτήριες κλίμακες οι οποίες μπορούν να δώσουν σαφείς πληροφορίες σχετικά τη συνολική επίδοση σε επιμέρους τομείς (Αλεβυζάκη 2008):

Αφού οι μαθητές ασχοληθούν με τα φύλλα εργασίας, στη συνέχεια παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην τάξη. Θα αξιολογηθούν οι μαθητές με βάση την επάρκεια στην ανεύρεση-συλλογή στοιχείων (Μονάδες 6), τη σύνταξη του κειμένου (Μονάδες 4), τον τρόπο παρουσίασης (Μονάδες 4), την ακρίβεια στις απαντήσεις τους (Μονάδες 6).

	ΕΠΑΡΚΕΙΑ- ΣΥΛΛΟΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ (Μονάδες 6)	ΣΥΝΤΑΞΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ- ΚΕΙΜΕΝΟΥ (Μονάδες 4)	ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ (Μονάδες 4)	ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ (Μονάδες 6)
ΟΜΑΔΑ 1 ^H				
ΟΜΑΔΑ 2 ^H				
ΟΜΑΔΑ 3 ^H				
ΟΜΑΔΑ 4 ^H				
ΟΜΑΔΑ 5 ^H				
ΟΜΑΔΑ 6 ^H				

(Σενάριο αρ. 10, ΚΣΕ).

Φυσικά, η κατασκευή μιας αξιόπιστης βαθμολογικής ρουμπρίκας προϋποθέτει εμπειρία από τη μεριά του εκπαιδευτικού, όσο και σωστά επεξεργασμένα και καλοδιατυπωμένα κριτήρια κατάταξης, τα οποία θα ανταποκρίνονται τόσο στη φύση του γνωστικού αντικειμένου όσο και στις ιδιαιτερότητες της τάξης. Ενταγμένες σε ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, αυτού του είδους οι τεχνικές θα

²⁰ Πιθανότατα η ύπαρξη ρουμπρίκας αξιολόγησης σε κάποια σεναρία με προέλευση το πρόγραμμα των ΚΣΕ να οφείλεται στην εξάσκηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών σε δημοφιλή προγράμματα ιστοεξερεύνησης, όπως είναι το [webquest](#) ή το [zunal](#), τα οποία προτείνουν αυτό το είδος αξιολόγησης παρέχοντας έτοιμες ηλεκτρονικές φόρμες.

μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στον εκπαιδευτικό της λογοτεχνίας, ιδίως εάν επιλέξει να εμπλέξει σε αυτήν τη μορφή αξιολόγησης και τους ίδιους τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση πάντως είναι σημαντικό, οι μαθητές να προκληθούν να συναποφασίσουν για το ποιοτικό αποτέλεσμα των ομαδικών τους κυρίως εργασιών σε διάφορους τομείς:

«Καθώς η νομιμότητα της ερμηνείας έχει περάσει από το δάσκαλο σε ολόκληρη την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης, η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών δεν μπορεί παρά να είναι και αυτή έργο συλλογικής αποτίμησης και ευθύνης» (Χοντολίδου 2000: 55).

Παρατηρώντας συνολικά τα γενικά χαρακτηριστικά των σεναρίων που μελετήθηκαν, θα μπορούσαν να αναφερθούν ως θετικά στοιχεία, η πρωτοτυπία, η ποικιλία λογοτεχνικών θεμάτων, ειδών και κειμένων, η προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη καθώς και η υιοθέτηση σε πολύ μεγάλο βαθμό ομαδικών μεθόδων εργασίας και μάθησης. Από την άλλη, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για την υπέρβαση κάποιων αδυναμιών, όπως η εκτεταμένη και γενικόλογη σκοποθεσία, οι υπερφορτωμένες διδακτικές δραστηριότητες και τα συμπεριφοριστικού τύπου φύλλα εργασίας, καθώς και η άσκοπη ή επιφανειακή χρήση των ΤΠΕ, όταν αυτή δεν εξυπηρετεί λειτουργικά τη σκοποθεσία του σεναρίου.

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσε κάποιος να διαπιστώσει, με αφορμή το σύνολο των διδακτικών σεναρίων που μελετήθηκαν, την τεράστια σημασία της συχνής και ουσιαστικής επιμόρφωσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Και τα τρία επιμορφωτικά προγράμματα για τα οποία έγινε λόγος σε αυτό το κείμενο, προσέφεραν το έναυσμα για τη συστηματική εμπλοκή μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών της πράξης, με τη συγγραφή διδακτικών σεναρίων, διοχετεύοντας σε αυτά σημαντικό μέρος της εμπειρίας και της δημιουργικότητάς τους, γεγονός που δεν αναιρείται από τις όποιες αδυναμίες ή αστοχίες θα μπορούσε κανείς να επισημάνει. Ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός της διδακτικής διαδικασίας, η προσωπική λήψη αποφάσεων σε θέματα διδακτικής μεθόδου, εργαλείων και μέσων διδασκαλίας, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, αναδεικνύοντας τις ικανότητες και τις γνώσεις του, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή του και ενεργοποιώντας τον προς την κατεύθυνση της συνολικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού του έργου. Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η οικοδόμηση μιας ουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης που θα βασίζεται σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και η δημιουργική συνεργασία διδάσκοντα-μαθητή αποτελούν πεδία στα οποία κάθε μαχόμενος εκπαιδευτικός αξίζει να επενδύσει.

Βιβλιογραφία

- Αλεβυζάκη, Ευαγγελία (2008). *Ρουμπρίκες Αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αδημοσίευτη εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά: Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, <http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/handle/unipi/2402>.
- Αποστολίδου, Βενετία (1999). «Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 335-347.
- Αποστολίδου, Βενετία (2011). «Οδηγός για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) (2011), Τεύχος 1, *Γενικό Μέρος*, (Έκδοση Α'): Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Επιμορφωτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) (2010), Τεύχος 3 (Έκδοση Β'): Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press.
- Frey, Karl (1986). *Η μέθοδος project: μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Gagne, Robert & Leslie, Briggs (1979). *Principles of instructional design*. New York: Rihehart & Winston.
- Gee, James (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Holsti, Olsen (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. s.l.: Addison-Wesley.
- Hunter, Madeline (1994). *Enhancing teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Καγιαλής, Τάκης (1994). «Η λογοτεχνία στη μέση εκπαίδευση: ο ρόλος της θεωρίας», *Εντευκτήριο*, 26, 67-81.
- Κατσιμπουρα, Ελένη (2009). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και διαθεματικότητα*. Θεσσαλονίκη-Α.Π.Θ.: Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία.

- Κοκόρης, Δημήτρης (2004). «Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Μυρογιάννη Έλσα & Δημήτρης Μαυροσκούφης, *Φιλολόγοι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 17-35.
- Καπλάνη, Βικτωρία (1999). «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη, Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Kress, Gunther (1988). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2010). «Αξιολόγηση και προσαρμογή διδακτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων», στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Επιμορφωτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3 (Έκδοση Β'): Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2011). *Δραστηριότητες και σενάρια: δομή και αξιολόγηση δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών σεναρίων*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κωνσταντινίδου, Χριστίνα (1998). *Η αναπαράσταση του κατά φύλο καταμερισμού εργασίας στον ημερήσιο Αθηναϊκό τύπο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α: Γενικό μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Meek, Margaret (ed.) (1991). *On being literate*. London: The Bodley Head.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυρογιάννη, Έλσα (2004). «Επιμόρφωση φιλολόγων στις Νέες Τεχνολογίες: η μελέτη μιας περίπτωσης», στο Μυρογιάννη Έλσα & Δημήτρης Μαυροσκούφης, *Φιλολόγοι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 17-35.
- Νικολαΐδου, Σοφία & Τερέζα, Γιακουμάτου (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σοφία. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κέδρος.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2011). Αθήνα: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>.

Ράπτης, Αριστοτέλης & Αθανασία, Ράπτη (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Αρ. Ράπτης.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*: Αθήνα.

Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 37-65.

Χοντολίδου, Ελένη (2004). «Διδασκαλία σε ομάδες», στο *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χρυσafίδης, Κώστας (1998). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

1. Γενικά χαρακτηριστικά ενδεικτικών Διδακτικών Σεναρίων από Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Πρόγραμμα του ΜΠΕ) και Επιμόρφωση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου (Πρόγραμμα των ΠΑΚΕ)

α/α σεναρίου	σχολική τάξη	ποίηση	πεζογραφία	λογοτεχνικό/κειμενικό είδος, συγγραφέας ²¹	διαθεμα- τικότητα	θεωρία λογοτεχνίας	ΤΠΕ	φύλλα εργασίας	μέθοδος	διάρκεια	δημιουργός	αξιολόγηση	προέλευση
1	Γ' Γυμ.	✓		Καβάφης	✓		✓	✓	Ομαδική	3-5 ώρες	Εκπ/ός Β'/θμιας	✓	Μ.Π.Ε.
2	Α' & Β' Γυμ.	✓	✓	Χωρίς συγκεκριμένα προτεινόμενα κείμενα	✓		✓		Μετωπική + Ομαδική	8 ώρες	Εκπ/κός Β'/θμιας		Μ.Π.Ε.
3	Γ' Λυκ.	✓	✓	Ιωάννου (Διήγημα) <i>Βρεττάκος, Ρίτσος, Καφταντζής, Ασημακόπουλος</i>	✓		✓	✓	Ομαδική	5 ώρες ή project	Εκπ/κός Β'/θμιας		ΠΑΚΕ

²¹ Στην κατηγορία *μυθιστόρημα* εννοείται πάντοτε απόσπασμα, εκτός και αν δηλώνεται ότι πρόκειται για ολόκληρο έργο. Οι συγγραφείς, των οποίων κείμενα προτείνονται ως *παράλληλα*, δίνονται με *πλάγια γραμματοσειρά* ενώ μέσα σε παρένθεση δίνεται το (είδος) του βασικού κειμένου της διδασκαλίας.

4	Ε΄ & ΣΤ. Δημ.		✓	Βενέζης (Μυθιστ.)					Μετωπική	1 ώρα	Εκπ/κός Α΄/θμιας	✓	Μ.Π.Ε
5	Γ΄ Γυμ.		✓	Σεφέρης (Χαϊκού)		✓	✓		Ομαδική	4-5 ώρες	Σχολικός Σύμβουλος	✓	Μ.Π.Ε
6	ΣΤ΄ Δημ.		✓	Σουρέλη, Σαράντη, Τζώρτογλου, (Ιστορικά Μυθιστ.)	✓			✓	Ομαδική	6-8 ώρες	Εκπ/κός Α΄/θμιας	✓	Μ.Π.Ε
7	Α΄ Λυκ.	✓		Δημοτικό τραγούδι Παραλογή					Μετωπική	2 ώρες	Σχολικός Σύμβουλος		Μ.Π.Ε
8	Β΄ Γυμ.		✓	Χαρπαντίδης (αφήγημα)	✓		✓	✓	Ομαδική (Project)	5-6 ώρες	Σχολικοί Σύμβουλοι (2)		Μ.Π.Ε.

9	Γ' Γυμ.		✓	Πρεβελάκης (μυθιστ.)					Μετωπική + Ομαδική	2 ώρες	Σχολικός Σύμβουλος	✓	Μ.Π.Ε
10	Γ' Λυκ.	✓		Αναγνωστάκης Σεφέρης			✓	✓	Ομαδική	4-5 ώρες	Εκπ/κός Β'/θμιας		ΠΑΚΕ
11	Β' Γυμ.		✓	Ινδιάνος Σιάτλ (επιστολή)			✓	✓	Μετωπική	2 ώρες	Εκπ/κός Β'/θμιας	✓	Μ.Π.Ε
12	Γ' Γυμ.		✓	Πολίτης, (μυθιστορ.) Εφηβική Λογοτεχνία (ολόκλ. Μυθιστορήματα), (ελλ. + ξένη)			✓		Ομαδική (project) + Μετωπική	1 έτος project	Εκπ/κός Β'/θμιας	✓	Μ.Π.Ε
13	Β' Γυμ.	✓		Ξανθόπουλος				✓	Μετωπική + Ομαδική	1 ώρα	Εκπ/κός Β'/θμιας		Μ.Π.Ε

14	Β΄ Λυκ.	✓	✓	Μητσάκης (διήγημα) + Σικελιανός			✓	✓	Ομαδική	6 ώρες ή project	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ
15	Β΄ Λυκ.	✓		Σεφέρης <i>Ευρυπίδης, Ελένη</i>			✓	✓	Ομαδική	6 ώρες ή project	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ
16	Β΄ Γυμ.	✓	✓	Γκανάς Γκάτσος Παπαδιαμάντης (διήγημα), Ινδ. Σιάτλ (επιστολή)			✓	✓	Ομαδική	5 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ
17	Γ΄ Γυμ.	✓		Καβάφης Εμπειρικός Καρνωτάκης			✓	✓	Ομαδική	3 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ

18	Β΄ Γυμ.	✓	✓	Μίγγας Χουλιάρας (διήγημα) Σάμπα (ποίημα)	✓		✓	✓	Ομαδική	4 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ
19	Β΄ Λυκ.	✓		Καββαδίας	✓		✓	✓	Ομαδική (project)	4 μήνες project	Εκπ/κός Β΄/θμιας	✓	ΠΑΚΕ
20	Γ΄ Γυμ.	✓		Λαπαθιώτης Καρνωτάκης <i>Λαφόργκ Ζ.</i>	✓			✓	Μετωπική + Ομαδική	2 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας	✓	Μ.Π.Ε
21	Β΄ Λυκ.	✓		Σεφέρης	✓		✓	✓	Ομαδική	6 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ

22	Γ΄ Γυμ.	✓	✓	Μαβίλης (σονέτο) Γαλανάκη (μυθιστ.) Μαρτινέγκου (αυτοβιογραφία)	✓	✓	✓	✓	Ομαδική (project)	6 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ
23	Γ΄ Λυκ.	✓	✓	Σεφέρης Καζαντζάκης (μυθιστορηματική αυτοβιογραφία)	✓	✓	✓	✓	Ομαδική	5 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας	✓	ΠΑΚΕ
24	Γ΄ Λυκ.	✓		Καβάφης			✓	✓	Ομαδική	4 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΠΑΚΕ
25	δεν αναφέρει	✓		Καβάφης	✓		✓		Δεν αναφέρει	5 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΜΠΕ

26	Α΄ Γυμ.		✓	Τσέχωφ Αλεξίου (διήγημα)	✓		✓	✓	Ομαδική	6 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας		ΜΠΕ
27	Α΄ Λυκ.		✓	Λασκαράτος	✓	✓	✓	✓	Ομαδική + μετωπική	1 ώρα	Εκπαιδευτ ικοί Β΄/θμιας (2)	✓	ΜΠΕ
28	Β΄ Λυκ.	✓		Μπωντλαίρ		✓	✓	✓	Ομαδική + μετωπική	3 ώρες	Εκπ/κός Β΄/θμιας	✓	ΜΠΕ
29	Β΄ Γυμ.	✓	✓	Χριστοδούλου Νικηφόρου Μπρεχτ Καλούτσας (διήγημα)	✓		✓	✓	Ομαδική (project)	1 έτος project	Εκπ/κός Β΄/θμιας	✓	ΜΠΕ

2. Χαρακτηριστικά Σκοποθεσίας ενδεικτικών Διδακτικών Σεναρίων από Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Πρόγραμμα του ΜΠΕ) και Επιμόρφωση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου (Πρόγραμμα των ΠΑΚΕ)

α/α σεναρίου	διάκριση σκοπών-στόχων (γενικά)	διάκριση σκοπών-στόχων (κατά Bloom)	γνωστικοί στόχοι	συναισθηματικοί στόχοι	ψυχοκινητικοί στόχοι-δεξιότητες	κριτικός γραμματισμός	ψηφιακός γραμματισμός	άλλη ταξινόμηση στόχων	εξωλογοτεχνική- εξωκειμενική σκοποθεσία
1	√		1				√		√
2	√		1		2	√	√		√
3			3	1	1	√	√		√
4	√	√	3	1	1				√
5	√		3	1	2		√		√
6	√	√	4	2	1	√			√
7	√		3	2					
8	√	√	2	6	3		√		√

9	√		4	1	1	√			√
10			3	1	3		√		√
11	√		2	3	2				√
12	√		1	2	5		√		√
13	√		1	3					
14	√		4	1	4		√		√
15		√	6	2	5		√		
16			1	3	3	√	√		√
17		√	3	5	1	√	√		√
18			2	2	1	√	√		
19	√				5	√	√		√
20	√	√	2	3	2				√
21	√		4	3	4	√	√	√	√
22	√		2	3	1				√

23			2		4		√		√
24			2		3		√		√
25	√		3	1			√		
26	√		3	3			√		√
27	√		2	1	9		√	√	√
28	√		1	1	1	√			
29	√		1		8			√	√
Αριθμητικά Σύνολα	21	6	70	51	72	10	19	3	23

3. Χαρακτηριστικά ενδεικτικών Διδακτικών Σεναρίων από την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου με υποχρεωτική χρήση ΤΠΕ (Πρόγραμμα των ΚΣΕ)

α/α σεναρίου	σχολική τάξη	ποίηση	πεζογραφία	συγγραφέας, λογοτεχνικό-κειμενικό είδος ²²	διαθεμα- τικότητα	θεωρία λογοτεχνίας	φύλλα εργασίας	μέθοδος	διάρκεια	αξιολόγηση
1	Α' Γυμ.		√	Σωτηρίου Διδώ (μυθιστ.) <i>Σωτηρίου Δ.</i>	√		√	Ομαδική	5 ώρες	√
2	Α' Γυμ.		√	Μάρρα Ειρ. (Διήγημα)			√	Ομαδική	3 ώρες	
3	Α' Γυμ.		√	Παραμύθια		√	√	Ομαδική	6 ώρες	
4	Α' Γυμ.		√	Ψαθός Δ. (χρονογράφημα) <i>Ψαθός Δ.</i>			√	Ομαδική	5 ώρες	√

²² Στην κατηγορία *μυθιστόρημα* εννοείται πάντοτε απόσπασμα, εκτός και αν δηλώνεται ότι πρόκειται για ολόκληρο έργο. Οι συγγραφείς, των οποίων κείμενα προτείνονται ως *παράλληλα*, δίνονται με *πλάγια γραμματοσειρά* ενώ μέσα σε παρένθεση το (είδος) του βασικού κειμένου της διδασκαλίας.

5	Α΄ Γυμ.		√	Καζαντζάκης (μυθιστορηματ. Αυτοβιογραφία)	√		√	Ομαδική	4 ώρες	√
6	Β΄ Γυμ.		√	Καζαντζάκης (μυθιστορηματ. Αυτοβιογραφία)			√	Ομαδική	7 ώρες	√
7	Β΄ Γυμ.	√		Σολωμός <i>Κάλβος, Σολωμός</i>	√		√	Ομαδική	4 ώρες	
8	Β΄ Γυμ.	√		Σολωμός <i>Σολωμός</i>	√		√		3 ώρες	
9	Β΄ Γυμ.		√	Σουρούνης (δοκίμιο)	√		√	Ομαδική	4 ώρες	
10	Β΄ Γυμ.	√		Καβάφης	√		√	Ομαδική	4 ώρες	√
11	Γ΄ Γυμ.	√		Ελύτης	√		√	Ομαδική	5 ώρες	√

12	Γ' Γυμ.	✓		Σολωμός <i>Κάλβος</i>			✓	Ομαδική	3 ώρες	✓
13	Γ' Γυμ.	✓		Καββαδίας			✓	Ομαδική	2 ώρες	
14	Γ' Γυμ.	✓		Καρνωτάκης - Πολυδούρη		✓	✓	Ομαδική	3 ώρες	✓
15	Γ' Γυμ.	✓		Καβάφης <i>Καβάφης</i>	✓	✓	✓	Μετωπικ ή + Ομαδική	4 ώρες	✓
16	Α' Λυκ.	✓		Δημοτικό τραγούδι (παραλογή) <i>άλλη παραλογή</i>			✓	Ομαδική	2 ώρες	✓
17	Α' Λυκ.	✓		Καβάφης <i>Καβάφης</i>			✓	Μετωπικ ή + Ομαδική	3 ώρες	

18	Α΄ Λυκ.	✓		Καβάφης (γενική μελέτη ιστοσελίδων που αφορούν τον ποιητή)			✓	Ομαδική	3 ώρες	
19	Α΄ Λυκ.		✓	Λασκαράτος (σάτιρα) Δελμούζος Ροΐδης			✓	Ομαδική	4 ώρες	✓
20	Α΄ Λυκ.	✓		Σολωμός Σολωμός Θουκιδίδης (ιστορία)	✓		✓	Ομαδική	4 ώρες	
21	Β΄ Λυκ.	✓		Ελύτης			✓	Ομαδική	4 ώρες	✓
22	Β΄ Λυκ.	✓		Ελύτης Εμπειρικός			✓	Ομαδική	3 ώρες	

23	Β΄ Λυκ.	✓		Σεφέρης <i>Σεφέρης</i>			✓	Ομαδική	3 ώρες	
24	Β΄ Λυκ.	✓		Καββαδίας			✓	Ομαδική	4 ώρες	✓
25	Β΄ Λυκ.	✓		Ελύτης	✓		✓	Ομαδική	2 ώρες	
26	Γ΄ Λυκ. ²³	✓		Πολυδούρη <i>Ρίλκε</i>				Μετωπικ ή	2 ώρες	
27	Δ΄-ΣΤ΄ Δημ.		✓	Ιορδανίδου Μ. (μυθιστόρημα)	✓		✓	Ομαδική	10 ώρες	
28	Ε΄-ΣΤ΄ Δημ.	✓		Αναγνωστάκης			✓	Ομαδική	4-5 ώρες	

²³ Για την Γ΄ Λυκείου υπήρχαν έως τις 10/11/2011 μόνο τρεις καταχωρίσεις διδακτικών προτάσεων στο σχετικό διαδικτυακό αποθετήριο του Β επιπέδου επιμόρφωσης. Ωστόσο οι δύο εξ αυτών αφορούσαν μόνο την παρουσίαση power point τα οποία είχαν ετοιμαστεί από τους διδάσκοντες ως εποπτικό υλικό της διδασκαλίας τους και δεν επρόκειτο ουσιαστικά για σενάριο διδασκαλίας. Στον πίνακα περιελήφθη τελικά (ελλείψει άλλου υλικού) μόνο η μια από τις τρεις καταχωρίσεις, η οποία αφορά και αυτή όχι ένα ολοκληρωμένο σενάριο αλλά μία μόνο εκπαιδευτική δραστηριότητα.

4. Χαρακτηριστικά σκοποθεσίας ενδεικτικών Διδακτικών Σεναρίων από Επιμόρφωση Β' Επιπέδου με υποχρεωτική χρήση ΤΠΕ (Πρόγραμμα των ΚΣΕ)

α/α σεναρίου	διάκριση σκοπών-στόχων (γενικά)	γνωστικοί στόχοι	ψυχοκινητικοί στόχοι-δεξιότητες	συναισθηματικοί στόχοι	ψηφιακός γραμματισμός	κριτικός γραμματισμός	Εξωλογοτεχνική -εξωκειμενική σκοποθεσία
1		4	5	3	√		√
2			3	1	√		
3	√		3	1	√		
4		11	8	8	√	√	
5		4	6		√		
6		11	4		√	√	√
7		3	5	2	√		√
8		1	8	3	√		



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
εκένανση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

9		2	10	1	√		
10		7			√		
11		6	13		√	√	
12		1	10	2	√		
13		1	4		√		
14		8	7	1	√		
15		7	10	1	√	√	
16	√		6	2	√		
17		1	10	3	√		
18			6		√	√	
19	√	7	7		√		
20		4	5	1	√		
21		4	8		√		
22		2	8	2	√		

23		2	8	2	√		
24		1	3	1	√		
25		4	3		√		
26		1	2		√		
27	√	7	4	1	√		√
28					√		√
Αριθμητικά Σύνολα	4	99	166	35	28	9	5

Εισαγωγή

Τα σενάρια είναι ένα νέο είδος παιδαγωγικού λόγου που προέκυψε από τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών· αντικατέστησε εκείνο το είδος των κειμένων που βλέπαμε να δημοσιεύεται σε περιοδικά για φιλόλογους ή σε γενικά εκπαιδευτικά περιοδικά και τα οποία ανέλυναν ή προσέγγιζαν με ποικίλους τρόπους λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Τα σενάρια ήταν από την αρχή και είναι ακόμη σε πολύ μεγάλο βαθμό το παραδοτέο των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ που παρακολουθούν. Καθώς όμως οι ίδιοι προχωρούν στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και φτιάχνουν τα ηλεκτρονικά τους εργαλεία προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους αλλά και με τους συναδέλφους τους, τα σενάρια πληθαίνουν. Αυτό συμβαίνει γιατί, σε αντίθεση με τα περιοδικά στα οποία υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα δημοσίευσης αλλά και κρίση πριν από αυτήν, στο διαδίκτυο υπάρχει απόλυτη ελευθερία να «δημοσιεύει» ο καθένας το δικό του σενάριο. Η αύξηση αυτή έφερε και μία αλλαγή στη φυσιογνωμία τους και στον τρόπο απεύθυνσής τους προς την κοινότητα. Ο πλουραλισμός τους σημαίνει ότι βρίσκουμε σενάρια κάθε ποιότητας και κατεύθυνσης, κάθε γούστου και διδακτικής προσέγγισης.

Τα σενάρια γράφονται από εκπαιδευτικούς και αναρτώνται στο διαδίκτυο σε blogs, ιστοσελίδες ή σε επίσημες σελίδες με σκοπό να αναγνωστούν από εκπαιδευτικούς. Συγγραφείς των σεναρίων είναι κατ' αρχήν οι σχεδιαστές των νέων προγραμμάτων διδασκαλίας αλλά και ο κάθε εκπαιδευτικός που επιθυμεί να κοινοποιήσει τη διδασκαλία του είτε κάποια που έχει πραγματοποιηθεί, είτε αυτήν που σχεδιάζει να πραγματοποιήσει. Τα σενάρια σε καμία περίπτωση δεν είναι υποδειγματικά κείμενα με την έννοια που παλαιότερα πραγματοποιούσαμε υποδειγματικές διδασκαλίες. Είναι παραδειγματικές διδασκαλίες σχεδιασμένες επί χάρτου που είτε έχουν πραγματοποιηθεί είτε προτείνεται να πραγματοποιηθούν από τους εν ενεργεία φιλόλογους και όχι από εξιδανικευμένους εκπαιδευτικούς.

Το νέο ΠΣ της λογοτεχνίας αρθρώνεται σε τρεις ενότητες ανά σχολική χρονιά και πριμοδοτεί τη διδασκαλία σε ομάδες καθώς και τη μέθοδο project. Αυτό δεν σημαίνει ότι στα σενάρια δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και άλλες μεθόδους, σημαίνει απλώς ότι καλό είναι να χρησιμοποιήσουμε σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project, πάντοτε κατά το δοκούν. Επίσης, εάν για οποιονδήποτε λόγο η τάξη μας δεν προχωρεί με τους ρυθμούς που θα θέλαμε, μπορούμε να διδάξουμε δύο ενότητες με πληρότητα και την τρίτη ενότητα σε μικρή εκδοχή των 12 ή και λιγότερων ωρών. Αυτό όμως δεν πρέπει να γίνει κανόνας.

Περιγραφή του νέου κειμενικού είδους των σεναρίων

Με επιστημολογικούς όρους θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε μία μετακίνηση «παραδείγματος» από τα κείμενα που δημοσιεύονταν στα περιοδικά για φιλολόγους στα σενάρια που αναρτώνται στο διαδίκτυο. Σενάρια δεν κάνουν πια κυρίως οι πανεπιστημιακοί, σχεδιάζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Τα σενάρια είναι σαφώς προσανατολισμένα σε μία διδασκαλία στην τάξη που έχει ή που πρόκειται να πραγματοποιηθεί, δεν είναι φιλολογική-επιστημονική προσέγγιση ενός κειμένου ή ενός είδους. Έχουν ως implied reader αποκλειστικά την κοινότητα των εν ενεργεία συναδέλφων και όχι την επιστημονική κοινότητα. Συνεπώς, τα σενάρια δεν κάνουν επίδειξη φιλολογικών γνώσεων, δεν εξαντλούν το θέμα της ενότητας (γιατί ούτε και η ενότητα εξαντλεί το δικό της θέμα ή κειμενικό είδος). (βλ. Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012).

Τα σενάρια είναι *μαθητοκεντρικά* και όχι *δασκαλοκεντρικά*, δηλαδή εμπεριέχουν περισσότερο τον τρόπο εργασίας των μαθητών παρά αυτά που θα διδάξει ή που έχει διδάξει ο εκπαιδευτικός: πώς θα εργαστούν οι ομάδες, τι είδους εργασίες (και όχι αποκλειστικά ερωτήσεις) θα δώσουμε. Πώς θα χωρίσουμε τις ομάδες (εάν θα είναι μόνιμες σε ολόκληρη τη διάρκεια της ενότητας ή όχι), ποια βιβλία θα προτείνουμε για ανάγνωση σε ολόκληρη μορφή, πώς θα διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας και την ανάθεση εργασιών στους μαθητές και τις μαθήτριες (σε ομάδες ή ατομικά). Το σενάριο δηλαδή, χωρίς να χάνει από την ουσία της επιστήμης της Φιλολογίας η οποία αποτελεί τη βάση κάθε διδασκαλίας, είναι περισσότερο η παιδαγωγική αντιμετώπιση του θέματος ή του λογοτεχνικού είδους της διδακτικής ενότητας και όχι η εξαντλητική φιλολογική του ανάλυση.

Τα σενάρια, σε αντίθεση με τα παλαιά δημοσιεύματα-αναλύσεις των λογοτεχνικών κειμένων των ανθολογιών, αφήνουν περισσότερα περιθώρια προσωπικής εμπλοκής, προσωπικής κατάθεσης και αντιδράσεων από πλευράς μαθητών. Είναι περισσότερο «ανοικτά» κείμενα. (Για μία αναλυτική περιγραφή και ταξινόμηση των σεναρίων βλ. το πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης που συντάχθηκε από τη Μαρία Κελεπούρη).

Τα σενάρια διδασκαλίας και οι ΤΠΕ²⁴

Η σχέση σεναρίων και ΤΠΕ δεν είναι αυτονόητη: ό,τι αναρτάται σε ιστοσελίδες δεν κάνει κατ' ανάγκην χρήση ΤΠΕ· ακόμη και εάν έχει κάποιες παραπομπές σε ιστοσελίδες δεν σημαίνει ότι κάνει πραγματική χρήση των ΤΠΕ. Η χρήση των ΤΠΕ στα σενάρια μπορεί είναι οργανική (να βασίζεται δηλαδή το σενάριο πάρα πολύ σ' αυτές), μπορεί να γίνεται αυταρχικά-δασκαλοκεντρικά ή μπορεί να γίνεται

²⁴ Βλ. τη μελέτη της [Βενετίας Αποστολίδου «Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ»](#) (2012).

παιδοκεντρικά. Μία άλλη διάσταση είναι να χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές τις ΤΠΕ και όχι λίγοι.

Βέβαια, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι το ίδιο ικανοί στη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ, όλα τα σχολεία δεν μπορούν να κάνουν χρήση των ΤΠΕ στο βαθμό που θα θέλαμε, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν διαθέτουν Η/Υ σε επαρκή αριθμό και όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να κάνουν χρήση Η/Υ στο σπίτι τους. Παρά ταύτα, εάν πληρούνται οι προϋποθέσεις, η χρήση των ΤΠΕ στη δημιουργία των σεναρίων μπορεί να αποβεί προς όφελος των μαθητών και του μαθήματος καθώς υπάρχει μία πολύ μεγάλη ποικιλία συνδέσμων, υλικών, τόπων, πληροφοριών και δυνατοτήτων χρήσης που καθιστούν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και παιγνιώδες και, προσφέροντάς του πολυτροπικότητα, καθιστούν τη μάθηση πιο ενεργητική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ακούσουν τις φωνές ποιητών, μπορούν να δουν αποσπάσματα θεατρικών παραστάσεων, να διαβάσουν ποιήματα που δεν υπάρχουν στα βιβλία τους, να διαβάσουν κριτικές, να ψάξουν για εικόνες που ταιριάζουν με τα κείμενα που εξετάζουν. Όμως, παρά ταύτα ένα καλό σενάριο οφείλει να μπορεί να πραγματοποιηθεί με επάρκεια και χωρίς τη χρήση των ΤΠΕ. Κακή και επιφανειακή χρήση των ΤΠΕ επειδή είναι μόδα είναι χειρότερη από τη μη χρήση τους.

Λανθάνουσες παιδαγωγικές και λογοτεχνικές θεωρίες στα σενάρια

Αυτά που διδάσκουμε και σχεδιάζουμε –ακόμη και εάν δεν το κάνουμε συνειδητά– προϋποθέτουν σε λανθάνουσα μορφή θεωρίες και μία σύλληψη τόσο της λογοτεχνίας όσο και της τάξης και των μαθητών, δηλ. της μάθησης. Εάν το σενάριο που σχεδιάζουμε πρόκειται να αναρτηθεί ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους, καλό είναι οι επιλογές μας να είναι εμφανείς με πολύ σύντομες παραπομπές και επεξηγήσεις.

Θεωρίες και αρχές της Παιδαγωγικής μπορούν να ανιχνευθούν στη σχολική τάξη συνεχώς και η ύπαρξή τους (πολλές φορές όχι συνειδητή) επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους μαθητές του. Πολλές παιδαγωγικές θεωρίες «μεταφράζονται» σε μεθόδους διδασκαλίας και εφαρμοζόμενες στην τάξη, φτάνουν κάποτε στο σημείο να αποτελούν κοινό τόπο και κοινή πρακτική. Στην πράξη, πολύ συχνά, παρατηρούμε διαφορετικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες να λανθάνουν πίσω από μία πρακτική που εμφανίζεται ως ενιαίο σύνολο. Αυτό πολύ απλά σημαίνει ότι η Παιδαγωγική στην τάξη λειτουργεί πολύ διαφορετικά από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όπου βρίσκουμε «καθαρότητα» σχολών. Λ.χ. σε ένα και μόνο μονόωρο μάθημα μπορούμε να παρατηρήσουμε διαδοχικά εμπειρική παιδαγωγική και ερμηνευτική παιδαγωγική, να καταγράψουμε δασκαλοκεντρικές και παιδοκεντρικές

πρακτικές. Αυτά συμβαίνουν σε ένα μάθημα που διδάσκεται από εκπαιδευτικούς σε κανονικούς μαθητές και όχι σε ιδανικές πειραματικές συνθήκες.

Με τον ίδιο τρόπο, ένα σενάριο δεν κάνει αμιγώς και σε όλα του τα σημεία χρήση μίας λογοτεχνικής θεωρίας. Από παιδαγωγική άποψη είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι στα σενάρια πρέπει να κυριαρχούν παιδοκεντρικές πρακτικές, παρ' όλο που σε σημεία της η διδασκαλία μπορεί και οφείλει να είναι δασκαλοκεντρική.

Διαμόρφωση υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών μέσω σεναρίων

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο των κοινωνικών επιστημών έχει γίνει μία κεφαλαιώδους σημασίας τομή, η οποία έχει αλλάξει τον τρόπο σκέψης μας, τον προσανατολισμό της έρευνας και τις σημασιοδοτήσεις της. Η εμφάνιση της *υποκειμενικότητας* ως βασικού όρου των κοινωνικών θεωριών, όρου που αντικατέστησε εν πολλοίς την *ταυτότητα* (αλλά ισοδυναμεί με τις πολλαπλές-πληθυντικές ταυτότητες), την *προσωπικότητα*, το *άτομο*. Έχει αλλάξει πολύ τον τρόπο που σκεφτόμαστε τα κείμενα, τις πρακτικές, τη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών συνολικά. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται κατά πολύ στη θεωρία του Φουκώ αλλά και σε νεομαρξιστικές θεωρήσεις. Βασικός παράγοντας στη θεωρία της υποκειμενικότητας είναι η *ρύθμιση* του υποκειμένου. Μιλώντας για σενάρια, κείμενα δηλαδή που γράφονται από φιλόλογους για τους συναδέλφους τους, δεν μπορούμε παρά να σημειώσουμε ότι αυτό το νέο κειμενικό είδος εντός του παιδαγωγικού λόγου επιδιώκει να ρυθμίσει την υποκειμενικότητα των αναγνωστών του (Χοντολίδου 2011).

Τα σενάρια καταλαμβάνουν ένα χώρο στο πεδίο της εκπαίδευσης και, συνειδητά ή όχι, αποσκοπούν στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική αλλαγή. Συνεπώς, δεν είναι ούτε ουδέτερα ούτε αθώα κείμενα. Πραγματοποιούν σημαντικές επιλογές σε διάφορα επίπεδα: μεθοδολογίας, κειμένων, σκοποθεσίας, δεξιοτήτων, εργασιών-δραστηριοτήτων.

Τα σενάρια είναι *κώδικες* που μεταδίδονται μέσω διακεκριμένων μορφών επικοινωνίας. Οι φιλόλογοι που τα διαβάζουν τοποθετούνται σε διαφορετικές θέσεις από αυτούς τους κώδικες κατά τη διαδικασία της πρόσληψής τους, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο. Στον λόγο των σεναρίων προσλαμβάνονται και αναπλαισιώνονται η Νεότερη Ελληνική Φιλολογία, η Συγκριτική Γραμματολογία, η Παιδαγωγική, κ.ο.κ. Τα σενάρια είναι ένας συμβολικός ρυθμιστής συνείδησης τοποθετώντας και αντιθέτοντας παιδαγωγικά υποκείμενα, διαμορφώνοντας την υποκειμενικότητά τους με αυτόν ή τον άλλο τρόπο και προκρίνοντας παιδαγωγικές και φιλολογικές πρακτικές. Είναι η συνθήκη για την παραγωγή, ανα-παραγωγή και τον μετασχηματισμό της διδακτικής κουλτούρας, του συνόλου δηλαδή όλων των πρακτικών που μπορεί να παρατηρήσει κανείς στη

σχολική τάξη: το είδος των ερωτήσεων που τίθενται στις εξετάσεις, τα διδακτικά βοηθήματα που είναι πιο δημοφιλή από κάποια άλλα, τον τρόπο εξέτασης, παράδοσης, τις συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τις εξετάσεις.

«Τα κειμενικά είδη δεν είναι μόνο [γλωσσικές] μορφές. Τα κειμενικά είδη είναι μορφές ζωής, τρόποι ύπαρξης. Είναι πλαίσια για κοινωνική δράση. Είναι περιβάλλοντα για μάθηση. Είναι χώροι, εντός των οποίων παράγεται νόημα. Τα κειμενικά είδη διαμορφώνουν τις σκέψεις μας και τις επικοινωνιακές μας διαδράσεις. Τα κειμενικά είδη είναι τα οικεία μέρη, στα οποία πηγαίνουμε για να συνομιλήσουμε διανοητικά ο ένας με τον άλλο και οι οδηγοί που χρησιμοποιούμε για να εξερευνήσουμε το μη οικείο» (Bazerman 1997: 19).

Σχέση διδακτικής ενότητας και σεναρίου

Η διδακτική ενότητα είναι μία ολοκληρωμένη διδασκαλία ενός θέματος ή ενός λογοτεχνικού είδους, ενώ το σενάριο είναι μία από τις πολλές ενδεχόμενες υλοποιήσεις της ενότητας με τον υποκειμενικό τρόπο του κάθε εκπαιδευτικού. Η ενότητα είναι ευρύτερη, επιχειρεί να καλύψει όλες τις ενδεχόμενες δυνατότητες ανάπτυξης πολλών και διαφορετικών σεναρίων, τόσα όσα και οι τάξεις στις οποίες θα υλοποιηθεί η ενότητα. Η ενότητα είναι ο γενικός οδηγός, η γεννήτρια σεναρίων. Βοηθά τον εκπαιδευτικό να την προσαρμόσει στα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του, στο επίπεδο της τάξης του και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών του.

Το σενάριο μπορεί να υλοποιεί μέρος της ενότητας, να είναι δηλαδή δωδεκάωρο και όχι 24ωρο, συνεπώς, στην ενότητα αυτή θα διδάξουμε/υλοποιήσουμε δύο σεναρία. Σεναρία υπάρχουν ήδη κάποια στο πνεύμα του νέου ΠΣ στο διαδίκτυο σε ιστοσελίδες και wikis εκπαιδευτικών. Από τα σεναρία αυτά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν αυτά που τους ταιριάζουν περισσότερο και να τα αναμορφώσουν, προσαρμόζοντάς τα στις δικές τους ανάγκες.

Αυτό που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι σχεδιάζοντας ένα σενάριο πρέπει μία βασική σύλληψη (μία *συνέχουσα* ιδέα) να διατρέχει τη σκοποθεσία και τις δεξιότητες, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση, η οποία να εξυπηρετείται και να εξυπηρετεί τα κείμενα που έχουμε επιλέξει. Ο παιδαγωγικός όρος για τον συγχρονισμό όλων αυτών είναι ο όρος *alignment*. Επιμένουμε στη συσχέτιση σκοποθεσίας, δεξιοτήτων, δραστηριοτήτων, αξιολόγησης και κειμένων που έχουμε επιλέξει γιατί συγκροτούν τον μικρόκοσμο του σεναρίου, θα δώσουν μορφή σε αυτά που αποφασίσαμε να διδάξουμε και θα καταστήσουν τους μαθητές μας ικανούς να κατακτήσουν τις επιδιωκόμενες δεξιότητες μέσω των κειμένων που θα προσεγγίσουν.

Πώς γράφεται ένα σενάριο

Το μέγεθος ενός σεναρίου καλό είναι να μην υπερβαίνει τις 10-12 σελίδες (5.000 λέξεις) ώστε να μην είναι κουραστικό. Εξάλλου, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί ένα πολύ μεγαλύτερο σενάριο. Το σενάριο δεν είναι επιστημονικό κείμενο που κάνει επίδειξη γνώσεων του συγγραφέα του. Αυτές είναι δεδομένες. Το σενάριο είναι η συγκεκριμένη σύλληψη της διδακτικής ενότητας του ΠΣ από την πλευρά του γράφοντος, μία από τις πολλές εναλλακτικές προτάσεις πραγματοποίησης της ενότητας.

Έχοντας κατά νουν ότι πολύ λίγοι συνάδελφοι δουλεύουν σε ιδανικές συνθήκες από άποψη κτηριακής υποδομής, εξοπλισμού σε Η/Υ και επιπέδου μαθητών (σχολεία με πολλούς μετανάστες, φτωχά παιδιά, περιοχές με κοινωνικά προβλήματα, σχολεία απομονωμένα) δεν γεμίζουμε το σενάριό μας με μεγάλες και ανέφικτες λίστες σκοπών, δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων. Τα σενάρια και ο τρόπος διάδοσής τους μέσω του διαδικτύου επιχειρούν να συγκροτήσουν κοινότητες εκπαιδευτικών αλλά και να βοηθήσουν μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, να τους δώσουν ιδέες πώς να οργανώσουν το μάθημά τους. Θέλουμε, συνεπώς, να βοηθήσουμε συναδέλφους και όχι να τους εντυπωσιάσουμε με εξωπραγματικούς σχεδιασμούς.

Τίτλος: Ο τίτλος διατυπωμένος με σαφήνεια, όχι πολύ μεγάλος ούτε πολύ μικρός, δηλώνει τη σχέση του με υπάρχουσα ενότητα στα ΠΣ. Ο τίτλος δεν μπορεί να είναι ίδιος με τον τίτλο της ενότητας. Είναι εξειδικευμένο κομμάτι της ενότητας. Λ.χ. στην ενότητα της Γ' Γυμνασίου «Άτομο και κοινωνία» μπορούν να υπάρξουν πολλά και διαφορετικά σενάρια ανάλογα με το φιλολογικό γούστο του εκπαιδευτικού και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του. Αυτό πρέπει να αποτυπώνεται και στον τίτλο του σεναρίου. Θα μπορούσε ένα σενάριο να ονομάζεται: «Ποίηση με κοινωνικό περιεχόμενο» (12 ωρών) και να συμπληρώνεται με ένα άλλο: «Το κοινωνικό μυθιστόρημα της γενιάς του '30».

Τάξη: η τάξη στην οποία αναφέρεται και βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο).

Δημιουργός: το όνομα και η ιδιότητα του/της δημιουργού (εκπαιδευτικός-βαθμίδα, Σχολικός Σύμβουλος, άλλο...)

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στη συγκεκριμένη τάξη Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία, δραματοποίηση, κ.ο.κ. και σε ποιο ποσοστό το καθένα, θα εξαρτηθεί από το στυλ του διδάσκοντος, το επίπεδο της τάξης και άλλες συνθήκες.

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες ή 12 ώρες (και όχι μικρότερη διάρκεια, ούτως ή άλλως οι 24 ώρες είναι θεωρητικές εάν δεν υπάρξουν ματαιώσεις μαθημάτων, αποχές, εκδρομές κ.λπ.)

Δοκιμάστηκε στο σχολείο ή όχι: Εάν ΝΑΙ, πού (σε ποιο σχολείο) και πότε (έτος).

Μπορεί να εφαρμοστεί στην τυπική ή/και στην άτυπη εκπαίδευση: Εάν μπορεί να διδαχθεί και στην άτυπη εκπαίδευση, λ.χ. σχολικές γιορτές, εκπαίδευση ενηλίκων, κ.ά.

Εισαγωγή

Η εισαγωγή εξηγεί στον αναγνώστη τη σύλληψη του σεναρίου, πώς αντιλαμβάνεται ο συγγραφέας τη θεματική ή ειδολογική ενότητα και πώς θα την υλοποιήσει. Ακόμη, στην εισαγωγή εξηγείται γιατί αυτό το συγκεκριμένο σενάριο έχει λογοτεχνική και παιδαγωγική αξία και πώς αυτή φαίνεται στην οργάνωσή του. Παρουσιάζεται η διδακτική σκοπιμότητα και η προβληματική της ενότητας, το φιλοσοφικό, αισθητικό και γενικότερα γνωστικό και επιστημονικό της υπόβαθρο. Αναλύονται οι έννοιες που θα καλλιεργηθούν από τη διδασκαλία της ενότητας και δίνονται κάποιες πρώτες κατευθύνσεις για την παιδαγωγική της προσέγγιση. Τα εισαγωγικά κείμενα, στο σύνολό τους, δείχνουν αναλυτικά τα κριτήρια των επιλογών των δημιουργών των σεναρίων, αναφορικά με τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων, την επιλογή των κειμένων και τις μεθόδους προσέγγισης και ως εκ τούτου δίνουν το φιλολογικό και παιδαγωγικό τους 'στίγμα'. Η εισαγωγή δεν είναι ένα βαρύ κείμενο που επιχειρεί να κάνει ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όπως κάνουμε στις επιστημονικές μας εργασίες.

Σκοποθεσία

Συνήθως η σκοποθεσία αρχίζει με τη φράση: «Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες». Φροντίζουμε οι σκοποί να μην είναι υπερβολικοί σε αριθμό και σε απαιτήσεις, να είναι ιεραρχημένοι και υλοποιήσιμοι.

Δεξιότητες

Συνήθως οι δεξιότητες αρχίζουν με τη φράση: «Με την ολοκλήρωση της διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση» και ακολουθούν οι συγκεκριμένες προτεινόμενες δεξιότητες.

Η σκοποθεσία αφορά σε αυτά που ο δάσκαλος επιδιώκει με τη διδασκαλία του σεναρίου του να γνωρίσουν, να κατανοήσουν, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές· οι δεξιότητες εκπορεύονται από τη σκοποθεσία, αναφέρονται σε αυτήν και αποκτώνται

μέσω των εργασιών-δραστηριοτήτων που ζητούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες όλη τη χρονιά. Με άλλα λόγια, υπάρχει οργανική σύνδεση μεταξύ σκοποθεσίας, δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων των μαθητών μας. Η σύνδεση αυτή θα εξυπηρετηθεί και από τα συγκεκριμένα κείμενα που θα επιλέξουμε ανάλογα με το επίπεδο της τάξης μας και τα ενδιαφέροντα τόσο τα δικά μας όσο και των μαθητών και μαθητριών μας. Αυτός είναι και ο λόγος που χρειάζεται ο κατ' αρχήν σχεδιασμός, ακόμη και εάν δεν τον ακολουθούμε κατά γράμμα και τον αλλάζουμε στην πορεία, λ.χ. βλέποντας ότι ένα κείμενο δεν γίνεται κατανοητό, το αντικαθιστούμε με άλλο ευκολότερο μέσω του οποίου θα επιδιώξουμε την καλλιέργεια των ίδιων δεξιοτήτων και θα αναθέσουμε παρόμοιες εργασίες με αυτές που έχουμε σχεδιάσει. Οι αλλαγές αυτές στη διδασκαλία είναι απολύτως θεμιτές και αναμενόμενες.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Και εδώ η έμφαση είναι στο πώς θα σχεδιάσουμε την παιδοκεντρική χρήση των Η/Υ και όχι το πώς εμείς οι ίδιοι θα χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζουμε με χρήση Η/Υ πρέπει να είναι σχεδιασμένες ώστε να μπορούν να διεκπεραιωθούν από τους μαθητές, να δικαιολογούνται επειδή βελτιώνουν την κατανόηση της λογοτεχνίας και να μη σχεδιάζονται για να σχεδιαστούν. Η χρήση των ΤΠΕ δεν είναι αυτοσκοπός, κάνει το μάθημα καλύτερο και την κατανόηση ευκολότερη. Συνεπώς, δεν μπορεί το σενάριό μας να είναι φορτωμένο με ΤΠΕ χωρίς παιδαγωγική και διδακτική σκοπιμότητα. Και πάντοτε φροντίζουμε να δίνουμε εναλλακτικές λύσεις για όσες και όσους δεν γνωρίζουν ή δεν μπορούν να κάνουν χρήση των ΤΠΕ. Στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν θα διδάξουμε ΤΠΕ, θα κάνουμε δημιουργική τους χρήση.

Κείμενα

Τα κείμενα που προτείνουμε για διδασκαλία προέρχονται κατ' αρχήν από τα βιβλία του σχολείου (τα τρία ανθολόγια του Δημοτικού, τα τρία του Γυμνασίου και τα τρία του Λυκείου τα οποία καλό είναι να υπάρχουν ως μόνιμη παρακαταθήκη στη βιβλιοθήκη του σχολείου).

Προσπαθούμε με τις επιλογές μας για ευνόητους λόγους να εξαντλήσουμε κατ' αρχήν όλα τα σχετικά κείμενα από τα ανθολόγια του σχολείου (Γυμνασίου ή Λυκείου). Ταυτοχρόνως όμως παραθέτουμε και «παράλληλα κείμενα», ποιητικά ή πεζά, διηγήματα, μυθιστορήματα, ομόθεμα ή ομοειδή από την ελληνική και ξένη παραγωγή, σύγχρονα ή και παλαιότερα. Κάποια από αυτά μπορούν να διαβαστούν αποσπασματικά αλλά κάποια επιβάλλεται να διαβαστούν ολόκληρα από όσους μαθητές μας είναι σε θέση να το κάνουν. Παρά το γεγονός ότι η ανάγνωση

ολόκληρων βιβλίων είναι ο απώτερος σκοπός μας, όταν αυτό δεν είναι εφικτό είτε για οικονομικούς είτε για μαθησιακούς λόγους, δεν επιμένουμε και διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας –ακόμη και μέσα σε κάθε ομάδα– αναθέτοντας την ανάγνωση μικρότερου κειμένου (διηγήματος, νουβέλας ή μικρού σε έκταση βιβλίου). Καλό είναι στη θέση «άλλες εκδοχές» να προτείνουμε εναλλακτικές λύσεις για την περίπτωση κατά την οποία ομάδες των μαθητών ή και ολόκληρη η τάξη δεν μπορεί να διαβάσει ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο.

Εκπαιδευτικό υλικό

Στο εκπαιδευτικό υλικό παραθέτουμε άλλα βιβλία, λ.χ. γνώσεων, χάρτες, φωτογραφίες, μουσική, τραγούδια, ταινίες, κ.ο.κ. σχετικά με το θέμα μας. Αυτό το υλικό δεν είναι στην καρδιά του διδακτικού σεναρίου, δεν θα εξαντληθεί στη διδασκαλία μας, αλλά θα βοηθήσει τους μαθητές να «μπουν στο νόημα της ενότητας», να την κατανοήσουν στο πολιτισμικό, κοινωνικό, ιστορικό της πλαίσιο. Επιπλέον, είτε σε βιβλιοθήκη είτε στο διαδίκτυο είναι καλό να δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές μας να εμπλουτίσουν τις εργασίες τους. Για παράδειγμα στην ενότητα «Άτομο και κοινωνία», εάν έχουμε αποφασίσει να ασχοληθούμε με πεζογραφία της Μικρασιατικής καταστροφής, φωτογραφικά λευκώματα, φωτογραφίες, αυτοβιογραφίες και καταγραμμένες προφορικές αφηγήσεις, ταινίες και video στο youtube, μπορούν να διανθίσουν τη διδασκαλία μας και αντίστοιχα την κατανόηση των κειμένων μας.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός μας δεν είναι ποτέ ταυτόσημος –και ευτυχώς– με την πραγματικότητα της τάξης που αλλάζει αλλά, ταυτοχρόνως, ζωντανεύει το σενάριό μας σχεδιασμένο επί χάρτου. Αυτό καθόλου δεν σημαίνει ότι μπορούμε να διδάσκουμε χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό, με προχειρότητα και αυτοσχεδιασμούς σε κάθε μάθημα. Είναι αδύνατον να πραγματοποιήσουμε και τις τρεις φάσεις κάθε ενότητας (να εισάγουμε και να κλείνουμε ομαλά την ενότητα) που θεωρούμε αναγκαίες παιδαγωγικά χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό. Το λεπτό σημείο ισορροπίας είναι ότι ο σχεδιασμός πρέπει να είναι ευέλικτος και εμείς παιδαγωγικά ευφυείς και σε εγρήγορση να πραγματοποιούμε τις απαραίτητες αλλαγές.

Σχεδιάζουμε λοιπόν αναλυτικά τις τρεις φάσεις υλοποίησης της ενότητας:

- ✓ Α΄ Φάση: Πριν από την ανάγνωση (περίπου 2-4 διδακτικές ώρες)
- ✓ Β΄ Φάση: Ανάγνωση (περίπου 14-18 διδακτικές ώρες, οι περισσότερες)
- ✓ Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 4-6 διδακτικές ώρες)

Ένας καλός σχεδιασμός της διδασκαλίας μας (άρα του σεναρίου που εκπονούμε) αφήνει χρόνο και για την Α' και για τη Γ' Φάση. Ειδάλλως η ενότητα θεωρείται ότι έχει διδαχθεί ελλιπώς.

ΤΙ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΙΑΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΩΣ ΕΚΠΟΝΟΥΜΕ ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΑΣ

ώρα	φάση	Τι κάνουμε	Είδος διδασκαλίας
1	Α' <i>Πριν από την ανάγνωση</i>	Η φάση αυτή «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών μας. Εισάγουμε τους μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Γίνονται συζητήσεις στην τάξη και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (επιστημονικά, πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (μικρά διηγήματα, αποσπάσματα από μεγαλύτερα πεζά, ποιήματα) που διαβάζονται μέσα στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει.	Μετωπική και ομάδες των δύο
2			
3			
4			
ώρα	φάση	Τι κάνουμε	Είδος διδασκαλίας
5	Β <i>φάση της κυρίως ανάγνωσης</i>	Εδώ οι μαθητές διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (συστάδες ποιημάτων, διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σπίτι τους. Ξεκινούμε από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνάμε σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Παρουσιάζουμε τα βιβλία, επεξηγούμε πώς γίνεται η παρουσίαση (καθοδηγούμενο διάβασμα). Ανοίγουμε διαδίκτυο και βιβλία αναφοράς.	Κυρίως ομαδική αλλά και μετωπική όταν χρειάζεται. Όταν δηλαδή η εργασία μιας ομάδας φέρνει στην επιφάνεια προβλήματα που αφορούν και τις άλλες ομάδες, τότε ο εκπαιδευτικός τα
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

			συζητά με ολόκληρη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός γυρνάει από ομάδα σε ομάδα, διευθετεί διαφωνίες, απαντά σε ερωτήσεις, παρακολουθεί και διευκολύνει την απάντηση των ερωτήσεων, επιβλέπει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
13		παρουσίαση 1ης ομάδας	Είδος Μετωπικής διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει κατά την παρουσίαση της ομάδας με διευκρινιστικές ερωτήσεις προς την ομάδα και ερωτήματα προς συζήτηση στο ακροατήριο
14		παρουσίαση 2ης ομάδας	
15		παρουσίαση 3ης ομάδας	
16		παρουσίαση 4ης ομάδας	
ώρα	φάση	Τι κάνουμε	Είδος διδασκαλίας
17	Γ' φάση μετά την ανάγνωση	Οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Γράφουν ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, κάνουν έρευνα και γράφουν μια συνθετική εργασία (συγγραφή ή διασκευή ποιημάτων, θεατρικών έργων ή συγγραφή συνθετικών εργασιών).	Μετωπική διδασκαλία και ομαδική όταν χρειάζεται
18			
19			
23			
24			

Σημ. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η διδασκαλία σε ομάδες δεν θεωρείται πανάκεια και δεν χρησιμοποιείται διαρκώς. Η μετωπική διδασκαλία και η συζήτηση στην ολομέλεια είναι απαραίτητα συστατικά στοιχεία της διδασκαλίας. Εξάλλου, εάν

δεν έχουμε εμπειρία από διδασκαλία σε ομάδες, καλό είναι να αρχίσουμε από ομάδες των δύο χωρίς μεγάλες αλλαγές στη διδασκαλία μας. Εμπεδώνουμε τη συνεργασία αυτή και μετά προχωρούμε στη δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο αυτό σημαίνει ότι κάθε ομάδα έχοντας διαφορετικό κείμενο:

- ✓ κάποιιοι μαθητές δεν θα διαβάσουν ολόκληρο το μεγάλο κείμενο, αλλά είτε εκτενή διηγήματα είτε κεφάλαια βιβλίων
- ✓ κάποιιοι θα διαβάσουν στους αδύναμους μαθητές ένα κεφάλαιο του βιβλίου και η ομάδα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα αναθέσει εργασίες
- ✓ κάποιιοι θα κάνουν συνθετικές εργασίες
- ✓ κάποιιοι που είναι προχωρημένοι στους Η/Υ θα δείξουν και στους άλλους τον τρόπο εργασίας τους
- ✓ κάποιιοι θα διορθώνουν τα λάθη των άλλων, κ.ο.κ.

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Ο κάθε μαθητής έχει έναν φάκελο με την πρώτη εκδοχή και τη διορθωμένη του εργασία. Στον φάκελο κάθε μαθητή υπάρχουν τόσο όλες οι ατομικές όσο και οι ομαδικές εργασίες στις οποίες έχει συμμετάσχει. Ο εκπαιδευτικός κρατά και τους δύο βαθμούς και της πρώτης εμφάνισης και της διορθωμένης εκδοχής της. Σε κάθε μία από τις 3 ενότητες:

φάσεις	τι αξιολογούμε
Α' φάση	την ατομική εργασία (1)
	συμμετοχή στο μάθημα (α)
Β' Φάση	συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας (ομαδικές εργασίες που παραδίδονται γραπτά) (I) είτε κάνει ατομική εργασία (2) κατά βούληση
	τη συμμετοχή στη δουλειά της ομάδας την προθυμία, τη συμμετοχή κάθε μαθητή στην παρουσίαση, κριτική συμμετοχή στην παρουσίαση των άλλων (β)
Γ' Φάση	συμμετοχή σε ομαδική εργασία (II), είτε ατομική εργασία (3) (όχι αναγκαστικά δύο είδη εργασίας)

τη συμμετοχή του στο μάθημα (γ)

Έχουμε, λοιπόν συνολικά σε κάθε ενότητα:

- ✓ τη γενική εικόνα συμμετοχής (α, β, γ)
- ✓ ατομικές εργασίες (1, 2, 3)
- ✓ συμμετοχή σε δύο ομαδικές εργασίες (I, II)

Αυτά συνιστούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Είναι μία μαθητεία στον τρόπο εργασίας των νέων ΠΣ.

Στο τέλος της χρονιάς έχουμε την τελική βαθμολογία (τελική αξιολόγηση) που όμως είναι τόσο απλή και γνώριμη στους μαθητές γιατί ακριβώς ζητά από αυτούς να κάνουν για μία ακόμη φορά, πράγματα που έχουν κάνει σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Οι γραπτές εργασίες μπορεί και να ξαναγραφούν όπου αυτό χρειάζεται προκειμένου να κατανοήσει ο μαθητής καλύτερα αυτό που του έχει ανατεθεί και να βελτιώσει τη βαθμολογία του. Στον φάκελό του μπαίνουν και οι δύο μορφές εργασίας και για να θυμάται ο ίδιος πόσο προχώρησε και να μπορεί ο εκπαιδευτικός ανά πάσα στιγμή να βλέπει την πρόοδο του κάθε μαθητή. Γραπτή εργασία είναι οποιοδήποτε κείμενο παραδώσει ο μαθητής στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας. Το μέγεθος και το είδος του μπορεί να ποικίλλει. Μπορεί να είναι ομαδική ή ατομική εργασία. Στην περίπτωση της ομαδικής καλό είναι να σημειώνεται η συμβολή του κάθε μαθητή. Παραθέτουμε ενδεικτικά τύπους εργασιών στις τρεις φάσεις.

Στην α' Φάση

- ✓ Αναζήτηση πληροφοριών διαφόρων ειδών κειμένων που να αναφέρονται στο γενικό θέμα ή σε υποθέματα, σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία και ιστοσελίδες, σε λεξικά λογοτεχνικών όρων για την ανεύρεση σημασίας όρων, κ.ο.κ.
- ✓ Ανταπόκριση σε μικρό λογοτεχνικό κείμενο.

Στη β' Φάση

- ✓ Ταύτιση με κάποιον ήρωα και συγγραφή σελίδων του ημερολογίου του ή επιστολών του.
- ✓ Συγγραφή κειμένου για το οπισθόφυλλο κάποιου βιβλίου.
- ✓ Σύγκριση δύο ή περισσότερων λογοτεχνικών κειμένων, σύγκριση λογοτεχνικού έργου με τη μεταφορά του στον κινηματογράφο ή στην τηλεόραση, σύγκριση λογοτεχνικού έργου με τη θεατρική διασκευή του, σύγκριση θεατρικού κειμένου με την κινηματογραφική ή τηλεοπτική μεταφορά του.
- ✓ Συγγραφή κριτικής για θεατρική παράσταση.
- ✓ Μετατροπή αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό και θεατρικού σε αφηγηματικό.
- ✓ Πρόσθεση ή αφαίρεση χαρακτήρων από θεατρικό έργο.
- ✓ Συγγραφή θεατρικού μονόπρακτου.
- ✓ Συγγραφή θεατρικού προγράμματος για ορισμένο έργο.

- ✓ Αλλαγή σκηνών και τέλους σε ένα θεατρικό έργο.

Στη γ' Φάση

- ✓ Συγγραφή ερευνητικών εργασιών για ένα σχετικό θέμα με αυτό που εξετάστηκε, λ.χ. σε διαφορετικές εποχές και διαφορετικούς τόπους.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν αξιολογούνται με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους, αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές μας αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους. Επίσης, μπορεί να γίνει και συγγραφή ερευνητικών εργασιών γύρω από τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προτείνει το νέο ΠΣ.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Δεν παραθέτουμε παραπάνω από πέντε τίτλους βοηθημάτων, τα οποία μάλιστα θα πρέπει να μπορούν να βρεθούν εύκολα σε βιβλιοπωλεία (να μην είναι εξαντλημένα) ή σε μεγάλες βιβλιοθήκες. Ακόμη καλύτερα να είναι μικρά και περιεκτικά κείμενα που είναι αναρτημένα στο διαδίκτυο για τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται μακριά από αστικά κέντρα. Το σενάριο δεν είναι μεταπτυχιακή εργασία –πόσω μάλλον διδακτορική διατριβή– και δεν εντυπωσιάζουμε τον αναγνώστη με τη φιλομάθεια και την ευρύτητα των γνώσεών μας. Συμπεριλαμβάνουμε κυρίως φιλολογικά κείμενα αλλά και άλλων επιστημονικών χώρων (λ.χ. Κοινωνιολογίας, Φιλοσοφίας, Ιστορίας, Παιδαγωγικής) τα οποία θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς που θα θελήσουν να διδάξουν το σενάριό μας να κατανοήσουν την προβληματική μας. Από αυτή τη βιβλιογραφία και τη συγκεκριμένη της ανάγνωση προκύπτει η «Εισαγωγή» στην αρχή του σεναρίου.

Κάποια τελικά σχόλια

Καλό είναι όταν αποφασίσουμε να υλοποιήσουμε ένα σενάριο, αφού επιλέξουμε και μετατρέψουμε ή βελτιώσουμε τους σκοπούς, τις δεξιότητες, τα κείμενα που προτείνονται και τα συνδυάσουμε με τις δραστηριότητες που θα θέσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριές μας, να κρατήσουμε ένα ημερολόγιο αυτών που στην πραγματικότητα τελικά έγιναν στην τάξη.

Σχεδιασμένο σενάριο	Διδασκαλία που υλοποιήθηκε
Είδος διδακτικής πρακτικής	Τι μεθόδους χρησιμοποιήσατε τελικά;

	Κάνατε ομάδες; Σταθερές ή άλλαξαν;
Σκοποθεσία	Ανταποκριθήκατε στους σκοπούς αυτούς-σχόλιο
Δεξιότητες	Επιτεύχθηκε να αποκτήσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές σας-σχόλιο
Αξιοποίηση των ΤΠΕ	Σχολίο σας
Κείμενα Τα κείμενα που σχεδιάσατε να κάνετε	Ποια τελικά κάνατε και πώς λειτούργησαν τα κείμενα αυτά;
Εκπαιδευτικό υλικό	Σχόλιο για τη χρήση του
Μεθόδευση της διδασκαλίας Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του σεναρίου:	
Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση	Αναλυτική περιγραφή πώς τελικά έγινε
Β΄ Φάση: Ανάγνωση	Αναλυτική περιγραφή πώς τελικά έγινε
Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση	Αναλυτική περιγραφή πώς τελικά έγινε
Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας	Σχόλια για όλους τους μαθητές σας.
	Κριτική Πώς κρίνετε συνολικά την εφαρμογή του σεναρίου σας

Συμπερασματικά, το σενάριο είναι ένα κειμενικό είδος μεταξύ φιλολογίας και διδακτικής πράξης (Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης) το οποίο απευθύνεται με λιτότητα, σαφήνεια και ρεαλισμό στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να το διδάξουν αυτούσιο ή αλλάζοντάς το να το μεταφέρουν στις δικές τους ανάγκες και στη δική τους πραγματικότητα. Ο ιδανικός τόπος πραγμάτωσής του είναι η σχολική τάξη και αυτήν πρέπει να έχει ο συγγραφέας κατά νουν.

Βιβλιογραφία

Bazerman, C. (1997c). "The life of genre, the life of classroom", στο: Bishop, W. & H., Ostrom, eds. *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth: Heinemann, 19-26.

Αποστολίδου, Βενετία (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .

Κουτσογιάννης, Δημήτρης & Μαρία Αλεξίου (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Χοντολίδου, Ελένη (2011). *Ο παιδαγωγικός λόγος για τη διδασκαλία των «σχολικών» λογοτεχνικών κειμένων: μελέτη ενός κειμενικού είδους*. Θεσσαλονίκη: υπό δημοσίευση.