

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Διερεύνηση των αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην
κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού PISA»**

Φαφίτη-Βλαχοδήμου Κερασία
Φιλολόγος

ΒΟΛΟΣ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Διερεύνηση των αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην
κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού PISA»**

Φαφίτη-Βλαχοδήμου Κερασία

Φιλολόγος

Τριμελής επιτροπή:

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Κων/νος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2021

Στο σύζυγό μου, Μανώλη και στις δύο κόρες μου,
Υρώ και Βερόνικα, που με στήριξαν με όλη τους
τη δύναμη και με βοήθησαν στην εκπόνηση της
διδακτορικής μου διατριβής.

«Μια γλώσσα όπως η ελληνική, όπου άλλο πράγμα είναι η αγάπη και άλλο πράγμα ο έρωτας, άλλο η επιθυμία και άλλο η λαχτάρα, άλλο η πίκρα και άλλο το μαράζι, άλλο τα σπλάχνα και άλλο τα σωθικά».

Οδυσσέας Ελύτης

Περιεχόμενα	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΛΩΣΣΑ	16
1.1 Γενικές αρχές για τη γλώσσα.....	16
1.2 Γλώσσα και Σκέψη.....	17
1.3 Ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες για την κατανόηση του γλωσσικού συστήματος	19
1.4 Η Γλώσσα ως αξία.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	23
2.1 Λέξη	23
2.2 Κείμενο	24
2.3 Γλωσσική Επικοινωνία-Επικοινωνιακή ικανότητα	28
2.4 Γραπτός και Προφορικός Λόγος.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΑΘΗΣΗ	34
3.1 Εισαγωγή.....	34
3.2 Μάθηση και διδασκαλία.....	34
3.3 Θεωρίες μάθησης.....	36
3.3.1 Συμπεριφοριστές Ψυχολόγοι.....	36
3.3.2 Γνωστικοί Ψυχολόγοι	37
3.3.2.1 Piaget.....	38
3.3.2.2. Vygotsky	41
3.3.2.3 Bruner.....	43
3.3.2.4 Bandura	45
3.4 Ο ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης και των σχηματικών πλεγμάτων στη μάθηση	46
3.5 Είδη μάθησης	46
3.6 Γνωστικές στρατηγικές	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	50
4.1 Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.....	50
4.2 Σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας.....	54
4.3 Διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από πολυτροπικά κείμενα.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	58
5.1 Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος.....	58

5.2 Είδη Αναλυτικού Προγράμματος	60
5.3 Βασικές αρχές διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων	62
5.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα: στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το μάθημα της Γλώσσας.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	69
6.1 Εισαγωγή	69
6.2 Ορισμός-Σημασία του όρου	70
6.3 Χαρακτηριστικά ικανού αναγνώστη	73
6.4 Η κατανόηση κειμένου μέσα από την αποκωδικοποίηση.....	75
6.5 Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στη βελτίωση της κατανόησης κειμένου	76
6.5.1 Γενικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς	76
6.6 Συστάσεις για την κατανόηση κειμένου	83
6.7 Το τεστ ως μέσο μέτρησης της κατανόησης	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ.....	89
7.1 Ορισμός- Ετυμολογία του όρου «κριτική σκέψη»	89
7.2 Χαρακτηριστικά κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου.....	89
7.3 Γιατί είναι σημαντική η κριτική σκέψη	90
7.4 Εκπαίδευση και κριτική σκέψη	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	94
8.1 Αναφορά στον όρο γραμματισμός- Ορισμός.....	94
8.2 Ο γραμματισμός στη σχολική του διάσταση	95
8.3 Ο γραμματισμός ως γλωσσική ικανότητα και ικανότητα επικοινωνίας.....	96
8.4 Προσεγγίσεις του γραμματισμού.....	98
8.5 Μορφές γραμματισμού.....	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	104
9.1 Εισαγωγή – Ορισμός της έννοιας.....	104
9.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση	105
9.2.1 Αξιολόγηση της μάθησης	107
9.2.2 Είδη - μορφές αξιολόγησης.....	108
9.2.3 Το τεστ ως μέσο αξιολόγησης	112
9.2.4 Στόχοι-Λειτουργίες αξιολόγησης	113
9.3 Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	116
9.3.1 Το πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή στην Ελλάδα	116
9.3.2 Το σύστημα αξιολόγησης στην Α/βάθμια εκπαίδευση	116
9.3.3 Το σύστημα αξιολόγησης στην Β/βάθμια εκπαίδευση	117

9.3.4 Κριτική της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	118
9.4 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ευρωπαϊκή Ένωση	121
9.5 Συμπεράσματα αξιολόγησης.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: PROGRAME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)	125
10.1 Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στα προγράμματα αξιολόγησης	125
10.2 Γενικές αρχές του ΟΟΣΑ	126
10.3 Το πρόγραμμα PISA.....	128
10.3.1 Γενικές αρχές του προγράμματος PISA.....	128
10.3.2 Περιγραφή του προγράμματος.....	133
10.3.3 Αποτελέσματα του προγράμματος.....	134
10.3.4 Στόχοι του προγράμματος PISA σε σχέση με άλλες διεθνείς μελέτες.....	137
10.4 Ανάλυση του προγράμματος PISA	139
10.4.1 Πλαίσιο αξιολόγησης του προγράμματος	139
10.4.2 Ο αναγνωστικός εγγραμματισμός σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA	141
10.4.3 Άξονες του πλαισίου αξιολόγησης του αναγνωστικού εγγραμματισμού	142
10.5 Περιγραφή της εξέτασης.....	146
10.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA	147
10.7 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων του PISA από την εκπαίδευση	149
10.8 Επιδόσεις των 5 πρώτων χωρών και της Ελλάδας σ' όλα τα προγράμματα PISA στην κατανόηση κειμένου.....	150
10.9 Λόγοι άριστης επίδοσης της Φινλανδίας στο διαγωνισμό PISA.....	152
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	157
11.1 Εισαγωγή.....	157
11.2 Έρευνες σχετικές με την κριτική σκέψη στην εκπαίδευση	157
11.3 Έρευνες σχετικές με την κατανόηση κειμένου στην εκπαίδευση	162
11.4 Έρευνες σχετικές με τον γραμματισμό	171
11.5 Έρευνες σχετικές με το φύλο και την κατανόηση κειμένου	172
Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	173
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	173
12.1 Ανακεφαλαίωση θεωρητικών παραδοχών έρευνας.....	173
12.2 Σκοπός της έρευνας.....	174
12.3 Ερευνητικές Υποθέσεις- Ερευνητικά Ερωτήματα	176
12.4 Μεθοδολογία	180
12.4.1 Περιεχόμενο και οργάνωση έρευνας.....	180

12.4.2 Διαμόρφωση εργαλείου συλλογής δεδομένων-δοκιμασία/τεστ κατανόησης κειμένου	182
12.4.3 Ανάλυση παρέμβασης-διδασκαλίας στην ομάδα παρέμβασης.....	186
12.5 Εξασφάλιση άδειας από το Υ.Π.Ε.Θ.	191
12.6 Διεξαγωγή έρευνας	192
12.6.1 Δείγμα.....	192
12.6.2 Συνθήκες διανομής γραπτής δοκιμασίας και παρέμβασης-διδασκαλίας για την κατανόηση κειμένου	193
12.7 Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας	194
12.8 Κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας	195
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	197
13.1 1η Φάση έρευνας.....	197
13.1.1 Συγκρότηση κατηγοριών	197
13.1.2 Εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας.....	213
13.1.3 Σύγκριση Αναλυτικού Προγράμματος Ελλάδας-Φινλανδίας- Συμπεράσματα	230
13.2 2η Φάση έρευνας.....	234
13.2.1 Συγκρότηση των κατηγοριών	234
13.2.2 Κατηγορίες-Υποκατηγορίες Ποσοτικής έρευνας	234
13.2.3 Κατηγορίες-Υποκατηγορίες Ποιοτικής έρευνας	235
13.2.4 Ποσοτική Έρευνα.....	237
13.2.5 Ποιοτική έρευνα.....	251
13.3 3η Φάση έρευνας.....	285
13.3.1 Περιγραφική Στατιστική.....	285
13.3.2 Ερευνητική Στατιστική.....	315
13.3.3 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου των δοκιμασιών-τεστ.....	319
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	334
14.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων	334
14.2 Γενικά Συμπεράσματα.....	351
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	358
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	363
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	390
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	393
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	397
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	399

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία έγινε μία συστηματική προσπάθεια να διερευνηθούν οι λόγοι χαμηλής επίδοσης των 15χρονων μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου στο διεθνή διαγωνισμό PISA, αλλά και γενικότερα η χαμηλή επίδοσή τους στην κατανόηση κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: αρχικά μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου μελετήθηκε το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Γλώσσας σε σύγκριση με το αντίστοιχο φινλανδικό. Η επιλογή της συγκεκριμένης χώρας έγινε, γιατί η Φινλανδία, η οποία έχει εξαιρετικά αποτελέσματα σχετικά με την απόδοση των συμμετεχόντων, αναδεικνύεται μία από τις πρώτες πέντε χώρες στο διαγωνισμό PISA. Σε δεύτερο επίπεδο πραγματοποιήθηκε ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων του συγκεκριμένου μαθήματος μέσω ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης προκειμένου να αξιολογηθούν τα κείμενα και οι ασκήσεις στο εν λόγω μάθημα, ώστε να διαπιστωθεί αν συμβάλλουν στην κατανόηση κειμένου.

Τέλος στο τρίτο επίπεδο επιχειρήθηκε μέσω δύο δοκιμασιών/τεστ και μιας παρέμβασης/διδασκαλίας να διαπιστωθεί αν η τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση κειμένου. Οι δύο δοκιμασίες/τεστ και η παρέμβαση/διδασκαλία αποτελούνταν από ένα κείμενο και ασκήσεις κατά τα πρότυπα του διεθνούς διαγωνισμού PISA, αλλά και σύμφωνα με τις διεργασίες του αναγνωστικού γραμματισμού που επιδιωκόταν να διερευνηθεί. Οι δύο δοκιμασίες/τεστ και η παρέμβαση/διδασκαλία διεξήχθησαν σε δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης και αφορούσαν μαθητές και μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου. Στο τρίτο επίπεδο της έρευνας η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποσοτική ανάλυση με το σύστημα SPSS και με ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούσαν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη αναθεώρησης του Αναλυτικού Προγράμματος, ανασύνταξης των σχολικών εγχειριδίων και τροποποίησης της διδακτικής διαδικασίας του εν λόγω μαθήματος, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν καλύτερη απόδοση στην κατανόηση κειμένου και κατά συνέπεια να βελτιωθεί το επίπεδο του αναγνωστικού γραμματισμού. Δεδομένου του γεγονότος ότι η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να έχει ως κύριο στόχο όχι μόνο την επιτυχία των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά και την ανάδειξή τους σε ολοκληρωμένες

προσωπικότητες, οι οποίες θα μπορούν να ανταπεξέρθουν σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας.

ABSTRACT

This study aims to a systematic investigation of the reasons why fifteen-year old, Greek students perform poorly in reading comprehension to PISA (Program for International Students Assessment) tasks and to the school taught subject of Greek Language. The investigation was carried out in three stages. Initially a comparison was made between the school-taught subject of the Greek Language to the Finnish one, through the analysis of the qualitative content of both. This country was carefully selected because it constantly holds a position amongst the top five and has excellent results throughout the PISA history. The second stage of the study concerned the analysis of the schoolbooks of the aforementioned subjects. This was done through the systematic analysis of the Quantitative and Qualitive Content of both so as to assess the material of the schoolbooks and the way they contribute to the reading comprehension.

Finally, the third stage concerned an attempt to determine whether an alteration to the method of teaching would affect positively the reading comprehension. This was done through a data collection tool, consisting of two tests and an intervention. The tests and the investigation consisted of tasks similar to the tasks of PISA and they were closely related to the process of literacy of the students that was primarily aimed to be studied. The data collection tool was used in two Junior High Schools in Thessaloniki and concerned third class students. The data collection tool analysis was accomplished using the SPSS system and realising a Qualitive Analysis of the questions that concern the development of written speech. The results of the research showed the necessity of reform of the curriculum, schoolbooks and teaching method of the Greek Language. This reform shall improve students' reading comprehension and reading literacy. This study emphasizes the need of the educational policy being extended to have as a main goal not only the students' success in National Exams, but also nurturing them to become rounded individuals that will cope with the demands of daily life.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διατριβή εκπονήθηκε στο παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τα έτη 2015-2021. Αντικείμενό της αποτελεί η διερεύνηση των αιτιών σύμφωνα με τα οποία οι 15χρονοι μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στην κατανόηση κειμένου στη διεθνή έρευνα PISA, αλλά και γενικότερα η προσπάθεια εντοπισμού των αιτιών της μη ικανοποιητικής απόδοσής τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα της Γλώσσας. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιούνται θεωρίες Γνωστικών Ψυχολόγων τόσο για τη μάθηση γνωστικών στρατηγικών όσο και για τη μάθηση γενικότερα. Επίσης στην προσέγγιση και ανάλυση του θέματος λήφθηκε υπόψη η κατανόηση κειμένου υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ειδικότερα στόχος της συγκεκριμένης διατριβής είναι οι λόγοι για τους οποίους οι 15χρονοι μαθητές/τριες τελειώνοντας την υποχρεωτική τους εκπαίδευση έχουν αδυναμία στο να κατανοήσουν ένα κείμενο, να αντλήσουν από αυτό συγκεκριμένες πληροφορίες, να προβληματιστούν πάνω σ' αυτές και να τις χρησιμοποιήσουν σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Δηλαδή γίνεται μία προσπάθεια να διερευνηθεί το γεγονός ότι οι 15χρονοι μαθητές/τριες φτάνοντας στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής τους φοίτησης (Γ' Γυμνασίου) αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση πληροφοριών και επομένως στην επικοινωνιακή τους ικανότητα με βασική έλλειψη στον αναγνωστικό γραμματισμό ή εγγραμματισμό*, απαραίτητη δεξιότητα για την ενεργή συμμετοχή τους στον κοινωνικό και πολιτικό στίβο. Η έννοια του αναγνωστικού γραμματισμού συντίθεται μέσα από τρεις βασικές διεργασίες: τον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας, την κατανόηση και ερμηνεία κειμένου και τον προβληματισμό και αξιολόγηση.

* Ο συγκεκριμένος όρος (εγγραμματισμός) χρησιμοποιείται στη διεθνή έρευνα PISA. Για το λόγο αυτό στο κεφάλαιο 10, το οποίο αναφέρεται στη διεθνή έρευνα PISA, αντικαθίσταται ο όρος «γραμματισμός» με τον όρο «εγγραμματισμός», προς αποφυγή παρανοήσεων.

Οι διεργασίες αυτές βοηθούν στη δημιουργία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της οποίας οι μαθητές εκθέτουν με επιχειρήματα την άποψή τους βασισμένοι σε προηγούμενες ιδέες και σ' αυτές που αναπτύσσονται στο κείμενο που επεξεργάζονται. Αυτή ακριβώς την πτυχή της παραγωγής γραπτού λόγου διερευνά η παρούσα διδακτορική διατριβή, συνθέτοντας τρεις βασικούς τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη διερεύνηση του ερευνητικού πεδίου και την παρουσίαση με όσο το δυνατόν εμφανή τρόπο τα αίτια του φαινομένου.

Η πρωτοτυπία η οποία διακρίνει την παρούσα εργασία έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα προσανατολίστηκε σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα η αναζήτηση των αιτιών του παραπάνω θέματος έγινε σε τρία επίπεδα: στη διερεύνηση του Αναλυτικού Προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος και τέλος στον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Επιπλέον στα πλαίσια της ερευνητικής μεθόδου χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθώς ο συγκεκριμένος όρος (εγγραμματισμός) χρησιμοποιείται στη διεθνή έρευνα PISA. Για το λόγο αυτό στο κεφάλαιο 10, το οποίο αναφέρεται στη διεθνή έρευνα PISA, αντικαθίσταται ο όρος «γραμματισμός» με τον όρο «εγγραμματισμός», προς αποφυγή παρανοήσεων. Η μία μέθοδος συμπληρώνει την άλλη με αποτέλεσμα να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που διερευνήθηκε.

Η επιλογή του θέματος οφείλεται αφενός στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την αγάπη μου για την ελληνική γλώσσα και αφετέρου στον προβληματισμό που μου προκάλεσε η έκθεση των αποτελεσμάτων του διεθνούς διαγωνισμού PISA καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του (2000-2018), τα οποία είναι απογοητευτικά για τους 15χρονους Έλληνες μαθητές/τριες και η γενικότερη προσωπική μου αντίληψη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γλώσσας. Επομένως η παρούσα έρευνα είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μια λύση του προβλήματος που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και να αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιωθεί η εικόνα σχετικά με την απόδοση των μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου.

Η διατριβή συντίθεται από τρία μέρη που αφορούν κατά κύριο λόγο στην ερμηνεία της κατανόησης κειμένου, την ανάλυση της μεθοδολογίας και την έκθεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο μέρος αναφέρεται στην παρουσίαση της γλώσσας από την άποψη της επικοινωνιακής ικανότητας (1^ο και 2^ο

κεφάλαιο). Στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται μια προσέγγιση της μάθησης και των γνωστικών στρατηγικών, οι οποίες αποτελούν σπουδαίο είδος μάθησης βάσει των οποίων πραγματοποιείται η κατανόηση κειμένου. Το 4^ο κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο αποτελεί και το βασικό αντικείμενο της παρούσας έρευνας, ενώ στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση του Αναλυτικού Προγράμματος του συγκεκριμένου μαθήματος. Το 6^ο κεφάλαιο αναφέρεται εκτενώς στην κατανόηση κειμένου υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης. Η κριτική σκέψη, η οποία αποτελεί τη βάση των νοητικών διεργασιών και είναι σημαντική δεξιότητα αναλύεται διεξοδικά στο 7^ο κεφάλαιο. Ο όρος «γραμματισμός» ο οποίος είναι δύσκολος στη κατανόηση και ακόμη περισσότερο στην εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη αναλύεται αρκετά διευκρινιστικά στο 8^ο. Το 9^ο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αξιολόγηση, η οποία αποτελεί μία ευρεία έννοια στην εκπαίδευση. Το κεφάλαιο 10 αναφέρεται στο διεθνή διαγωνισμό PISA, ο οποίος αποτελεί μία αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος είναι με την παρουσίασή του να γίνει γνωστός ευρέως ως διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης και να εξαλειφθούν οι τυχόν δυσπιστίες περί αντικειμενικότητάς του ή μη προκειμένου να αντιμετωπισθεί ως ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δε θα μπορούσε βέβαια να εκλείψει από τη συγκεκριμένη εργασία η παρουσίαση διαφόρων ερευνών του εξωτερικού κυρίως βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη (κεφάλαιο 11).

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής πραγματοποιείται η παρουσίαση του περιεχομένου, της οργάνωσης της έρευνας, καθώς επίσης και του μεθοδολογικού εργαλείου συλλογής δεδομένων του πληθυσμού της και των συνθηκών διεξαγωγής της δοκιμασίας και παρέμβασης. Το τρίτο μέρος αναφέρεται στην έκθεση των αποτελεσμάτων μέσα από τη διερεύνηση του Αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος και τον τρόπο διδασκαλίας του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου μέσα από ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου. Τέλος το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και κάποιες γενικές προτάσεις επί του θέματος.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής για τη συμπαράστασή τους στην εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Κατερίνα Μιχαλοπούλου, η οποία δέχθηκε να αναλάβει

χωρίς κανένα ενδοιασμό την επίβλεψη της παρούσας εργασίας και η οποία στάθηκε δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης στηρίζοντάς με ηθικά και δίνοντας πάντα καίριες συμβουλές, ώστε να ολοκληρωθεί αισίως η προσπάθειά μου αυτή. Επίσης ευχαριστώ τον κ. Κώστα Μάγο και την κα Τασούλα Τσιλιμένη οι οποίοι συνέβαλαν με τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου της εργασίας μου και με την ηθική στήριξή τους στην τελειοποίηση αυτής της μελέτης.

Θα ήταν παράλειψη να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους φιλολόγους που δέχθηκαν χωρίς ενδοιασμό, παρόλο που δεν με γνώριζαν προσωπικά, ώστε να πραγματοποιηθούν οι δύο δοκιμασίες/τεστ και η παρέμβαση/διδασκαλία παραμερίζοντας για λίγο το δικό τους πρόγραμμα. Συγκεκριμένα ευχαριστώ τον κ. Γιώργο Τσιόκο διευθυντή του 1^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας για την προθυμία του να πραγματοποιηθεί η έρευνα στο συγκεκριμένο σχολείο καθώς επίσης και τις φιλολόγους κα Ανθούλα Σπανού και Ευγενία Παπανικολάου, οι οποίες βοήθησαν τόσο στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας ενημερώνοντας τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και στη βαθμολόγηση των τεστ, ώστε να έχουμε πιο αντικειμενικά αποτελέσματα. Επίσης ευχαριστώ τη διευθύντρια του Γυμνασίου Πανοράματος κα Βενετία Καπαχτού για τη βοήθειά της στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου που με συμπαρυστάθηκαν στην όλη αυτή προσπάθειά μου με υπομονή και πίστη στις δυνατότητές μου για την ολοκλήρωση αυτού του εκπονήματος.

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΛΩΣΣΑ

1.1 Γενικές αρχές για τη γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί εκείνο το χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου το οποίο τον διακρίνει από τα άλλα έμβια όντα. Η βασική αιτία δημιουργίας της ήταν η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας ατόμων. Επομένως ως αρχικός στόχος αποτελούσε η συνεννόηση και η νόηση ακολούθησε. Ο βασικός αυτός στόχος επιτυγχάνεται, εφόσον η γλώσσα συμβολίζει τα αντικείμενα και γεγονότα του εξωτερικού κόσμου, καθώς επίσης και τα συναισθήματα και τις ιδέες του συμμετέχοντος. Βέβαια και στο ζωικό βασίλειο επικρατεί η επικοινωνία. Εκεί όμως αποτελεί αυτοματική πράξη. Ενώ στο επίπεδο των ανθρώπων η επικοινωνία συνδύασε την αυτοματική με τη λεκτική πράξη. Η αυτοματική αντίδραση, η «δυνάμει» συνείδηση πήρε σάρκα και οστά με τη λέξη «ενεργεία». Δηλαδή ο λόγος με τη λέξη οδήγησε τη συνείδηση στην αποκρυστάλλωσή της. Επομένως ο κόσμος που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος είναι ο κόσμος της γλώσσας τον οποίο τον κατανοεί μέσα από τις λέξεις. Οι λέξεις υπάρχουν στον άνθρωπο έχοντας διττή λειτουργία, ως αισθήσεις και ως γλώσσα-νοήματα-σημασίες (Λιάπης, 1994).

Επίσης η γλώσσα αποτελείται από κανόνες, οι οποίοι χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους και πολλές φορές χωρίς να έχουν ενσυνείδητη γνώση των κανόνων αυτών. Οι γλωσσολόγοι διακρίνουν τέσσερις τομείς της γλώσσας, το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και τον πραγματολογικό. Ο φωνολογικός αφορά στους κανόνες για τη συναρμολόγηση των φθόγγων σε λέξεις. Για να εκφραστούν νοήματα είναι αναγκαίος ο συνδυασμός φθόγγων που ονομάζονται μορφήματα. Η κάθε γλώσσα έχει κανόνες για τη συναρμολόγηση των μορφημάτων σε λέξεις. Για την επικοινωνία των πολύπλευρων νοημάτων χρησιμοποιούνται προτάσεις. Η συναρμολόγηση των λέξεων σε προτάσεις καθορίζεται από κανόνες. Οι κανόνες αυτοί αναφέρονται στο συντακτικό τομέα της γλώσσας. Επίσης υπάρχουν κανόνες οι οποίοι συναρμολογούν τις έννοιες. Έτσι καθορίζεται ο σημασιολογικός άξονας βάσει εννοιών. Ο πραγματολογικός τομέας καθορίζεται από κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Δηλαδή η γλώσσα δεν μπορεί να ερμηνευτεί

ανεξάρτητα από το εξωγλωσσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Επομένως ο συγκεκριμένος τομέας στηρίζεται σε κανόνες που διέπουν τη γλωσσική επικοινωνία και τους τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές προσαρμόζουν το λόγο τους στις ανάγκες του συνομιλητή τους και στο εξωγλωσσικό περιβάλλον (Βοσνιάδου, 2011).

1.2 Γλώσσα και Σκέψη

Οι παραπάνω σκέψεις μας οδηγούν στην άποψη ότι ο κόσμος μας γίνεται γνωστός και κατανοητός μέσα από τη γλώσσα. Οι λέξεις είναι εκείνες που τον δίνουν σάρκα και οστά, τον σηματοδοτούν. Επομένως ό,τι γνωρίζουμε είναι αποτέλεσμα της γλώσσας. Όλα αυτά που έχουμε μάθει είναι το νόημα των λέξεων με τις οποίες έχουμε δώσει διάφορα ονόματα. Η λέξη είναι αυτή που γνωστοποιεί τη γνώση. Δηλαδή η πραγματικότητα μετατρέπεται σε λόγο (Λιάπης, 1994). Επίσης η γλώσσα είναι συνδεδεμένη με τη σκέψη με την έννοια της ολοκληρωμένης και δυναμικής διαδικασίας υλοποίησης της σκέψης μέσω των λέξεων. Πρόκειται δηλαδή για δύο λειτουργίες οι οποίες δρουν παράλληλα επηρεάζοντας η μία την άλλη καθώς δεν μπορεί να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη. Βέβαια στη μεταξύ τους σχέση υπάρχει ευελιξία. Πιο συγκεκριμένα η ίδια η σκέψη μπορεί να εκφραστεί με διάφορες προτάσεις, όπως και η ίδια η πρόταση μπορεί να εκφράσει διαφορετικές σκέψεις. Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων πραγματοποιείται όχι μόνο με τη γνώση της γραμματικής δομής των λέξεων και συντακτικής δομής των προτάσεων, αλλά και της κατανόησης των σκέψεων και των νοημάτων των συνομιλητών τους (Βυγκότσκι, 1993). Συνεπώς η γλώσσα διαμορφώνει τη σκέψη μας και γενικότερα βοήθησε τον άνθρωπο να εξελιχθεί από μονάδα αίσθησης σε μονάδα νόησης.

Η προηγούμενη άποψη αποτελεί ισχυρισμό του Bruner ο οποίος υποστηρίζει ότι η γλώσσα αποτελεί απαραίτητο συστατικό για τη σκέψη. Στην αρχή η σκέψη του παιδιού υποκινείται από τις κινητικές αντιδράσεις, όπως το μπουσούλισμα, το περπάτημα κ.ά. Σιγά-σιγά οι ενέργειες αυτές καθιερώνονται και γίνονται χωρίς

σκέψη. Το στάδιο αυτό ο Bruner το ονομάζει ενεργητική αναπαράσταση. Το επόμενο στάδιο είναι η εικονική αναπαράσταση, στο οποίο τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται με εικόνες μέσω των οποίων αποθηκεύουν τη γνώση. Τέλος η σκέψη των παιδιών στην ηλικία των έξι-επτά υφίσταται σημαντικές γνωστικές αλλαγές, εφόσον αρχίζει να σκέφτεται συμβολικά. Σ' αυτό το επίπεδο λοιπόν η συμβολική σκέψη αναπτύσσεται με τη μάθηση της γλώσσας. Χωρίς τις λέξεις η σκέψη θα περιορίζεται στην εκμάθηση μόνο ενεργειών και εικόνων. Ενώ η εκπαίδευση των παιδιών στη χρήση της γλώσσας θα επιταχύνει την ανάπτυξη της σκέψης (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1995).

Προς αυτή την κατεύθυνση τίθενται διάφορες ψυχολογικές θεωρίες, οι οποίες συνδέουν τη σκέψη με τη γλωσσική έκφραση η οποία δεν μπορεί να υπάρχει ανεξάρτητα από αυτή. Η σχέση σκέψης και γλωσσικής έκφρασης αποτυπώνεται στα βασικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής έκφρασης: α) είναι παρατηρήσιμη, β) αποτελεί μια συμπεριφορά που εκδηλώνει πρόθεση της επικοινωνίας του υποκειμένου με το κοινωνικό του περιβάλλον, γ) αποτελεί προϊόν μιας μαθησιακής διαδικασίας, συγκροτείται από τρεις διαφορετικές ψυχολογικές διεργασίες (παραγωγή φράσεων, αντίληψη και ερμηνεία, απομνημόνευση), ε) παρουσιάζεται στα πλαίσια της εκμάθησης μιας γλώσσας (Παπαμιχαήλ, 1988).

Όλες οι προηγούμενες απόψεις οδηγούν στη διαπίστωση ότι η γλώσσα και η σκέψη συνδέονται και δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Επιπλέον είναι φανερό ότι η γλώσσα προσδιορίζει τη σκέψη και προσδιορίζεται από αυτή. Η σκέψη υπάρχει μέσα από τις λέξεις. Η λέξη χωρίς τη σκέψη είναι νεκρή, αλλά και η σκέψη που δεν εκφράζεται με λέξεις παραμένει άμορφη-απροσδιόριστη ουσία (Λιάπης, 1994).

1.3 Ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες για την κατανόηση του γλωσσικού συστήματος

Οι λέξεις αποτελούνται από ορισμένο αριθμό φθόγγων οι οποίοι σχηματίζουν απεριόριστο αριθμό φράσεων και νοημάτων. Όλα αυτά τα στοιχεία της γλώσσας δεν υπάρχουν ανεξάρτητα. Πιο συγκεκριμένα ο φθόγγος υφίσταται σε σχέση με τους άλλους φθόγγους και σε σχέση με τη σημασία της λέξης την οποία αποτελούν. Οι λέξεις υπάρχουν χάρη στους φθόγγους. Επομένως η γλώσσα λειτουργεί ως ένα σύστημα σημείων. Όλοι οι χρήστες της ίδιας γλώσσας επικοινωνούν μεταξύ τους ονομάζοντας με τις ίδιες λέξεις τα ίδια πράγματα. Η κατάκτηση αυτού του συστήματος υπόκειται σε κάποιες ψυχολογικές θεωρίες. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τον J. Piaget η γένεση της γλώσσας ανάγεται στην περίοδο της αισθητηριοκινητικής διανόησης. Οι ενέργειες του παιδιού αυτής της ηλικίας (από τη γένεση ως το δεύτερο έτος) συντονίζονται με μία λογική που περιέχει ήδη πολλαπλές δομές, οι οποίες αναπτύσσονται αργότερα κατά τρόπο θεαματικό. Κατά την περίοδο της συμβολικής διανόησης το παιδί μπορεί να επικαλείται μη παρόντα αντικείμενα δια μέσω συμβόλων. Έτσι η ανάπτυξη της γλώσσας εκδηλώνεται μέσα στα πλαίσια της συμβολικής λειτουργίας. Γενικά η γλώσσα κατά τον Piaget αναπτύσσεται διαλεκτικά, μεταξύ ενεργούντος υποκειμένου και περιβάλλοντος μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου συνόλου που προπαρασκευάστηκαν κατά τα διάφορα στάδια της αισθητηριοκινητικής νοημοσύνης (Παπαρίζος, 2004).

Στην περίοδο των συγκεκριμένων διανοητικών πράξεων (7, 11-12χρ.) κατά τον Piaget σχηματίζονται στη συνείδηση διανοητικά σχήματα που ομαδοποιούνται σε σύστημα. Στο σύστημα αυτό εντάσσονται οι γλωσσικές δομές. Το παιδί σ' αυτή την ηλικία μπορεί να οδηγείται σε συμπεράσματα τα οποία ξεκινούν από διάφορα παραδείγματα χωρίς όμως να μπορεί να τα εφαρμόσει. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες ο μαθητής πρώτα αποκτά τη δυνατότητα χρήσης μιας γραμματικής δομής, έπειτα ακολουθεί η συνειδητοποίησή της και τέλος η ικανότητα συνειδητής εφαρμογής των κανόνων. Στην επόμενη περίοδο της τυπικής σκέψης (11-12 και 15-16 χρ.) ο μαθητής μπορεί να συνειδητοποιήσει τη λειτουργία του αφηρημένου γλωσσικού συστήματος, καταλαβαίνει τους γραμματικούς κανόνες και μπορεί να τους εφαρμόσει συνειδητά (Παπαρίζος, 2004).

Κατά τον διακεκριμένο γλωσσολόγο Chomsky συμπεράσματα της φυσιολογίας και της νευροχειρουργικής κατέδειξαν ότι η αισθητηριοκινητική νοημοσύνη υπάρχει σε ζώα χωρίς να προκύπτει γλώσσα και στο αριστερό ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφάλου υπάρχει ειδικό κέντρο γλώσσας που απουσιάζει από όλα τα είδη ζώων. Η άποψη του λοιπόν είναι ότι οι δομές και η δημιουργικότητα της γλώσσας είναι έμφυτα. Κάθε άνθρωπος είναι προικισμένος με τις καθολικές γλωσσικές δομές που είναι κοινές για όλες τις γλώσσες. Ανάλογα με τη γλωσσική κοινότητα στην οποία ανήκει το άτομο τις ενεργοποιεί, τις προσαρμόζει στα δεδομένα της συγκεκριμένης γλώσσας και κατέχει ένα εσωτερικευμένο σύστημα γλωσσικών στοιχείων και κανόνων σύμφωνα με το οποίο έχει τη δυνατότητα να παράγει και να κατανοεί ένα απεριόριστο αριθμό νέων και γραμματικά ορθών προτάσεων. Το σύστημα αυτό το ονομάζει «γραμματική» της συγκεκριμένης γλώσσας και την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης «γλωσσική ικανότητα» (Παπαρίζος, 2004). Έτσι λοιπόν διατύπωσε μια από τις βασικές αρχές της γενετικής γλωσσολογίας, τη διάκριση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής επιτέλεσης ή επίδοσης. Ο πρώτος όρος αφορά στην εγγενή ικανότητα του ανθρώπου να παράγει σωστές φράσεις στη γλώσσα του, ακόμη και όταν δεν είναι γνώστης της γραμματικής ή είναι τελείως αναλφάβητος, εφόσον η δομή της γλώσσας του είναι εσωτερικευμένη. Ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την παραγωγή προτάσεων σύμφωνα με κανόνες. Ο άνθρωπος λοιπόν έχει την ικανότητα να παράγει λόγο (γλωσσική ικανότητα), αλλά και να μετασχηματίζει τις δομές της γλώσσας του δημιουργώντας προτάσεις και φτάνοντας σε έναν απεριόριστο αριθμό φράσεων σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες (Τοκατλίδου, 2004).

1.4 Η Γλώσσα ως αξία

Η αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελεί εργαλείο που η χρησιμότητά της περιορίζεται στη μηχανική και αυτοματοποιημένη «μεταβίβαση» πληροφοριών δεν υφίσταται πια. Η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται και από τον μεγαλύτερο γλωσσολόγο Noam Chomsky λέγοντας ότι η γλώσσα ήταν και εξακολουθεί να είναι σημαντική στην εξέταση της ανθρώπινης φύσης. Πρώτον γιατί η γλώσσα είναι γνωστή ιδιότητα του είδους, μοναδική στο ανθρώπινο είδος ως προς τα βασικά του γνωρίσματα και κοινό χαρακτηριστικό της βιολογικής του καταβολής που διαφοροποιείται ελάχιστα

από άτομο σε άτομο πλην σοβαρών παθολογικών περιπτώσεων. Δεύτερον η γλώσσα είναι καίριος παράγοντας για τη νόηση, τις πράξεις και τις κοινωνικές σχέσεις του ανθρώπου. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δε σημαίνει ότι παραβλέπουμε την πρώτη λειτουργία της γλώσσας ως «οχήματος» πληροφοριών, απλά δεδομένου αυτού προχωράμε πιο κάτω και την αναγνωρίζουμε ως αγαθό, ως πολύτιμη ηθική οντότητα, ως αξία, όμοια με τις αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η μόρφωση, η ίδια η ζωή (Τσιτσιπής, 2004). Εφόσον η ποιότητα της συνάντησής σας με τους άλλους, η ποιότητα της εξωτερίκευσης του «είναι» μας, η δυνατότητα έκφρασης των πιο μύχιων σκέψεων και των πιο σημαντικών μας βιωμάτων και συναισθημάτων και η διαφοροποίησή μας ως πρόσωπα και συγχρόνως ως πολίτες ενός έθνους εξαρτάται από τη γλωσσική μας επικοινωνία, η γλώσσα απομακρύνεται από την τάξη του οργάνου, για να περάσει στο επίπεδο της αξίας ηθικής, ατομικής και κοινωνικής (Μπαμπινιώτης, 1994). Επομένως η γλώσσα αποτελεί αξία μοναδική τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία.

Η άποψη αυτή επισημαίνεται και από τον φιλόσοφο της γλώσσας Wittgenstein ο οποίος αναφέρει σ' ένα έργο του μια πολύ λιτή αλλά περιεκτική φράση «η γλώσσα μου είναι ο κόσμος μου». Μέσα από αυτή τη φράση κατανοούμε ότι στη γλώσσα ενός λαού, στην κάθε λέξη και φράση του απεικονίζονται στοιχεία από την ιστορία, τη σκέψη, τη νοοτροπία, την καλλιέργεια και τον πολιτισμό του. Η διδασκαλία λοιπόν της μητρικής γλώσσας όταν γίνεται με σωστό τρόπο και στον απαιτούμενο βαθμό είναι διδασκαλία του ύφους και του ήθους ενός λαού, ιστορικός και φρονηματιστικός παράγοντας (Μπαμπινιώτης 1994).

Βέβαια η αξία της γλώσσας δεν μπορούμε να πούμε ότι έχει συνειδητοποιηθεί από κάθε λαό και κοινωνία σε επίπεδο παιδείας, καλλιέργειας. Το θέμα αυτό συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη υποβάθμιση της ποιότητας της γλώσσας που παρατηρείται στην εποχή μας. Ο σύγχρονος άνθρωπος περικυκλωμένος από τα υλικά αγαθά που ο ίδιος δημιούργησε δεν έχει το χρόνο, ούτε τη διάθεση ίσως ούτε τη δυνατότητα να εντρυφήσει στη γλώσσα του. Αιτία αυτού αποτελεί το γεγονός ότι στην ιεράρχηση των αξιών και των επιδιώξεων η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται συνειδητά ως αξία και ως μείζον μέλημα του πολίτη σε αντίθεση με την επιδίωξη άλλων αγαθών και κυρίως υλικών. Απόδειξη αυτού του γεγονότος είναι η υποβάθμιση που υφίσταται η ελληνική προς όφελος μιας ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν πολλοί Έλληνες οι οποίοι από τη μια δεν προσπαθούν να μάθουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους καλύτερα

ελληνικά αλλά προσπαθούν να βελτιώσουν τα αγγλικά τους και από την άλλη πολλοί είναι αυτοί που δεν υπερηφανεύονται για τα καλά ελληνικά τους αλλά για τα καλά αγγλικά τους. Όλα αυτά μας οδηγούν στην άποψη ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο και όχι ως αξία. Επομένως σημαντικό δεν είναι πόσο και πώς ασχολούμαστε με τη γλώσσα μας αλλά αν τη θεωρούμε αξία που πρέπει να κατακτήσουμε με αγώνα όπως απαιτεί η ελευθερία και η δημοκρατία (Μπαμπινιώτης, 1994).

Για να έρθουμε στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ένα σημαντικό γλωσσικό πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει πρόβλημα στην ορθή και δημιουργική χρήση της γλώσσας, γραπτής και προφορικής το οποίο εντοπίζεται σε δύο επίπεδα. Πρώτον πτώση του ενδιαφέροντος γενικά των ανθρώπων για καλύτερη χρήση της γλώσσας και δεύτερον η αποκοπή των παιδιών μας από τη γλωσσική παράδοση από τις προηγούμενες μορφές της ελληνικής. Αυτό έχει ως συνέπεια την αδυναμία κατανόησης και χρήσης λέξεων σε απαιτητικές μορφές επικοινωνίας. Με άλλα λόγια υπάρχει λεξιπενία. Το πρόβλημα αυτό οδηγεί στην αδυναμία του ανθρώπου να σκέπτεται σωστά και να κατακτήσει καλύτερα την παιδεία. (Μπαμπινιώτης, 1994). Αναμφίβολα το πρόβλημα της γλωσσικής πενίας επηρεάζει πρώτιστα και σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Επομένως είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα στοιχεία που συνθέτουν την επικοινωνία και στη λειτουργία της, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε πώς το όλο πρόβλημα της γλωσσικής ένδειας έχει άμεσο αντίκτυπο στην επικοινωνία, ώστε να είμαστε σε θέση να προτείνουμε λύσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

2.1 Λέξη

Για να υπάρξει επικοινωνία απαιτείται η ύπαρξη σημείων τα οποία δημιουργούν ένα οργανωμένο σύστημα, τον κώδικα που ορίζει τους νόμους της σύνταξης με αποτέλεσμα να έχουμε το μήνυμα. Ο συνδυασμός σημασίας και μορφής δίνει τη λέξη η οποία μας οδηγεί στην ύπαρξη της πραγματικότητας, στον φανταστικό ή πραγματικό κόσμο. Η σχέση που συνδέει τις λέξεις και τα πράγματα είναι σχέση ονομασίας. Δηλαδή οι λέξεις ονομάζουν τα πράγματα, είναι ονόματα για τα αντικείμενα. Βέβαια αυτή η σχέση σήμερα έχει κατά κάποιο τρόπο διαφοροποιηθεί σύμφωνα με το Saussure. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ λέξεων και πραγμάτων είναι σχέση αναφοράς. Οι λέξεις αναφέρονται στα πράγματα γι' αυτό υπάρχουν και τα αντικείμενα αναφοράς. Η σχέση δηλαδή της λέξης με το πράγμα παύει να είναι απλά επιφανειακή και εξωτερική (ονόματος- πράγματος) αλλά γίνεται πιο ουσιαστική και αναφέρεται στην εσωτερική τους διάρθρωση. Είναι σχέση σημασίας- μορφής ή ιδέας και ακουστικής εικόνας δηλαδή συνδέει τη λέξη με το σημαίνον και το σημανόμενο (Λιάπης, 1994).

Θα ήταν ελλιπές όμως να μην αναφερθούμε και στη σημειωτική θεωρία του Peirce, η οποία διαφέρει από τη σημειωτική του Saussure. Η θεωρία του έχει ως αφετηρία τρία υποκείμενα: το σημείο, το αντικείμενό του και τον ερμηνευτή του. Δηλαδή ο Peirce δεν δέχεται την ύπαρξη μόνο σημαίνον- σημανόμενο, εφόσον δεν υπάρχει απλώς η σχέση ερέθισμα- αντίδραση. Σύμφωνα με την άποψή του στην παραπάνω σχέση παρεμβαίνει και ο ερμηνευτής, ο οποίος δίνει τη δική του ερμηνεία στο σημείο. Για αυτό το λόγο για κάθε σημείο υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες, εφόσον υπάρχουν διαφορετικοί ερμηνευτές (Τοκατλίδου, 2004).

Οι παραπάνω αναλύσεις μας οδηγούν στη σκέψη ότι η λέξη δεν αποτελεί μια τυχαία ύπαρξη κάποιων φθόγγων στη σειρά, ένας απλός ήχος που αναφέρεται σε κάποιο αντικείμενο. Αντιθέτως η λέξη έχει βαρύτητα καθώς μέσω αυτής έγινε η κατάκτηση των εννοιών και μέσα από αυτές κατανοήθηκε ο κόσμος. Επομένως οι λέξεις θα πρέπει να νοηθούν ως αξίες. Γι' αυτό το λόγο καμιά λέξη δεν έχει την ίδια αξία σε μια γλώσσα. Μέσα στην κάθε λέξη υπάρχουν αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ορισμοί και

βιώματα ενός λαού. Για παράδειγμα η λέξη «δημοκρατία» δεν σημαίνει απλά ένα θεσμό στην πολιτική όπου «κρατεί» ο δήμος αλλά κλίνει μέσα της μια ολόκληρη ιστορική αντίληψη που έχει ξεκινήσει εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Υπάρχει δηλαδή μέσα στην κάθε λέξη μια μακραίωνη ιστορία χρόνων. Επομένως κάθε λέξη σε κάθε γλώσσα είναι προϊόν ιστορικής διεργασίας, είναι πολιτισμικό μάρφωμα. Συνεπώς και η ίδια η γλώσσα κλίνει μέσα της μια ιστορική και πολιτισμική αξία και δίνει ένα ιδιαίτερο αξιολογικό βάρος στην πορεία κάθε λαού και στην ιστορική του υπόσταση (Μπαμπινιώτης, 1994).

2.2 Κείμενο

Ένα σύνολο λέξεων συντίθενται μεταξύ τους σύμφωνα με κανόνες και δημιουργούν ένα κείμενο. Η τέχνη και η τεχνική της παραγωγής κειμένων έχει μακραίωνη ιστορία που ξεκινάει με την εμφάνιση των σοφιστών στην αρχαία Ελλάδα και φτάνει ως τις μέρες μας με τους δασκάλους της γλώσσας. Οι σοφιστές υποστήριζαν πρώτοι τον υποκειμενικό λόγο και κατ' επέκταση τη γλωσσική εφαρμογή με βάση το χρήστη (παραγωγό- αποδέκτη) του κειμένου. Η γλωσσική εφαρμογή προκαλεί έντονο ενδιαφέρον από πλευράς των γλωσσολόγων, εκπαιδευτικών κ.ά. Έτσι υποκινούνται διάφορα ερωτήματα που έχουν ως θέμα την υφή και λειτουργία του κειμένου, την παραγωγή και τον προορισμό του, το ρόλο του αναγνώστη αναφορικά με το κείμενο, την ερμηνεία του, τους παράγοντες που το καθιστούν επιτυχές, τη σύνταξή του, την αξιολόγησή του. Όλα αυτά θα πρέπει να τα έχει υπόψη του ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, προκειμένου να οργανώσει σωστά τη διδασκαλία του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1994).

Το κείμενο αποτελεί τη βασική γλωσσική μονάδα, στο οποίο ενυπάρχουν τα νοήματα που σχετίζονται με την κοινωνική πρακτική. Επομένως το κείμενο προσδιορίζεται από την κοινωνική πραγματικότητα και την προσδιορίζει. Κάθε κείμενο αποτελείται από περιόδους και προτάσεις βάσει των οποίων οργανώνονται οι θέσεις του. Μέσα από αυτές ερμηνεύεται η δομή του σ' ένα γραμματικό πλαίσιο. Η γραμματική δηλαδή παίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή νοήματος (Μιχάλης, 2015). Βέβαια η γλώσσα λειτουργεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτές τις

απόψεις συνδέονται ο πολιτισμός, η κοινωνία και η γλώσσα. Ο πολιτισμός και η κοινωνία αφορούν στο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η γλώσσα αναφέρεται στο επίπεδο ύψους το οποίο έχει κάποια γραμματοσυντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή ανάλογα με την περίσταση ομιλίας κάποιου χρησιμοποιούνται συγκεκριμένοι τύποι στη γραμματική και στο συντακτικό, ανάλογος τρόπος και τόνος (Halliday & Hasan, 1985).

Οι Hodge και Kress (1979) υποκινούμενοι από τις παραπάνω ιδέες στο έργο τους συνδύασαν γλωσσολογικές ιδέες από τους Chomsky και Halliday και από τη μαρξιστική θεωρία. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι η γλώσσα έχει συγκεκριμένους βασικούς κανόνες βάσει των οποίων τα υποκείμενά της τη μετασχηματίζουν. Όμως οι μετασχηματισμοί αυτοί δεν ήταν μόνο γλωσσική δημιουργικότητα, αλλά μετασχηματισμοί που κατασκευάζουν διαφορετικά ιδεολογικά μηνύματα. Επομένως η γλώσσα δεν αποτελεί ένα αφηρημένο σύστημα αλλά ένα σύστημα τοποθετημένο στην κοινωνική ζωή με λειτουργίες οι οποίες οικοδομούν το κοινωνικό νόημα της επικοινωνίας (Hodge & Kress, 1979).

Το κείμενο βοηθάει στην πραγμάτωση της γλωσσικής επικοινωνίας και αφορά την κειμενική λειτουργία στις γλώσσες. Δηλαδή οργανώνουμε το λόγο μας σε κείμενο για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε. Είναι το επίκεντρο της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας. Εκείνο που επιδιώκεται με τη γλωσσική διδασκαλία είναι η παραγωγή κειμένων, η κατανόησή τους και η επεξεργασία τους. Δηλαδή ο στόχος του μαθήματος της γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στην ομιλία και κατανόηση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και η γνώση της εις βάθος, στην παραγωγή και κατανόηση κειμένων διαφόρων τύπων και υψηλότερων απαιτήσεων. Εφόσον λοιπόν δίνεται έμφαση στο κείμενο και την επεξεργασία του η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι κειμενοκεντρική ή κειμενική διδασκαλία της γλώσσας (Κωστούλη, 2001. Ματσαγγούρας, 2009). Ο λόγος αποτελεί κείμενο. Επομένως κάθε ενότητα προφορικού ή γραπτού λόγου η οποία χαρακτηρίζεται από αυτάρκεια και από αυτονομία είναι κείμενο, διαθέτει ολοκληρωμένο νόημα και επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες και συγκεκριμένους στόχους που αφορούν την επικοινωνία. Βέβαια για να υπάρξει επικοινωνία αποτελεσματική, η σύνταξη των κειμένων θα πρέπει να ακολουθεί κάποια κριτήρια (Γκαράβελας, 2013. Μπαμπινιώτης, 1994).

Έτσι λοιπόν υπάρχουν επτά κριτήρια παραγωγής κειμένου:

A) η συνοχή. Είναι η νοηματική σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των στοιχείων του ίδιου κειμένου.

B) η πληροφορικότητα αναφέρεται στην ύπαρξη πληροφοριών που πρέπει να διακρίνει ένα κείμενο.

Γ) η συνεκτικότητα. Είναι η ανάγκη σύνδεσης κειμένου και εξωκειμενικής γνώσης. Δηλαδή ο αποδέκτης του κειμένου θα πρέπει να κατανοεί τις πληροφορίες που του παρέχονται στο κείμενο με βάση κάποιες εξωκειμενικές γνώσεις που έχει.

Δ) η προθετικότητα. Είναι η αναγκαία ύπαρξη συνειδητής πρόθεσης από τον πομπό ενός κειμένου.

Ε) η διακειμενικότητα. Είναι ο παράγοντας που υποδηλώνει ότι η παραγωγή και η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από τη γνώση που έχουν για άλλα ομοειδή κείμενα και ο πομπός αλλά και ο δέκτης.

Στ) η περιστασιακότητα. Αναφέρεται στο γεγονός ότι ένα κείμενο πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στην εξωκειμενική κατάσταση επικοινωνίας και ότι ερμηνεύεται σε συνάρτηση με την κατάσταση αυτή.

Ζ) η αποδεκτότητα. Να έχει την μορφή ενός αποδεκτού κειμένου και να αναγνωρίζεται από τους παραλήπτες (Αρχάκης, 2011).

Υπάρχουν διάφορα είδη γραπτού λόγου, τα οποία αποτελούν διάφορες κατηγορίες κειμένων, χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις και διατελούν ποικίλους σκοπούς. Έτσι έχουμε τα γένη λόγου, τα είδη λόγου, τα κειμενικά είδη και τους κειμενικούς τύπους. Στα γένη λόγου συμπεριλαμβάνονται η αφήγηση, η περιγραφή, η επεξήγηση, η πειθώ και η καθοδήγηση. Στα παραπάνω είδη για την κατασκευή τους εμπλέκονται η νόηση, η μνήμη και οι προϋπάρχουσες γνώσεις. Σ' όλα αυτά τα είδη υπάρχει γλωσσική διάσταση καθώς υποστηρίζονται από διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι χρόνοι, οι εγκλίσεις, οι φωνές των ρημάτων. Τα είδη λόγου αποτελούν οργανωμένη διαδοχή επικοινωνιακών πράξεων. Έτσι έχουμε τα αφηγηματικά, τα εκθετικά, τα διαδικαστικά και τα παραινετικά, τα οποία επιτελούν επικοινωνιακό στόχο. Τα κειμενικά είδη έχουν κοινωνικό και επικοινωνιακό στόχο και χωρίζονται σε αφηγηματικά, περιγραφικά, εκθετικά και επιχειρηματολογικά κείμενα. Τέλος οι κειμενικοί τύποι προσδιορίζονται από ενδοκειμενικά κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα αφορούν στη δομή του κειμένου, στην οργάνωση, το ύφος. Δηλαδή αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της κειμενικής οργάνωσης (Ματσαγγούρας, 2007).

Η διαδικασία ερμηνείας και κατανόησης κειμένων μπορεί να συντελεστεί σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο της κατανόησης λέξεων και των μεταξύ τους σχέσεων μέσα στην πρόταση. Πρόκειται για κατανόηση της επιφανειακής δομής του κειμένου, β) στο επίπεδο της κατανόησης των προτάσεων αναφορικά με το εννοιολογικό και σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Εδώ πρόκειται για την κατανόηση της βάσης του κειμένου, και γ) στο επίπεδο της βαθύτερης κατανόησης. Το επίπεδο αφορά την κατανόηση του πραγματικού νοήματος, την ολιστική κατανόηση του κειμένου. Τα τρία αυτά επίπεδα σχετίζονται μεταξύ τους και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η κατανόηση μόνο με κάποιο από αυτά (Βάμβουκας -Χατζηδάκη, 2000).

Επίσης για να μπορέσουμε να αναλύσουμε ένα επικοινωνιακό συμβάν θα πρέπει να εξετάσουμε το περιεχόμενο. Δηλαδή δεν είναι εφικτό να αναλύσουμε ένα σύστημα επικοινωνίας, εάν στηριζόμαστε μόνο στους όρους χρήσης του. Σύμφωνα με τους Halliday και Hasan, όταν βρισκόμαστε σε μια κατάσταση γνωρίζουμε ποια γλωσσικά στοιχεία θα παρουσιαστούν και το αντίστροφο, όταν ακούμε κάποια γλωσσικά στοιχεία γνωρίζουμε σε ποια κατάσταση να τα εντάξουμε. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν ένα περιεχόμενο. Η ικανότητα κατανόησης του κειμένου και περιεχομένου αφορά την επικοινωνιακή μας ικανότητα. Όταν γνωρίζουμε σε γενικές γραμμές από πριν πώς θα μιλήσουμε και τι θα ακούσουμε θα μπορούμε ευκολότερα να διαχειριστούμε μια επικοινωνιακή κατάσταση. Η εκπαίδευση ασχολείται με την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, βοηθώντας τους να αναγνωρίσουν τα περιεχόμενα χρησιμοποιώντας σωστά τη γλώσσα και καλλιεργώντας τη, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της επικοινωνίας. Τα στοιχεία από τα οποία συντίθεται το περιεχόμενο είναι τα εξής: το σκηνικό (χώρος-χρόνος) του επικοινωνιακού γεγονότος, οι συμμετέχοντες, ο σκοπός, η μορφή-περιεχόμενο του μηνύματος, ο τόνος (ύφος), το μέσο (κανάλι-διάλογος) επικοινωνίας, η νόρμα (ποιες είναι οι γνώσεις των συμμετεχόντων για το τι είναι κανονικό, φυσικό, αναμενόμενο και τι αποκλίνει από αυτό), κειμενικό είδος (τύπος επικοινωνίας γεγονότος) (Γούτσος, 2012).

2.3 Γλωσσική Επικοινωνία-Επικοινωνιακή ικανότητα

Είναι γεγονός ότι σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία υφίστανται συστήματα επικοινωνίας με τα οποία οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή μεταξύ τους στέλνοντας και λαμβάνοντας διάφορα μηνύματα, εκφράζοντας συναισθήματα, επιθυμίες, στάσεις με σκοπό την αλλαγή της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς. Το σύστημα ονομάζεται και κώδικας και η πράξη επικοινωνίας μήνυμα. Κάθε μήνυμα αποτελείται από σημεία. Το κάθε σημείο περιέχει συγκεκριμένες εικόνες, σύμβολα, σχήματα, που καθορίζουν και χαρακτηρίζουν όλα τα φαινόμενα της ζωής μέσα σ' ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στα πλαίσια μιας σχέσης επικοινωνίας. Για παράδειγμα η έννοια του πένθους στην Ευρώπη συμβολίζεται με το μαύρο χρώμα, ενώ στην Κίνα με το άσπρο. Επομένως αυτά τα σημεία συγκροτούν διάφορα μηνύματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς κώδικες ή σημειωτικά συστήματα ή συστήματα επικοινωνίας. Για να μπορέσει να επιτευχθεί η επικοινωνία εκτός από την ύπαρξη πομπού, μηνύματος και δέκτη είναι απαραίτητη η κοινή εμπειρία, η γνώση του πομπού-δέκτη, η γνώση του κώδικα και η ύπαρξη κάποιου σκοπού. Επομένως στην επικοινωνιακή διαδικασία παίζει σημαντικό ρόλο η εξέταση μαζί με το φυσικό πλαίσιο το κοινωνικό και το πολιτισμικό (Τσιτσιπής, 2004). Γίνεται φανερό λοιπόν πως η επικοινωνία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία για να πραγματοποιηθεί ο ομιλητής επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις-προτάσεις τις οποίες συνδέει κατάλληλα για να μεταδώσει την πληροφορία που θέλει για το σκοπό που έχει. Επίσης η πρόσκτηση και η κατανόηση της πληροφορίας απαιτεί μια πολύπλοκη νοητική δραστηριότητα, έτσι ώστε να γίνει επεξεργασία και ερμηνεία της σημασίας του μηνύματος (Γκαραβέλας, 2013. Λιάπης, 1994).

Κατά τον Hymes η γλώσσα αντανακλά και κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα. Η ικανότητα συνδυασμού της γλωσσικής χρήσης με το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί την επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) των χρηστών της γλώσσας. Όπως έχει υποστηρίξει, για να κατέχει ένα άτομο την επικοινωνιακή ικανότητα πρέπει να έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη χρήση του λόγου:

- Γλωσσική ικανότητα των χρηστών, δηλαδή η ικανότητά τους να χειρίζονται ένα γλωσσικό και γραμματικό σύστημα που παρέχει συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές για την επικοινωνία.
- Προϋποθέσεις που επιτρέπουν την παραγωγή αποδεκτών προτάσεων σύμφωνα με συγκεκριμένες γραμματικές συμβάσεις.
- Κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που καθορίζει την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής χρήσης. Μπορεί για παράδειγμα κάποιος ομιλητής να χρησιμοποιήσει γραμματικά σωστό λόγο, ο οποίος όμως να μην είναι κατάλληλος για την επικοινωνιακή περίσταση σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Basso, 1972).
- Χρήση γλωσσικών στοιχείων που θεωρούνται σταθερά ή κοινά σε επικοινωνιακές περιστάσεις σε μια γλωσσική κοινότητα. Αυτά τα στοιχεία βοηθούν τους χρήστες να κατανοήσουν τι συμβαίνει και να επικοινωνήσουν.

Αρχικά τα παιδιά έχουν κάποιες γλωσσικές δεξιότητες που τις χρησιμοποιούν, αλλά η πολυπλοκότητα της επικοινωνίας τα οδηγεί στο να αναπτύξουν αποτελεσματικό λόγο και πολύπλοκες επικοινωνιακές δεξιότητες για ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Επομένως για να μάθει ένα παιδί να επικοινωνεί πρέπει όχι μόνο να κατακτήσει την ικανότητα να παράγει σωστές γραμματικά προτάσεις αλλά και προτάσεις που είναι κατάλληλες σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (επικοινωνιακή ικανότητα) (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Χαραλαμπίδης, 1999).

Η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά από τη στιγμή που κάποιο άτομο αποφασίζει να στείλει ένα μήνυμα. Το συγκεκριμένο άτομο αποτελεί τον πομπό. Ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα σ' έναν από τους κώδικες (γλώσσα, εικόνες χειρονομίες) και έτσι κωδικοποιημένο το στέλνει μέσα από κάποιο κανάλι, το γραπτό λόγο, τον προφορικό, την εικονογράφηση, τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας σε κάποιον δέκτη. Ο δέκτης του μηνύματος το συλλαμβάνει με τα αισθητήρια όργανά του, το αποκωδικοποιεί με νοητικές διαδικασίες και αντιδρά στο ερέθισμα πληροφοριών που πήρε παράγοντας πιθανόν και ο ίδιος ένα δικό του μήνυμα. Όλη αυτή η διαδικασία η οποία επαναλαμβάνεται αποτελεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων μιας κοινωνίας. Επομένως οι παράγοντες επικοινωνίας είναι ο πομπός (ο ομιλητής), ο δέκτης (ο ακροατής), το μήνυμα, ο κώδικας, το κανάλι και το αναφερόμενο (πληροφορία, θέμα, ιδέα) (Γκαραβέλας, 2013. Λιάπης, 1994).

Από τα σημειωτικά συστήματα η γλώσσα διαθέτει την τελειότερη μορφή μεταξύ των ανθρώπων. Η ανθρώπινη γλωσσική επικοινωνία η οποία έχει το δικό της κώδικα, τα δικά της μηνύματα και γλωσσικά σημεία (λέξεις), διαφέρει από την επικοινωνία των υπόλοιπων έμβιων όντων. Η γλώσσα των ανθρώπων διαφέρει επίσης από τις διάφορες τεχνητές γλώσσες, όπως το αλφάβητο Μορς, γι' αυτό σ' αυτές ο κώδικας διαμορφώνεται πριν αρχίσει η χρήση του, ενώ στη φυσική γλώσσα των ανθρώπων ο κώδικας διαμορφώνεται μέσα από τη χρήση (Χαραλαμπόπουλος-Χατζησαββίδης, 1997).

Το γλωσσικό σύστημα είναι σταθερό και επηρεάζεται ελάχιστα από το άτομο. Αντίθετα το μήνυμα είναι ατομική επιλογή που συντίθεται από στοιχεία του συστήματος σύμφωνα με δεδομένους κανόνες. Το σύστημα, ο κώδικας δηλαδή επιτρέπει την κατασκευή του μηνύματος. Το άτομο πρέπει να κωδικοποιήσει το μήνυμά του σύμφωνα με τον κώδικα, για να μπορέσει ο δέκτης να το αποκωδικοποιήσει και να το κατανοήσει, δηλαδή να είναι σε θέση να επικοινωνήσει. Υπάρχουν έξι λειτουργίες της γλώσσας μέσα από τις οποίες μπορούμε να κατανοήσουμε τη γλωσσική πράξη και είναι οι εξής: 1) αναφορική-δηλωτική, αναφέρεται στην γνωστική ή επικοινωνιακή λειτουργία με την οποία ο πομπός θέλει να επικοινωνήσει και γι αυτό το λόγο δεν μπορεί να λείψει και είναι απαραίτητο στοιχείο επικοινωνίας, 2) συγκινησιακή- εκφραστική, αναφέρεται στο συναίσθημα, στη συναισθηματική έκφραση του πομπού, 3) βουλευτική, με την οποία ο πομπός προσπαθεί να επηρεάσει το δέκτη μέσω προσταγής ή προτροπής, 4) ποιητική, εδώ η επικοινωνιακή πράξη εστιάζει όχι τόσο στην πληροφορία που μας δίνει το μήνυμα αλλά στη μορφή του, δηλαδή στα χαρακτηριστικά του, όπως ύφος, ομοιοκαταληξία, 5) φατική ή επαφική, σχετίζεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας από τον πομπό και 6) μεταγλωσσική, αναφέρεται στον κώδικα του μηνύματος που χρησιμοποιείται για να κατανοηθούν οι πληροφορίες, δηλαδή στην ίδια τη γλώσσα. Από όλα τα παραπάνω η αναφορική της λειτουργία, η επικοινωνιακή της διάσταση δηλαδή θα πρέπει να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο, εφόσον αποτελεί τη πιο σημαντική έκφρασή της και από αυτή προέρχονται οι υπόλοιπες (Γκαραβέλας, 2013. Λιάπης, 1994).

Εκτός όμως από τις παραπάνω λειτουργίες ο Michael Halliday δίνει έμφαση σε τρεις πιο σημαντικές λειτουργίες της γλώσσας: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική. Η αναπαραστατική αναφέρεται στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ανθρώπων προκειμένου να επικοινωνήσουν. Η διαπροσωπική αφορά τη σχέση

των ομιλούντων και τη στάση τους απέναντι στο γλωσσικό περιεχόμενο. Η τελευταία λειτουργία σχετίζεται με τη γραμμικότητα της γλώσσας, την οργάνωση δηλαδή του μηνύματος σ' ένα κείμενο ολοκληρωμένο. Επομένως αυτή τη διάκριση αναφέρεται στους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους δρα η γλώσσα. Δηλαδή με τη γλώσσα αναπαριστούμε την πραγματικότητα, επικοινωνούμε με τους συνανθρώπους μας και δημιουργούμε οργανωμένο λόγο (Γούτσος, 2012).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι υπάρχει ποικιλία στο γλωσσικό ύφος, στον τρόπο δηλαδή ομιλίας ή γραφής και ως προς τη χρήση διαφορετικού λεξιλογίου και ως προς το βαθμό τυπικότητας και προς τον τρόπο συγκρότησης των προτάσεων. Όλα αυτά βέβαια εξαρτώνται και από τις περιστάσεις επικοινωνίας. Για παράδειγμα ένα γεγονός θα εκφραστεί με διαφορετικό τρόπο από άνθρωπο σε άνθρωπο ανάλογα με την έκφραση που θέλει ο καθένας να δώσει και με την οπτική γωνία που το βλέπει. Μπορούμε επομένως να κάνουμε λόγο για ποικιλομορφία στη γλωσσική πραγματικότητα σε οποιαδήποτε γλωσσική κοινότητα για την εξυπηρέτηση των επικοινωνιακών αναγκών. Σύμφωνα μ' αυτές τις απόψεις η επικοινωνιακή ικανότητα έχει μια γλωσσική και μια εξωγλωσσική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη αφορά στη γνώση γλωσσικών κανόνων και γλωσσικών φαινομένων, δηλαδή τη δομή της γλώσσας, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στη χρήση του γλωσσικού συστήματος σε ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997).

Για να υπάρξει ένα επικοινωνιακό γεγονός πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες. Ο Hymes συνοψίζει τους παράγοντες αυτούς στο ακρόνυμο SPEAKING, το οποίο σημαίνει:

S: Setting and Scene (το πλαίσιο της επικοινωνίας): Αναφέρεται στον τόπο, χρόνο και στο πλαίσιο όπου πραγματοποιείται η επικοινωνιακή πράξη. Ο τόπος και ο χρόνος αφορούν φυσικές συνθήκες, ενώ το πλαίσιο μη πραγματικές συνθήκες.

P: Participants (οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία): Δηλαδή τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην επικοινωνιακή πράξη καθώς και τα χαρακτηριστικά τους, π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο κ.τ.λ.

E: Ends (οι στόχοι της επικοινωνίας): Για ποιο σκοπό δηλαδή πραγματοποιείται το επικοινωνιακό συμβάν.

A: Acts (οι πράξεις λόγου): Ο όρος αφορά στις μορφές λόγου, δηλαδή τις κατάλληλες λέξεις- φράσεις που χρησιμοποιούνται για να πλαισιώσουν την επικοινωνιακή κατάσταση.

K: Key (κλειδί- ύφος): Είναι ο τόνος-ύφος με το οποίο μεταδίδεται ένα μήνυμα, π.χ. φιλικό, σοβαρό, επίσημο, αστείο κ.τ.λ.

Instrumentalities (τα μέσα επικοινωνίας): Είναι τα κανάλια, οι κώδικες, η προφορική και γραπτή γλώσσα, αλλά και εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως οι κινήσεις, η ενδυματολογία κ.τ.λ.

N: Norms (οι κανόνες γλωσσικών και πολιτισμικών συνηθειών): Αναφέρονται στις φόρμες γλωσσικών συνηθειών, για παράδειγμα οι γλωσσικές συνήθειες και συμπεριφορές που συνδέονται με το λόγο.

G: Genre (είδος λόγου): Είναι διάφοροι τρόποι που εκφωνείται το γεγονός, π.χ. δοκίμιο, άρθρο, σχόλιο, παροιμία, παραμύθι κ.τ.λ.

Επομένως για να μπορέσουμε να κάνουμε λόγο για μια επιτυχημένη επικοινωνία οι ομιλητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους παραπάνω παράγοντες επικοινωνίας. Βέβαια πολλοί γλωσσολόγοι-επικοινωνιολόγοι έχουν αναφέρει διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με το επικοινωνιακό γεγονός, οι οποίοι έχουν παρόμοια κατηγοριοποίηση με την παραπάνω (Γκαράβελος, 2013).

2.4 Γραπτός και Προφορικός Λόγος

Η διαφοροποίηση της γλώσσας σε προφορική και γραπτή εντάσσεται στα πλαίσια της γλωσσικής ποικιλίας και αποτελεί τη βασική μορφή της γλωσσικής επικοινωνίας. Παρόλο την ίδια αξία που έχουν και τα δύο είδη γλώσσας δίνεται ένα προβάδισμα στο γραπτό λόγο με το επιχείρημα ότι εφευρέθηκε πρώτος για να καλύψει την επικοινωνία από απόσταση και να μπορέσουν να διατηρηθούν σημαντικά κείμενα κάθε είδους. Αν λάβουμε υπόψη όμως και ορισμένους άλλους παραμέτρους για τη σχέση γραπτής και προφορικής γλώσσας, όπως την προτεραιότητα της προφορικής στην ιστορία, την ύπαρξη αποκλειστικά μόνο της προφορικής σε ορισμένες κοινωνίες, τη γνώση της προφορικής από όλους τους ανθρώπους όχι όμως και της

γραπτής, το παιδί γνωρίζει πρώτα την προφορική και ύστερα κατακτά τη γραπτή, η ύπαρξη της προφορικής αποτελεί προϋπόθεση για τη γραπτή, θα λέγαμε ότι ο προφορικός λόγος είναι πρωταρχικός δεν εννοούμε ότι είναι πιο αξιόλογος, αλλά ότι αποτελεί ιστορικό γεγονός πρωταρχικό σε σχέση με το γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας πιο απλό σε σχέση με το γραπτό. Ο ομιλητής χρησιμοποιεί εξωγλωσσικούς παράγοντες για να επικοινωνήσει και δεν είναι δέσμιος ενός γλωσσικού συστήματος το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσει αυστηρά. Στην προφορική επικοινωνία ο πομπός και ο δέκτης είναι παρόντες και διευκρινίζουν ή επαναλαμβάνουν οτιδήποτε δεν έχει γίνει αντιληπτό. Τα παραγλωσσικά στοιχεία μπορούν να αποδώσουν ένα μέρος του μηνύματος. Επομένως μιλάμε για μια αμεσότητα στην επικοινωνία (Baynham, 2002. Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997).

Ο γραπτός λόγος αποτελεί πιο σύνθετη μορφή επικοινωνίας. Καταρχήν ο πομπός βρίσκεται μόνος του και πρέπει να χρησιμοποιεί συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα για να γίνει κατανοητό το μήνυμά του από το δέκτη. Επίσης δεν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης παραγλωσσικών στοιχείων. Δεν υπάρχει αμεσότητα σ' αυτό το είδος επικοινωνίας. Όλα αυτά τα στοιχεία για το γραπτό και προφορικό λόγο δίνουν τα χαρακτηριστικά της μιας και της άλλης μορφής επικοινωνίας. Βέβαια και τα δύο είδη λόγου είναι σημαντικά και θα πρέπει να αξιοποιούνται κατάλληλα στη γλωσσική διδασκαλία για να μάθει ο μαθητής τη σωστή χρήση τους (Halliday, 2007). Επομένως, εφόσον η γλωσσική επικοινωνία κατακτάται μέσω της διδασκαλίας, θα ήταν απαραίτητο να αναφερθούμε στη διαδικασία της μάθησης και πώς αυτή αναλύεται από τους συμπεριφοριστές και γνωστικούς ψυχολόγους, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί επιλέγοντας τη σωστή μέθοδο να οδηγήσουν τους μαθητές στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Tannen, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΑΘΗΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Η λειτουργία και η ανάπτυξη της σκέψης έχει απασχολήσει τόσο τους συμπεριφοριστές ψυχολόγους όσο και τους γνωστικούς. Πιο συγκεκριμένα οι πρώτοι προσπαθούν να εξηγήσουν τη γνώση ως μέσο αντίδρασης του υποκειμένου σε εξωτερικά ερεθίσματα τα οποία το άτομο τα συνδέει συνειρμικά. Αντίθετα οι γνωστικοί ψυχολόγοι, όπως ο Piaget, εξαρτά τη γνώση από τα γνωστικά σχήματα. Ενώ δηλαδή οι συμπεριφοριστές θεωρούν τη σχέση εξωτερικά ερεθίσματα-αντίδραση μονόδρομη, οι γνωστικοί τη θεωρούν αμφίδρομη. Με άλλα λόγια κάθε εξωτερικό στοιχείο ως ερέθισμα του υποκειμένου εισχωρεί και μετασχηματίζεται από τις εσωτερικές δομές του ατόμου. Οι συγκεκριμένες δομές που είναι πια εμπλουτισμένες και αφομοιωμένες μπορούν να μετασχηματιστούν και έτσι εμπλουτισμένες να ενταχθούν σ' αυτές στοιχεία του περιβάλλοντος που πριν δεν μπορούσαν να ενσωματωθούν (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

3.2 Μάθηση και διδασκαλία

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ως βασικό του στόχο την προώθηση της μάθησης. Πριν την εμφάνιση του σχολείου και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων πηγή μάθησης υπήρξε η εμπειρία της ζωής. Η ανάγκη ανταπόκρισης του ατόμου στο περιβάλλον του απαίτησε τη συστηματική βοήθεια, η οποία οδήγησε στη δημιουργία της εκπαίδευσης. Επομένως η διδασκαλία αποτέλεσε ένα σημαντικό μέσο για την παροχή της γνώσης, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ομαλή ένταξή τους στο περιβάλλον. Βέβαια δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι όπου υπάρχει διδασκαλία πραγματοποιείται και μάθηση, ούτε ότι κάθε φορά που δημιουργείται αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή μπορούμε να κάνουμε λόγο για μάθηση.

Σύμφωνα με τον Gagne (1975) «μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σ' ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μάλλον μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η

τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση». Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται αντιληπτή από τη στιγμή που το άτομο οδηγείται σε ορισμένες πράξεις, τις οποίες δε θα μπορούσε προηγουμένως να πραγματοποιήσει. Με τη μάθηση λοιπόν συμβαίνουν στο άτομο διάφορες διαδικασίες οι οποίες επηρεάζονται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες του ατόμου. Στους εσωτερικούς παράγοντες ανήκουν η νοημοσύνη, οι αντιληπτικοί μηχανισμοί, η συναισθηματική κατάσταση, η ιδιοσυγκρασία του, οι τρόποι μάθησής του, οι άμεσες εμπειρίες και οι γνώσεις του. Εξαιτίας αυτών των παραγόντων η μάθηση αποτελεί εσωτερικό θέμα του ατόμου. Στους εξωτερικούς εντάσσονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση, το υλικό μάθησης, οι ενέργειες του δασκάλου. Όλοι αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες δεν είναι ίδιοι ούτε για όλα τα άτομα ούτε για όλα τα είδη μάθησης.

Επίσης υπάρχουν κάποιες ενέργειες που μπορούν να βοηθήσουν τη μάθηση. Αυτές οι ενέργειες εντάσσονται στη διδασκαλία. Δηλαδή η διδασκαλία αποτελεί το σύνολο των ενεργειών, τις οποίες θα εφαρμόσει ο δάσκαλος με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να οδηγηθεί στη μάθηση. Μέσω του ορισμού αυτού καταργείται η παραδοσιακή έννοια της διδασκαλίας, όπου υπάρχουν δύο συμμετέχοντες, ο δάσκαλος και ο μαθητής. Ο πρώτος γνωρίζει και ο δεύτερος αγνοεί. Ο δάσκαλος δηλαδή μεταδίδει γνώσεις και ο μαθητής τις δέχεται αβίαστα. Η σύγχρονη άποψη για τη διδασκαλία διαφέρει από την παραδοσιακή. Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος μέσα από κατάλληλες ενέργειες μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να δημιουργεί τη γνώση και όχι να τη δέχεται. Η δημιουργία της γνώσης παίρνει τη μορφή της δημιουργικής αξιοποίησής της, ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Ο δάσκαλος λοιπόν δε σταματάει τη βοήθεια, αλλά την τροποποιεί, έτσι ώστε ο μαθητής να κατανοεί τις πληροφορίες που του παρέχονται και να τις αξιοποιεί δημιουργικά. Επομένως η διδασκαλία αφορά στις προγραμματισμένες ενέργειες από μέρος του δασκάλου με στόχο την ενεργητική παρουσία του μαθητή στη γνώση (Φλουρής, 2005).

3.3 Θεωρίες μάθησης

3.3.1 Συμπεριφοριστές Ψυχολόγοι

Η πρώτη βασική θεωρία που άσκησε επίδραση στη διδασκαλία είναι η θεωρία των «συνειρμών». Ο Thorndike, ως βασικός εκπρόσωπός της, υποστήριξε ότι η μάθηση βασίζεται στο σχήμα ερέθισμα-αντίδραση. Η θέση αυτή εκπροσωπούσαν από τη Σχολή της Συμπεριφοράς ή των Μπιχεβιοριστών. Σύμφωνα με τις απόψεις τους η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται βάσει κάποιου προτύπου και εφόσον δοθεί στο άτομο το κατάλληλο ερέθισμα. Έτσι βασικό ρόλο έπαιζαν οι μέθοδοι αγωγής, η διδακτική πράξη και ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος είναι σημαντικό να διαμορφώσει κατάλληλο περιβάλλον και να δώσει στο μαθητή τα ερεθίσματα που θα δημιουργήσουν τις αντιδράσεις και ενισχύσεις, ώστε να αποκτήσει τη συμπεριφορά σύμφωνα με κάποιο πρότυπο. Η συγκεκριμένη θεωρία έδωσε έμφαση στις εξωτερικές καταστάσεις της διδασκαλίας και στο δάσκαλο, ο οποίος έπρεπε να καθορίζει χρονικά την παρουσίαση του ερεθίσματος και της αντίδρασης, για να μπορέσει η σχέση αυτή να λειτουργήσει. Επίσης έδινε έμφαση στην επανάληψη, η οποία βοηθάει τη μάθηση και τη συγκράτησή της. Το ίδιο σημαντική θεωρείται και η απομνημόνευση. Επομένως η εκπαίδευση των δασκάλων, το διδακτικό υλικό και οι διάφορες διδακτικές διαδικασίες αποτελούσαν τα βασικά σημεία της εκπαίδευσης σύμφωνα με τη θεωρία της Συμπεριφοράς. Βέβαια με την πάροδο των χρόνων δεν επιβεβαιωνόταν από έρευνες ότι η επανάληψη και η απομνημόνευση είναι τόσο σημαντική για τη μάθηση.

Άλλος ένας εκπρόσωπος της Σχολής των Μπεχβιοριστών, ο Miller, υποστήριξε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να υπάρχει η παρότρυνση, η νύξη, η αντίδραση και η ανταμοιβή, για να υπάρχει το αποτέλεσμα της μάθησης. Δηλαδή ο δάσκαλος πρέπει να παροτρύνει το μαθητή, να του δίνει ερεθίσματα, τα οποία να διαφοροποιούνται από το μαθητή με νύξεις από το δάσκαλο. Επίσης πρέπει να δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία ώστε να αντιδρά σ' αυτά που έμαθε. Τέλος ο μαθητής είναι αναγκαίο να μαθαίνει το επίπεδο που έχει επιτύχει και να ενισχύεται γι' αυτό. Επίσης ο Skinner τόνισε τη σημασία των εξωτερικών παραγόντων για τη συμπεριφορά του ατόμου. Βέβαια υπάρχουν ορισμένα τρωτά σημεία στη θεωρία της σχολής αυτής, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι δεν ερεύνησαν πώς αποκτάται η γνώση με

αποτέλεσμα να μην μελετήσουν αρκετά τις νοητικές λειτουργίες της μαθησιακής διαδικασίας. Όλες αυτές οι απόψεις βρίσκουν αντιμέτωπους τους γνωστικούς ψυχολόγους, οι οποίοι θεωρούν ότι οι εσωτερικές δομές που δημιουργούνται με την επίδραση του περιβάλλοντος και την προσπάθεια του ατόμου είναι σημαντικές για τη μάθηση. Οι δομές αυτές τροποποιούνται καθώς αλλάζει η ηλικία του ατόμου και εξελίσσονται.

Οι παραπάνω θεωρίες και οι αρχές μάθησης υποβοηθούν το έργο του δασκάλου και του προγραμματισμού και συντονισμού της διδασκαλίας. Επίσης προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στον καθορισμό μιας πορείας στη διδασκαλία, στη λήψη διδακτικών αποφάσεων και επιλογών και διδακτικών ενεργειών του δασκάλου. Έτσι ο δάσκαλος ενεργεί στοχευμένα και αποφεύγει ενέργειες που δεν προωθούν τη μάθηση, αλλά αντίθετα προχωρά σε δραστηριότητες που την ενισχύουν και την εμποδώνουν (Φλουρής, 2005).

3.3.2 Γνωστικοί Ψυχολόγοι

Η γνωστική ψυχολογία προσπαθεί μέσω πειραματικών δεδομένων να διερευνήσει τις νοητικές διεργασίες της αντίληψης, προσοχής, μνήμης, σκέψης, γλώσσας και μάθησης. Ενώ η διεπιστημονική εξακρίβωση της φύσης της γνώσης, της οργάνωσης, της ανάπτυξής της και της χρήσης της ανήκουν στο χώρο της γνωστικής επιστήμης. Μέσω της γνωστικής ψυχολογίας ερμηνεύεται η συμπεριφορά και η νόηση. Είναι κλάδος της ψυχολογίας που διερευνά τις νοητικές διεργασίες της αντίληψης, προσοχής, μνήμης, λύσης προβλημάτων, γλώσσας (Βοσνιάδου, 2001).

Οι γνωστικοί ψυχολόγοι έχουν ως αντικείμενο έρευνάς τους τις στρατηγικές της παιδικής μάθησης. Ενδιαφέρονται για τις αλλαγές που συντελούνται στη νόηση και στη μάθηση κατά την πορεία της ανάπτυξης. Παλιότερα διερευνούνταν το φαινόμενο της μάθησης ως συσσώρευσης γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ τώρα οι ψυχολόγοι προσανατολίζονται στο πώς τα παιδιά κατά την ενεργητική μάθηση οργανώνουν, και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν. Η επεξεργασία των πληροφοριών αποτελεί τομέα της γνωστικής ψυχολογίας και γνωστικής ανάπτυξης. Βασική θέση της θεωρίας αποτελεί το γεγονός ότι ο άνθρωπος κάνει χρήση

συμβόλων και βάσει αυτών επεξεργάζεται, οργανώνει και χρησιμοποιεί πληροφορίες (Κακαβούλης, 1989).

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές γνωστικές θεωρίες, οι οποίες είναι δυνατόν να βοηθήσουν μια τάξη μαθητών να είναι αποτελεσματική επικοινωνώντας θετικά μεταξύ τους και χρησιμοποιώντας στρατηγικές, εργαλεία και πρακτικές για την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της σκέψης. Η μία είναι ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός ή ατομικός και βασίζεται στη θεωρία του Piaget και η άλλη ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός που βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky. Κοινό σημείο έχουν τη χρήση διαφόρων διδακτικών μεθόδων και δημιουργικών σκέψεων για τη γνώση. Διαφέρουν ως προς το γεγονός ότι η σκέψη προηγείται της γλώσσας για το γνωστικό, ενώ η γλώσσα προηγείται της σκέψης για τον κοινωνικό. Με τον όρο γνωστικό κονστρουκτιβισμό αναφερόμαστε στην οικοδόμηση των ιδεών του ατόμου μέσω προσωπικών διαδικασιών, ενώ με τον όρο κοινωνικό αναφερόμαστε στο γεγονός ότι το άτομο οικοδομεί τις ιδέες του μέσω αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητών (Powell, & Kalina, 2009).

3.3.2.1 Piaget

Η θεωρία του Piaget έχει θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη διαφόρων γνωστικών θεωριών που αφορούν τη μάθηση. Έτσι η θεωρία του γνωστικού κονστρουκτιβισμού αμφισβητεί τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσέφερε τις γνώσεις στους μαθητές και οι τελευταίοι καλούνταν ως παθητικοί δέκτες να μάθουν τις γνώσεις αυτές. Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός θεωρεί ότι, εφόσον το άτομο είναι μοναδικό, έχει τη δυνατότητα από μόνο του να οικοδομήσει τη γνώση και τη μάθηση. Η θεωρία δηλαδή βασίζεται στην αυτενέργεια και προσωπική δράση, η οποία σχετίζεται με τις πρότερες αντιλήψεις, γνώσεις, συναισθήματα και εμπειρίες από το περιβάλλον του. Όλα αυτά είναι διαφορετικά στον καθένα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί ένα υποκείμενο (ο δάσκαλος) να μεταδώσει τις ίδιες γνώσεις σ' όλους τους μαθητές. Πρέπει ο ίδιος ο μαθητής να κατασκευάσει τη μάθηση μέσω της σκέψης, του συναισθήματος και της άμεσης συμμετοχής. Επομένως η συγκεκριμένη θεωρία οριοθετεί το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής και ο συνεργάτης των μαθητών,

οι οποίοι θα αναπτυχθούν γνωστικά ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθησιακού περιβάλλοντος (Κοσσυβάκη, 2003. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003).

Ο Piaget λοιπόν διαφοροποιήθηκε από το μοντέλο της απλής «μετάβασης» της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή. Σύμφωνα με τις απόψεις του η γνώση δημιουργείται μέσα από τη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας. Οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή της γνώσης τους συμμετέχοντας σε ερευνητικές εργασίες. Επομένως θεωρεί την ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές ως μια προσωπική και παιδαγωγική διαδικασία με βοηθό και συνοδοιπόρο το δάσκαλο. Θεωρεί τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της λογικής και για την γνωστική ανάπτυξη. Ο Piaget και αργότερα ο Vygotsky διέκριναν τη μάθηση σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη είναι η έννοια της μάθησης με τη στενή σημασία του όρου την οποία ενστερνίζονταν οι συμπεριφοριστές και συνδέεται με την εκμάθηση συγκεκριμένου αποτελέσματος και τη μάθηση που πρέσβευαν οι γνωστικοί ψυχολόγοι οι οποίοι τη θεωρούν ως μια ευρεία έννοια και τη συνδέουν με τις οργανωτικές δραστηριότητες του παιδιού και η οποία οδηγεί στη γνωστική ανάπτυξη. Το παιδί δηλαδή οδηγείται στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από έρευνα που κάνει το ίδιο και από τυχόν λάθη. Μ' αυτό τον τρόπο θα φτάσει στο σημείο το ίδιο να οικοδομήσει τη γνώση και να την αναπτύξει. Είναι διαφορετικό το παιδί να μάθει κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα (μάθηση με τη στενή έννοια του όρου) και διαφορετικό να αποκτήσει το νοητικό εργαλείο, τους νοητικούς χειρισμούς που χρειάζονται για να φτάσει σε κάποιο αποτέλεσμα (μάθηση με την ευρεία έννοια του όρου) (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994.).

Κατά την πιαζεκική θεωρία λοιπόν η μάθηση δεν είναι γραμμική ούτε συσσωρευτική, αλλά συντελείται μέσα από μια διαλεκτική σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγημένου. Στη σχέση αυτή οι δυνατότητες του παιδιού αναπτύσσονται εξελικτικά καθώς ο παιδαγωγός παρεμβαίνει μεσολαβητικά και αξιολογεί τις απαντήσεις του παιδαγωγημένου δημιουργώντας έτσι το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο βασισμένο στην αυτενέργεια και τη δράση. Τα λάθη των παιδιών αποτελούν προσπάθειές τους να λύσουν κάποια προβλήματα. Αποτελούν την αρχή για τη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας από το δάσκαλο (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Επομένως το παιδί μαθαίνει εφόσον το ίδιο εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται δηλαδή για μια διαλεκτική διαδικασία απόκτησης γνώσεων από το ίδιο το άτομο. Μ'

αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα του μαθητή και η σκέψη του δρα ελεύθερα καθώς είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη μάθηση (Πετρουλάκης, 1981).

Επίσης είναι σημαντικό σε κάθε μαθησιακή διαδικασία η εξακρίβωση του γνωστικού επιπέδου των παιδιών από το δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τις δυνατότητες του παιδιού μπορεί να το παροτρύνει, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε κάθε θέμα βάσει των αποκτημένων γνώσεών του. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών του σε κάποιο θέμα, έτσι ώστε ο μαθητής να ασχοληθεί με περισσότερη όρεξη. Το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget καθώς ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη διοργάνωση της διδασκαλίας τους βάσει των ικανοτήτων του μέσου μαθητή. Όμως ο συγκεκριμένος όρος δεν έχει αντικειμενικό χαρακτήρα, αλλά αφορά εμπειρικά κριτήρια για την αξιολόγηση και τις επιδόσεις παιδιών μεσοαστικών στρωμάτων. Όμως υπάρχουν διαφορές. Από την μία πλευρά μπορεί να υπάρχουν μαθητές που έχουν επιδόσεις υψηλότερου επιπέδου, αλλά και μαθητές χαμηλότερου με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αφομοιώσουν την προσφερόμενη γνώση (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Όπως γίνεται αντιληπτό η νόηση του παιδιού επηρεάζεται από την εκπαίδευση και από τους ενήλικες. Αυτές οι εξωτερικές επιδράσεις δεν αποτυπώνονται στο παιδί, όπως ένα φωτοαντίγραφο, αλλά ανάλογα με τη φύση του δέχεται επιρροές ενσωματώνοντάς τις και μεταβάλλοντας τις. Δηλαδή το αποτέλεσμα της σκέψης είναι η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος σε σχέση με την ύπαρξη του παιδιού. Σύμφωνα λοιπόν με τον Piaget ο βιολογικός και ο κοινωνικός παράγοντας του παιδιού αλληλοεπηρεάζονται (Βυγκότσκι, 1993).

Η μάθηση για τον Piaget στηρίζεται σε δύο λειτουργικούς μηχανισμούς: την αφομοίωση, δηλαδή την ενσωμάτωση του αντικειμένου στις γνωστικές δομές του υποκειμένου, και τη συμμόρφωση, τη μετατροπή δηλαδή των δομών στις ιδιομορφίες του αντικειμένου. Αυτές οι λειτουργίες επιτρέπουν την εξισορρόπηση και προσαρμογή του υποκειμένου. Η διδασκαλία σύμφωνα με το γνωστικό ψυχολόγο δεν παρέχει πληροφορίες στο υποκείμενο αλλά τη δυνατότητα να εξασκήσει τα αφομοιωτικά του σχήματα πάνω στα δεδομένα του περιβάλλοντος. Έτσι το υποκείμενο εφοδιασμένο με την εμπειρία και την άμεση δράση θα αναπτύξει τη γλωσσική λειτουργία, η οποία θα βοηθήσει τη δράση του αποτελεσματικότερα.

Η έννοια του σταδίου διαφέρει σε κάθε γνωστικό ψυχολόγο. Άλλοι το συνδέουν με τη βιολογική ωρίμανση του οργανισμού και άλλοι με τη συναισθηματική και

συγκινησιακή ένταξη του υποκειμένου στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο Piaget το συσχετίζει με τη δυνατότητα του ανθρώπου να ρυθμίζει ο ίδιος τις σχέσεις του με το περιβάλλον σε κάθε στιγμή της ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη θεωρία του τα γνωστικά σχήματα ή σχήματα δράσης αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των ενδογενών προτύπων συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος, η οποία καταλήγει στη δημιουργία κάποιων χαρακτηριστικών για κάθε άτομο, μορφών συμπεριφοράς και χειρισμών των αντικειμένων. Απαντούν στα ερωτήματα «πώς» και «τι», πώς δηλαδή θα χειριστεί, θα ερευνήσει, θα γνωρίσει το παιδί τα αντικείμενα και τι είδους αντικείμενα θα γνωρίσει με το συγκεκριμένο τρόπο. Τα χαρακτηριστικά των σχημάτων είναι: η ικανότητα για αυτοενίσχυση, αυτοδυνάμωση μέσω επανάληψης, η ενσωμάτωση και γνωριμία των αντικειμένων μέσω γενίκευσης και η διαφοροποίηση-διάκριση μέσω διαφορετικής απόκρισης στο γνωστικό σχήμα (Παπαμιχαήλ, 1988. VonGlaserfield, 1989).

Η νοημοσύνη είναι μια κατάσταση ισορροπίας των αφομοιωτικών δυνάμεων και δυνάμεων συμμόρφωσης ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον. Εξελίσσεται κατά τη δραστηριότητα του υποκειμένου και όχι μόνο με την ποιότητα ή την ποσότητα των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Κατά την εξελικτική του πορεία ο άνθρωπος τείνει να οικοδομήσει σύνθετες δομές νοημοσύνης, έτσι ώστε μέσω της δραστηριότητάς του επί των αντικειμένων να μπορέσει να ισορροπήσει σε σχέση με τα δεδομένα του περιβάλλοντος. Αντιμετωπίζοντας οποιοδήποτε πρόβλημα το υποκείμενο καλείται να αντιδράσει, να εκφραστεί μέσω των ερεθισμάτων που του δίνει ο εκπαιδευτικός. Το άτομο μαθαίνει ενταγμένο σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον, σ' ένα σύνθετο δηλαδή πλέγμα συναισθηματικών και επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα λοιπόν με άποψη του γνωστικού ψυχολόγου η ανάπτυξη της σκέψης προέρχεται από ποικίλες διαφορετικές πηγές, δηλαδή έμφυτη ωρίμανση, αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες όμως βρίσκονται σε μία ισορροπία μεταξύ τους (Huitt, &Hummel, 20003. Meadows, 2006.).

3.3.2.2. Vygotsky

Ο Βυγκότσκι αναπτύσσει τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού για τη μάθηση και αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ικανότερος μπορεί να βοηθήσει το νεότερο και λιγότερο ικανό να φτάσει σε κάποιο σημείο από το οποίο θα μπορέσει να αντιληφθεί τα πράγματα. Η θεωρία του αυτή σχετικά με την ανάπτυξη της σκέψης συνοψίζεται στη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (ZEA). Αφορά στην απόσταση

ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από διάφορες αξιολογήσεις, όπως τα τεστ, και στο επίπεδο στο οποίο μπορεί να φτάσει αναπτυξιακά το άτομο με την καθοδήγηση του ενήλικα ή τη συνεργασία με τους συνομηλίκους του. Η μάθηση λοιπόν αναφέρεται στην κοινωνική πραγματικότητα και είναι αυτή η οποία μπορεί να ξεπεράσει το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης. Σύμφωνα με το Βυγκότσκι το μέσο με το οποίο γίνεται η μετάδοση των ιδεών που οδηγούν στην ανάπτυξη είναι η γλώσσα (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

Η μάθηση και η εξέλιξη είναι δύο διαδικασίες που δε συμπίπτουν απόλυτα, αλλά βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση. Για να μπορέσει να είναι η μάθηση αποτελεσματική στο άτομο θα πρέπει να προετοιμάζει την εξέλιξη. Θα πρέπει να έχει ως εκκίνησή της το σημείο στο οποίο βρίσκεται το παιδί αναπτυξιακά. Πιο συγκεκριμένα είναι ανώφελο τόσο να διδάσκεται το παιδί αυτό που δεν μπορεί να πραγματοποιήσει όσο και αυτό που μπορεί να κάνει μόνο του. Επομένως ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει ακριβώς το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, έτσι ώστε να εφαρμόσει ανάλογα με τις δυνατότητές του το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Βυγκότσκι, 1993). Έτσι λοιπόν ο Βυγκότσκι προσδιορίζει την κατάσταση της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού με την αποσαφήνιση του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, το οποίο αφορά λειτουργίες που έχουν ωριμάσει, αναπτυχθεί και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία αφορά λειτουργίες που δεν έχουν ακόμη ωριμάσει, αλλά μπορεί να φτάσουν στο στάδιο της ανάπτυξης μέσω σωστής καθοδήγησης από την πλευρά του ενήλικα. Με τη σωστή μάθηση ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εξωτερικεύσει τις «εν δυνάμει» ικανότητες του παιδιού και να τις αναπτύξει. Ό,τι δηλαδή μπορεί να κάνει το παιδί με τη βοήθεια του ενήλικα ή συνομηλίκου, αργότερα θα μπορεί να το κάνει μόνο του (Vygotsky, 1997. Παπαμιχαήλ,1983).

Επίσης η βοήθεια που παρέχει στο μαθητή ο δάσκαλος σχετικά με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αποτελεί υποστηρικτικό υλικό. Άρα το υλικό αυτό λειτουργεί ως μέσο βοήθειας του μαθητή για να ξεπεράσει τις αρχικές δυσκολίες τις αρχικές δυσκολίες ενός θέματος και να μπορέσει να αποδίδει ανεξάρτητα. Η βοήθεια αυτή του δασκάλου ονομάζεται «σκαλωσιά» (scaffold), όπως δηλαδή οι εργάτες οι οποίοι τοποθετούν σκαλωσιά περιμετρικά ενός κτιρίου που κατασκευάζουν και σταδιακά την απομακρύνουν (Athanassiou et al, 2003. Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Ο Βυγκότσκι πιστεύει ότι η νοητική ανάπτυξη μπορεί να επέλθει μέσα από το συνδυασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την

καθημερινή δραστηριότητα. Η πρώτη προσφέρει οργάνωση, επιστημονική βάση και πρόγραμμα, ενώ η δεύτερη εμπειρίες. Η αλληλεπίδραση των δύο μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη. Επίσης ο ψυχολόγος στηρίζει την ιδέα της νοητικής ανάπτυξης στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα ο ενήλικας αλληλεπιδρά με το παιδί, του παρέχει δηλαδή όλα τα απαραίτητα για να ενεργήσει και να επιλύσει με επιτυχία κάποιο πρόβλημα. Μόλις το παιδί γίνει πιο οικείο μ' αυτό, ο ενήλικας μπορεί να το αφήσει μόνο του να αναλάβει το στόχο του. Επομένως του παρέχει σταδιακή βοήθεια, ώσπου να φτάσει μόνο του να επιτύχει το αποτέλεσμα που θέλει. Η αλληλεπίδραση λοιπόν και η μαθητεία μ' ένα άτομο ικανότερο οδηγεί στην ανάπτυξη και στην εσωτερίκευση πολλών νοητικών δεξιοτήτων τις οποίες αναπτύσσει και τις περνάει στους επόμενους (Meadows, 2006. Fisher, 2002).

3.3.2.3 Bruner

Για τον Bruner η εκπαιδευτική δραστηριότητα έχει τρεις διαστάσεις: τη βιολογική, την παιδαγωγική και την κοινωνική. Αναφορικά με το βιολογικό επίπεδο η εκπαίδευση συμπληρώνει την ανωριμότητα του παιδιού. Όταν ο ενήλικας παρεμβαίνει στη σχέση παιδιού-περιβάλλοντος, η παρέμβασή του αυτή χαρακτηρίζεται ως παιδαγωγική και θα εφοδιάσει το παιδί με τις διαδικαστικές γνώσεις που θα το οδηγήσουν στην αυτονομία του. Μετά από αυτό το παιδί μαθαίνει τους κώδικες και τις τεχνικές σκέψης. Σύμφωνα με τη θεωρία του τα βασικά χαρακτηριστικά της γνωστικής ανάπτυξης και μαθησιακής διαδικασίας είναι τρία: α) μεταβίβαση «τεχνικών» και μεθόδων παράστασης και σκέψης από την κοινωνία στο υποκείμενο. Πιο συγκεκριμένα το άτομο δρα, αντιλαμβάνεται και σκέφτεται με κάποιους τρόπους οι οποίοι εξαρτώνται από «τεχνικές» της κοινωνίας που ζει. Αυτές οι «τεχνικές», όπως για παράδειγμα η γλώσσα, είναι πολιτισμικοί ενισχυτές, βοηθούν τη μάθηση και ενισχύουν τις διανοητικές ικανότητές του, β) οι συγκεκριμένες «τεχνικές» επιτρέπουν την προσέγγιση του αντικειμένου σε τρία επίπεδα: έμπρακτο, εικονικό, συμβολικό. Δηλαδή μέσω πράξεων, εικόνων, συμβόλων γίνεται γνωστό το αντικείμενο από το υποκείμενο. Έτσι η μεταβίβασή τους αποκτά έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του ενήλικα με το παιδί, γ) η

αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί μια καθοδηγητική σχέση του παιδιού από το κοινωνικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση δηλαδή προσπαθεί να αναπτύξει τις δυνατότητες του παιδιού με διάφορα μέσα, έτσι ώστε να καταστεί ικανό να αναλάβει τη δράση του επί το περιβάλλον. Επομένως για τον Bruner η μάθηση δημιουργείται από την υιοθέτηση νέων πληροφοριών που επιτρέπουν τη μεταβολή και ανανέωση της προηγούμενης γνώσης και τον έλεγχο της καταλληλότητας. Το υποκείμενο οδηγείται στη διαδικασία της μάθησης υιοθετώντας μοντέλα δράσης για το αντικείμενο, διατυπώνοντας υποθέσεις, δοκιμάζοντας στην πράξη και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τις υποθέσεις του (Παπαμιχαήλ, 1988).

Σύμφωνα με την άποψή του η μάθηση αναφέρεται στην έννοια της ετοιμότητας. Δηλαδή για να επέλθει η ανάπτυξη και να προχωρήσουν τα παιδιά σε επόμενο εξελικτικό στάδιο θα πρέπει να επιτύχουν ένα επίπεδο βιολογικής ωρίμανσης. Άρα η ετοιμότητα και η προσαρμογή στο περιβάλλον είναι για τον Bruner σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία της εξελικτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εξετάσει το επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού, ώστε το υλικό που θα διδαχθεί να μην είναι πολύ δύσκολο αλλά προσαρμοσμένο στις ικανότητές του. Η διδακτέα ύλη θα πρέπει να διαφέρει αρκετά από την ύλη που το παιδί έχει ήδη διδαχθεί για να υπάρχει ενδιαφέρον. Η παρουσίαση του περιεχομένου της ύλης θα πρέπει να γίνεται κατά ελικοειδή τρόπο. Δηλαδή το κάθε νέο βήμα που κάνει το παιδί στην προσπάθειά του να προσεγγίσει το στόχο που έχει θέσει ο δάσκαλος να στηρίζεται σε ό,τι έχει κάνει προηγουμένως. Σημαντική είναι κατά τον Bruner η υπέρβαση πληροφοριών που δίνονται στο παιδί. Δηλαδή θα πρέπει να δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να προχωρήσει πέρα από τις πληροφορίες που του δόθηκαν και να ενθαρρύνεται κάθε πρωτοβουλία του για περαιτέρω γνώσεις και ανακαλύψεις (Salkind, 1991).

Ο Bruner συμφωνεί με το Vygotsky και υποστηρίζει την άποψη ότι η ανάπτυξη της γλώσσας είναι δυνατόν να οδηγήσει στη γνωστική εξέλιξη. Είναι μέσο που οργανώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και οργανώνει τη σκέψη. Η σχέση κοινωνίας-ατόμου όπως και ατόμου-κοινωνίας είναι αμφίδρομη και οδηγεί στην ανάπτυξη. Ο ενήλικας που «διαχειρίζεται» το περιβάλλον προσπαθεί να το ρυθμίσει με τρόπο που να αντιστοιχούν στις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (Παπαμιχαήλ, 1988). Όπως ο Piaget θεωρεί ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα συνδυασμού παραγόντων που καθορίζουν την ωρίμανση με τις επιδράσεις που ασκεί πάνω τους το περιβάλλον

δίνοντας προβάδισμα στο υποκείμενο, έτσι και ο Bruner έχει την ίδια άποψη για τη μάθηση με τη διαφορά όμως ότι η ανάπτυξη είναι αμφίδρομη, συντελείται δηλαδή στον ίδιο βαθμό τόσο από έξω προς τα μέσα όσο και από μέσα προς τα έξω (Salkind, 1991). Σύμφωνα με τον Bruner το παιδί από θεατής με τη βοήθεια που του παρέχει ο ενήλικας γίνεται συμμετοχός. Αρχικά ο ενήλικας του παρέχει βοήθεια προκειμένου να βελτιώσει την κατάστασή του και έπειτα του την αφαιρεί σταδιακά για να σταθεί μόνο του. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται σε ξεκάθαρους ακαδημαϊκούς στόχους και έτσι προχωρούν κάνοντας συνεχή πρόοδο με κάποιες αποτυχίες. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να επιτηρεί και να καθοδηγεί την τάξη δίνοντας ανατροφοδότηση, ώστε να επέλθει βελτίωση (Meadows, 2006).

3.3.2.4 Bandura

Τέλος ο Bandura θεωρεί ότι το άτομο είναι ενεργητικός μεσολαβητής, επενεργεί στο περιβάλλον έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και ταυτόχρονα βλέπει τις πιθανές συνέπειες της συμπεριφοράς του πριν εκδηλωθούν. Υποστήριξε επίσης ότι το περιβάλλον είναι βασική δύναμη της συμπεριφοράς. Όμως η εξέλιξη του ατόμου χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα ανάμεσα σ' αυτό και το περιβάλλον. Ο Bandura αυτό το ονομάζει «αμοιβαίο καθορισμό». Δηλαδή το άτομο απλά μιμείται μια συμπεριφορά που αποτελεί ερέθισμα, αλλά επεξεργάζεται τις πληροφορίες που του παρέχει το πρότυπο και προχωρεί σε συμβολικές αναπαραστάσεις που αργότερα ταυτίζεται μ' αυτό μέσω της δοκιμής και της αποτυχίας. Η ταύτιση αυτή γίνεται εφόσον επιτύχει το στόχο του. Άρα το άτομο προσεγγίζει τη συμπεριφορά του προτύπου, την εσωτερικεύει και έπειτα ακολουθεί η απόπειρα ταύτισης με τα γνωρίσματά του. Επομένως το άτομο δεν είναι μια παθητική ύπαρξη που περιμένει από το περιβάλλον να επιδράσει πάνω του. Το άτομο οδηγείται στη μάθηση μέσω προσοχής, συγκράτησης, κινητικής αναπαραγωγής και κινήτρων. Το κίνητρο μπορεί να πάρει τη μορφή εξωτερικής (άμεσης) ή αντιπροσωπευτικής (έμμεσης) ενίσχυσης. Η πρώτη αφορά τη μάθηση ή θύμηση μέσω παρατήρησης της θεωρίας των συμπεριφοριστών. Η δεύτερη αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις συμπεριφοριστικές θεωρίες και στις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης. Η έμμεση ενίσχυση καθιστά το άτομο περισσότερο αυτόνομο και λιγότερο εξαρτημένο από τις άμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος (Salkind, 1991).

3.4 Ο ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης και των σχηματικών πλεγμάτων στη μάθηση

Η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί βασικό συστατικό της μάθησης σύμφωνα με τις αρχές της παραδοσιακής διδασκαλίας. Σήμερα οι γνωστικοί ψυχολόγοι αναφέρονται στην προϋπάρχουσα γνώση ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της επεξεργασίας των πληροφοριών. Μέσα από μελέτες που έχουν γίνει έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά όσο περισσότερο επαναλαμβάνουν τις συνήθειες ενέργειες και αποκτούν πολλές εμπειρίες από αυτές τόσο πιο εύκολα θυμούνται σχετικές πληροφορίες (Alogaili, 2012). Η προϋπάρχουσα γνώση υπερτερεί και σε σχέση με την ωριμότητα της ηλικίας. Για παράδειγμα παιδιά σε μικρή ηλικία που είναι γνώστες σκακιού, στα οποία έδειξαν για 10 δευτερόλεπτα μια σκακιέρα με πιόνια και τους ζητήθηκε να τα επανατοποθετήσουν στην ίδια θέση τα έβαλαν με περισσότερη ακρίβεια σε σχέση με άτομα πιο ώριμα αλλά λιγότερο έμπειρα πάνω στο συγκεκριμένο παιχνίδι. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στις περισσότερες προηγούμενες γνώσεις για το σκάκι. Το ίδιο σημαντικό στη διαδικασία της μάθησης και μνήμης είναι και το σχηματικό πλέγμα εννοιών, το οποίο αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση κάποιων θεμάτων με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Μ' αυτό τον τρόπο τόσο η γνώση όσο και η μνήμη διατηρούνται σε καλό επίπεδο (Buckley et al, 2015. Κακαβούλης, 1989).

3.5 Είδη μάθησης

Είναι σημαντικό να εξετάσουμε τα είδη της μάθησης, τα οποία εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και υποβοηθούν το μαθητή στην προσπάθειά του να μαθαίνει. Έτσι έχουμε τις εξής κατηγορίες:

- α) μάθηση πληροφοριών και γνώσεων
- β) μάθηση νοητικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνει: 1) τη μάθηση διακρίσεων, 2) τη μάθηση συγκεκριμένων εννοιών, 3) τη μάθηση ορισμών ή κατατάξεων των εννοιών, 4) τη μάθηση κανόνων, 5) τη μάθηση σύνθεσης κανόνων ή λύσεων προβλήματος
- γ) μάθηση γνωστικών στρατηγικών
- δ) μάθηση στάσεων

ε) μάθηση κινητικών δεξιοτήτων

Η πρώτη κατηγορία αφορά στη συσσώρευση διαφόρων γνώσεων και πληροφοριών από το σχολείο και την οργάνωσή τους, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να τις κάνει κτήμα του. Το δεύτερο είδος, οι νοητικές δεξιότητες, είναι οι δυνατότητες που κάνουν το άτομο ικανό να εκτελεί διάφορες ενέργειες νοητικής φύσης που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Σ' αυτές ανήκουν οι γλωσσικές δεξιότητες, οι τεχνικές και οι επιστημονικές δεξιότητες. Η εκμάθηση γνωστικών στρατηγικών αποβλέπει στο να μάθει ο μαθητής να επινοεί τρόπους με τους οποίους θα αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις. Η μάθηση στάσεων αναφέρεται στην εσωτερική κατάσταση που υπάρχει σ' ένα άτομο και η οποία είναι δυνατόν να επηρεάσει την επιλογή ή την προτίμησή του για κάποια πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα. Τέλος η μάθηση κινητικών δεξιοτήτων αφορά στη δυνατότητα του μαθητή να οδηγείται σε ορισμένες πράξεις με τη χρήση των μυϊκών του δυνάμεων, του εγκεφάλου και τις αισθήσεις του, π.χ. παίξιμο ενός οργάνου, γραφή, χειροτεχνία, γυμναστική κ.τ.λ. (Φλουρής, 2005).

3.6 Γνωστικές στρατηγικές

Η εκμάθηση γνωστικών στρατηγικών αποτελεί το πιο σπουδαίο είδος μάθησης για το σχολείο και αναφέρεται στη δυνατότητα του μαθητή να κατευθύνει την προσοχή, τη μνήμη και τη σκέψη του. Είναι δηλαδή ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο μαθητής στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, στη διευθέτηση διαδικασιών και γενικά ο τρόπος που προσλαμβάνει, οργανώνει και συγκρατεί τις πληροφορίες και που σκέπτεται. Με άλλα λόγια αφορά στον τρόπο και τη μέθοδο που εφαρμόζει ο μαθητής για να κωδικοποιήσει, να ανακαλέσει, να γενικεύσει, να εφαρμόσει ή να μεταφέρει πληροφορίες, γνώσεις, δεξιότητες και άλλες δυνατότητες. Κάθε άτομο έχει τη δική του στρατηγική και τους δικούς του τρόπους ελέγχου της μάθησης και σκέψης (Φλουρής, 2005).

Για να μπορέσουμε να χρησιμοποιήσουμε και να κατανοήσουμε τις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε είναι αναγκαία η επεξεργασία τους και η μάθησή τους, διαδικασίες οι οποίες αφορούν την είσοδο των πληροφοριών στο μνημονικό μας σύστημα και την ανάκλησή τους. Οι διεργασίες αυτές απαιτούν συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές.

Έτσι λοιπόν οι πιο γνωστές στρατηγικές για την είσοδο και αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη μας είναι η επανάληψη, η οργάνωση, ο εικονικός συνδυασμός, η επεξεργασία και η μελέτη. Οι πιο σημαντικές στρατηγικές για την ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη είναι η νοητική αναπαράσταση, η επικεντρωμένη προσπάθεια, η συναγωγή συμπερασμάτων και η χρήση εξωτερικών σημείων. Επίσης η μελέτη αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική μάθησης μέσω της οποίας οι μαθητές κατανοούν και αφομοιώνουν καλύτερα ένα αντικείμενο μάθησης. Όταν μελετούν ένα κείμενο, κρατούν σημειώσεις, υπογραμμίζουν τα κύρια σημεία του κειμένου, γράφουν περιλήψεις, κάνουν χρήση βοηθημάτων για να διευκρινίσουν διάφορους όρους. Μία συνήθης στρατηγική μελέτης που χρησιμοποιούν οι μαθητές είναι η επισήμανση των ουσιωδών και η διαχώρισή τους από τα επουσιώδη (Κακαβούλης, 1982).

Εκτός όμως από τις γνωστικές στρατηγικές έχουμε και τις μεταγνωστικές ικανότητες. Ο όρος αφορά την ικανότητα του ατόμου «να γνωρίζει πώς να μαθαίνει». Μέσω της μεταγνώσης ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται ενεργά, να ρυθμίζει με συνέπεια και να συντονίζει όλες τις διαδικασίες που συμμετέχουν στη μάθηση. Μπορεί επίσης να γνωρίζει και να ελέγχει την πορεία της σκέψης και μνήμης του και έτσι μπορεί να οδηγηθεί σε κάποιες γνωστικές ενέργειες. Αξιολογεί πόσο ορθά είναι τα σχέδιά του και κρίνει τα αποτελέσματα για να μπορέσει να προχωρήσει στην αφομοίωση μιας ύλης και στη μάθηση. Επομένως ο καλός μαθητής σύμφωνα με τον παιδαγωγό John Holt είναι αυτός που μπορεί να κατανοήσει πώς λειτουργεί η σκέψη του και έχει πλήρη επίγνωση και έλεγχο των γνωστικών του διεργασιών. Η μεταγνώση λοιπόν είναι ουσιαστικό συστατικό στη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών. Τα άτομα λοιπόν που έχουν ανεπτυγμένη τη μεταγνώση επεξεργάζονται τις πληροφορίες πληρέστερα. Ο μαθητής που έχει μεταγνωστικές δεξιότητες κατανοεί το σκοπό για τον οποίο διαβάζει ένα κείμενο και πράττει ανάλογα. Ενώ αντίθετα ο μαθητής που δε διαθέτει μεταγνωστικές ικανότητες δεν μπορεί να προσαρμόσει τον τρόπο ανάγνωσης ενός κειμένου σε διάφορους σκοπούς και ανάγκες. Ορισμένοι ψυχολόγοι κατατάσσουν τη μεταγνώση στην έβδομη αίσθηση. Επίσης μέσω αυτής μπορεί κάποιος να συνειδητοποιεί τις νοητικές του διαδικασίες, δηλαδή σκέπτεται πώς μαθαίνει, πώς μπορεί να ενισχύσει τη μνήμη, πώς να λύσει ένα πρόβλημα. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους Flavell και Wellman υπάρχουν τέσσερις βασικές κατηγορίες γνωστικών διαδικασιών: α) τα βασικά

εργαλεία όπου το υποκείμενο αναγνωρίζει τα αντικείμενα ή χρησιμοποιεί σημεία ή συνδέσεις για να θυμηθεί γνώσεις που έχουν λησμονηθεί β) τα γνωστικά συστατικά τα οποία αναφέρονται στα ασυνείδητα αποτελέσματα της γνωστικής ανάπτυξης γ) στρατηγικές που είναι η συνειδητή συμπεριφορά του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης και δ) μεταγνώση, με την οποία γνωρίζει πώς να μαθαίνει (Halpern, 1998. Κακαβούλης, 1982).

Είναι σημαντικό οι παραπάνω στρατηγικές και θεωρίες σχετικά με τη λειτουργία της μάθησης να λαμβάνονται υπόψη από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Είναι αναγκαίο λοιπόν να αναλύσουμε τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος, για να μπορέσουμε να εντάξουμε τις στρατηγικές στη διδασκαλία της Γλώσσας με άμεσο αποτέλεσμα την επίτευξη των στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.1 Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Είναι γεγονός ότι όταν υπάρχει γλωσσική υστέρηση οδηγούμαστε σε προβλήματα που αφορούν όχι μόνο στην κοινωνική αναγνώριση και επιτυχία των ανθρώπων, αλλά και στην ποιότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία σηματοδοτεί την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Το σημαντικότερο ρόλο σ' αυτή τη διαπίστωση παίζει η γλωσσική χρήση, η γλωσσική κατάκτηση και η γλωσσική παιδεία. Η γνώση και η χρήση της γλώσσας εντάσσονται στις ευθύνες της γλωσσικής παιδείας, η οποία θα μπορέσει με τους κατάλληλους σχεδιασμούς να βοηθήσει την εξάλειψη της λανθασμένης νοοτροπίας που θέλει τη γλώσσα χρηστικό όργανο μόνο και φτάνει στα όρια του εκφυλισμού της και γενικότερα στη γλωσσική ένδεια (Μπαμπινιώτης, 1994).

Με τη διδασκαλία της γλώσσας ασχολήθηκαν διάφοροι κλάδοι της γλωσσολογίας. Έτσι η γενική γλωσσολογία περιορίστηκε στη διδασκαλία της γλώσσας από πλευράς περισσότερο γραμματικής. Δηλαδή το σχολείο βάσει αυτής της θεωρίας ασχολήθηκε με τη διδασκαλία κανόνων γραμματικής, λεξιλόγιο, μορφή, σύνταξη, ασκήσεων που ελέγχουν τις γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τη γνώση λέξεων π.χ. συνώνυμα, αντώνυμα, παράγωγα και αναφορικά με γλωσσικούς τύπους π.χ. αντικαταστάσεις χρόνων, εγκλίσεις, γένος-αριθμό ονομάτων και αντωνυμιών κ.τ.λ. Αργότερα η εφαρμοσμένη γλωσσολογία στράφηκε σε διδακτικές πρακτικές της γλώσσας, ενώ ερχόταν σε αντίθεση με τις θεωρητικές προτάσεις της γενικής γλωσσολογίας. Στόχευε στη μέθοδο με επίκεντρο το μαθητή, απόψεις οι οποίες φτάνουν ως τις μέρες μας. Δηλαδή έχει ως στόχο της τον ομιλητή-χρήστη του λόγου και τις προσπάθειες που αυτός κάνει για να δράσει αποτελεσματικά πάνω στον συνομιλητή του. Πάνω σ' αυτή τη βάση έχουν επενεργήσει και άλλες νεότερες επιστήμες της γλώσσας και της επικοινωνίας και έτσι έχουμε οδηγηθεί στη διδακτική των γλωσσών ή γλωσσοδιδασκτική. Όλες μαζί έχουν θέσει ως στόχο την επικοινωνία καθώς και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ομιλητή-μαθητή. Έτσι οδηγηθήκαμε στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης, η οποία απομακρύνθηκε από την κατάκτηση των δομών του γλωσσικού συστήματος και προσανατολίστηκε στο επίπεδο της επικοινωνίας και στις ανάγκες του μαθητή από άποψη όχι μόνο

μεθοδολογική ή εκπαιδευτική, αλλά και κοινωνική και ιδεολογική (Τοκατλίδου, 2004).

Η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου, γιατί η ικανότητά μας να σκεφτόμαστε και να εκφράζουμε τις σκέψεις μας εξαρτάται από την ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα. Το παιδί γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα πριν μπει στο σχολείο. Το σχολείο έχει σαν στόχο στο θέμα της γλώσσας την ενοποίηση και τη σταθεροποίηση ενός γλωσσικού κώδικα ο οποίος θα θεμελιωθεί έχοντας αναδυθεί από τη μητρική γλώσσα. Ο σχολικός αυτός στόχος είναι θεμελιώδης, γιατί η γλώσσα αποτελεί υπόβαθρο της σκέψης, εφόσον σκεφτόμαστε με λέξεις. Μέσω της γλώσσας πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός λαού. Αποτελεί όχημα του πνεύματος, των παραδόσεων. Επομένως είναι σημαντική η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, καθώς αυτή παίζει πρωταρχικό ρόλο στη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, στην προσαρμογή του στη συλλογική ζωή (Halliday, 2007. Μήτσης, 1999).

Πολλοί ερευνητές έχουν συνδέσει τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας με την ανάλυση κειμένων. Για παράδειγμα οι μαθητές εστιάζοντας σε διαδικαστικά κείμενα, όπως συνταγές μαγειρικής, οδηγίες χρήσης ενός προϊόντος κ.ά. και στα χαρακτηριστικά τους, όπως η προστακτική έγκλιση, μπορούν να κατανοήσουν πώς λειτουργούν τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά, το επίπεδο ύφους σε σχέση με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς. Έτσι συνειδητοποιούν τη δομή της γλώσσας συνδέοντας τα επίπεδα όχι με αφηρημένους γραμματικούς κανόνες αλλά με τύπους. Η δομή μπορεί να αξιοποιηθεί για να καταστεί ο γραπτός και προφορικός λόγος αποτελεσματικός σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν γλωσσική επίγνωση. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να παράγουν γραπτό και προφορικό κείμενο για διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς, χρησιμοποιώντας τα επίπεδα ύφους που θεωρούν κατάλληλα για κάθε κείμενο (Gee, 2000).

Η σύγχρονη διδακτική επισημαίνει ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν αποτελεί μόνο η εκμάθηση λεξιλογίου, κάποιων κανόνων γραμματικής και σύνταξης. Αποτελεί την έκφραση των συναισθημάτων μας, ανταλλαγή συναισθημάτων και σκέψεων, έκφραση ολόκληρου του εσωτερικού μας κόσμου. Δηλαδή δεν αποτελεί απλά ένα μορφωτικό αγαθό αλλά ολόκληρη τη μόρφωση. Ο δάσκαλος λοιπόν έχει ως βασικό

στόχο να καταστήσει το μαθητή ικανό να κατακτήσει έναν «καλλιεργημένο» και «διευρυμένο» γλωσσικό κώδικα, ώστε ο τελευταίος να μπορέσει να χρησιμοποιεί δημιουργικά και ουσιαστικά τη μητρική γλώσσα (Λιάπης, 1994).

Πιο συγκεκριμένα όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει το γλωσσικό μάθημα, η διδασκαλία θα πρέπει να εκτείνεται σε τρία επίπεδα: α) γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογία κ. τ. λ.), β) γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης κ. τ. λ.), γ) γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (δομή των κειμένων, γλωσσικές πράξεις και είδη λόγου, κανόνες επικοινωνίας). Τα παραπάνω επίπεδα της γλώσσας αποτελούν σε γενικές γραμμές το στόχο του γλωσσικού μαθήματος και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ικανότητα του μαθητή να επιτελεί γλωσσικές πράξεις αποτελεί πραγματοποίηση του παραπάνω στόχου. Να μπορεί δηλαδή ο μαθητής να περιγράψει, να αφηγηθεί, να δώσει μια πληροφορία, να πείσει το συνομιλητή του, να παράγει λόγο, να διατυπώνει τα επιχειρήματά του, να επιλέγει τις πληροφορίες που χρειάζεται (Παπαρίζος, 2004).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο στόχος του γλωσσικού μαθήματος καλύπτεται μέσα από τρεις ικανότητες: την ικανότητα παραγωγής προτάσεων, δηλαδή παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να συντάσσει και να κατανοεί ορθές προτάσεις, την ικανότητα χρήσης, δηλαδή να έχει την ευχέρεια να τις χρησιμοποιεί ορθά με αλληλουχία και συνέπεια, ώστε να αποτελέσουν ένα ολοκληρωμένο μήνυμα που θα απαιτούν οι εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις και την ικανότητα επικοινωνίας, να μπορεί δηλαδή να επιλέγει από το σύνολο των ορθών προτάσεων εκείνες που είναι κατάλληλες και αρμόζουν σε κάθε συγκεκριμένες γλωσσικές συνθήκες και περιστάσεις. Οι περιστάσεις επικοινωνίας ορίζονται από συγκεκριμένες πληροφορίες όπως ποιος και με ποια ιδιότητα μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, τον τόπο της επικοινωνίας, το σκοπό της, το θέμα της και το μέσο με το οποίο πραγματοποιείται. Συνεπώς η επικοινωνία επιτυγχάνεται όταν λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης και των ανθρώπων που συμμετέχουν σ' αυτή. Όταν κάποιος είναι γνώστης της γλώσσας δε σημαίνει μόνο ότι μιλάει, γράφει και διαβάζει προτάσεις. Η γνώση δηλαδή της γλώσσας έχει την έννοια της πνευματικής συγκρότησης των μαθητών και της αποτελεσματικής τους επικοινωνίας με το περιβάλλον. Επομένως η επικοινωνιακή ικανότητα υπερβαίνει τη γλωσσική ικανότητα (Αρχάκης, 2011. Παπαρίζος, 1989).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κατανοούμε ότι στη διδακτική της γλώσσας επικρατεί μια νέα αντίληψη που αφορά τη γλωσσική ικανότητα. Μέχρι της αρχές της δεκαετίας του '70 επικρατούσε η άποψη της εκμάθησης της γλώσσας μέσω της γνώσης του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή των κανόνων και των λέξεων. Έπειτα έχουμε τη διεύρυνση της γλωσσικής ικανότητας η οποία περιλαμβάνει και τη γνώση του γλωσσικού συστήματος σε συνδυασμό με τη λειτουργική χρήση του στην καθημερινή ζωή. Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται «επικοινωνιακή ικανότητα». Επομένως το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από το προϊόν ομιλίας (γλωσσικό υλικό) στην ίδια πράξη ομιλίας. Δηλαδή η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται σ' ένα πλάνο χρήσης της γλώσσας σε περιπτώσεις γλωσσικών συναλλαγών. Επομένως συνυπάρχει η γλώσσα με τη χρήση της γλώσσας (Γκαράβέλας, 2013).

Πιο συγκεκριμένα η γλωσσική διδασκαλία είναι αναγκαίο να αποβλέπει στο να εξοικειώσει τους μαθητές με τις ποικίλες μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία και έτσι να καταστούν επαρκείς χρήστες της γλώσσας. Αυτό έχει το νόημα της άσκησης των μαθητών, ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους προφορικό ή γραπτό σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και να μπορούν να κατανοούν τον προφορικό ή γραπτό λόγο. Επομένως το κειμενικό χαρακτηριστικό, το λεξιλόγιο, οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες εξαρτώνται από παράγοντες που συνιστούν μια συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας (Αρχάκης, 2011).

Όλες οι παραπάνω σκέψεις οδηγούν στο γεγονός ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποβλέπει στο να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς ομιλητές. Πρέπει δηλαδή να ασκηθούν ώστε να κατανοούν τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να τις συνδέουν με τις συνθήκες επικοινωνίας. Επίσης να καταστούν ικανοί να χρησιμοποιούν τη γλώσσα δημιουργικά για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου προσαρμοσμένου στη δεδομένη περίσταση επικοινωνίας. Να μάθουν δηλαδή να αξιοποιούν τις δυνατότητες για αποτελεσματική επικοινωνία (Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997).

4.2 Σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας

Με τον όρο «διδασκτικό βιβλίο» εννοούμε κάθε βιβλίο το οποίο εκδίδεται για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της εκπαίδευσης για τη διδασκαλία των μαθημάτων που προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Τοκατλίδου, 1986).

Τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου αποτελούνται από ενότητες οι οποίες ασχολούνται με κάποιο θέμα είτε από τον πολιτισμό, είτε από τις τέχνες και τα γράμματα, είτε από την τεχνολογία, είτε από τον αθλητισμό, είτε από την κοινωνική ζωή. Προσπαθούν δηλαδή να καλύψουν όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Κάθε ενότητα περιέχει ορισμένα κείμενα σχετικά με το βασικό θέμα της ενότητας. Μετά από κάθε κείμενο υπάρχουν ασκήσεις που αφορούν είτε στην κατανόηση του κειμένου, είτε στην ανάλυση κάποιου παρεμφερούς θέματος, είτε στην εκμάθηση σχετικού λεξιλογίου, είτε στην εμπέδωση της γραμματικής και του συντακτικού.

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης. Μέσω αυτού κατευθύνεται η πορεία της διδασκαλίας και μάθησης. Αποτελεί πηγή πληροφόρησης και παρακινεί τους μαθητές στην αυτενέργεια. Επίσης τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θεωρούν το βιβλίο ως κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών. Διαφοροποιεί τη σχολική εργασία, εξασκεί τους μαθητές στη θεωρία και ελέγχει την επιτυχία της μάθησης. Τέλος συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών-τριών, εφόσον μέσω αυτού εξοικειώνονται οι μαθητές με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες (Μπονίδης, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ο ρόλος του σχολικού βιβλίου είναι πολυδιάστατος και θα πρέπει να εξαρτάται από το συγκεκριμένο χώρο, το συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο, τους συγκεκριμένους μαθητές και δασκάλους. Με άλλα λόγια δεν μπορούμε να εξετάσουμε το ρόλο του ανεξάρτητα από τους παραπάνω παράγοντες. Αντιθέτως θα πρέπει να το δούμε σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών και των δασκάλων, της σχολικής τάξης και του διοικητικού πλαισίου. Επίσης το διδασκτικό βιβλίο θα πρέπει να δημιουργηθεί σύμφωνα με τις προδιαγραφές του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, οι οποίες θα πρέπει να σχετίζονται με τις οικονομικές, πολιτιστικές και κοινωνικές ανάγκες του κοινωνικού συνόλου, τα ενδιαφέροντα του μαθητή, την κατανόηση και αφομοίωσή της από το μαθητή, την ενεργοποίησή της και τη μετατρεψιμότητά της σε νέα δεξιότητα. Τέλος θα πρέπει ο

συγγραφέας του να επινοήσει κάποια στρατηγική μέσω της οποίας ο μαθητής θα μπορέσει να αναγνωρίσει τα νέα στοιχεία, να τα συσχετίσει με τις προηγούμενες γνώσεις και να τα ερμηνεύσει σωστά. Όλα αυτά προϋποθέτουν γνώση του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνεται το διδακτικό βιβλίο (ηλικία, ενδιαφέροντα, κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτιστικό περιβάλλον) (Τοκατλίδου, 1986).

Μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα σχολικά βιβλία της γλώσσας διαπιστώθηκε ότι προβάλλουν την αναφορική και τη μεταγλωσσική λειτουργία της. Δηλαδή οδηγούν το μαθητή σε γνώσεις, πληροφορίες και στην εκμάθηση της μορφής της γλώσσας απομακρυσμένη από τις κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες. Οι γλωσσικές ασκήσεις που περιέχονται στο σχολικό βιβλίο απομακρύνονται από τον πραγματικό τους στόχο, την κατάκτηση της γλώσσας. Απουσιάζουν οι ασκήσεις εκείνες οι οποίες θα οδηγούσαν το μαθητή στην αντιμετώπιση πραγματικών κοινωνικών καταστάσεων και στην παραγωγή γλωσσικών και κοινωνικών αποδεκτών ειδών και μορφών λόγου. Σε πολλές από τις εργασίες των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος έχει παρατηρηθεί να ζητείται από τους μαθητές η παραγωγή γραπτού λόγου χωρίς να προβλέπεται η επικοινωνιακή διάσταση στην εργασία τους. Επομένως δεν υφίσταται η γλώσσα και η κοινωνική της λειτουργία. Ο μαθητής θα μάθει όλους τους τύπους της γραμματικής, αλλά δεν θα έχει την ευχέρεια να τους τοποθετήσει σωστά και να τους χρησιμοποιήσει σε κοινωνικές καταστάσεις. Εφόσον αποδεχθούμε ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας δεν μπορούμε να τη διακρίνουμε και να τη ξεχωρίσουμε από την κοινωνική και επικοινωνιακή της λειτουργία. Δηλαδή λόγω του ότι στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας δεν είναι αποκλειστικά και μόνο η παραγωγή σωστών γραμματικών φράσεων και η εκμάθηση γραμματικών φαινομένων, αλλά και η επικοινωνία, η οποία ενεργοποιεί την κοινωνική διάσταση και επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, στο γλωσσικό εγχειρίδιο θα πρέπει να συνδυάζεται η παραγωγή κατάλληλων και σωστών φράσεων με την περίσταση που κάθε φορά απαιτείται για να επιτευχθεί η επικοινωνιακή λειτουργία (Αρχάκης, 2011).

Προς επίτευξη του παραπάνω στόχου θα πρέπει τα σχολικά εγχειρίδια να εξετάζονται από κειμενογλωσσική άποψη, η οποία αφορά στα γενικά κειμενικά χαρακτηριστικά που είναι κοινά στα κείμενα όλων των σχολικών εγχειριδίων. Η διδασκαλία των κειμενογλωσσικών στοιχείων θα πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περιστασης, το οποίο αναδεικνύει α) τα δεδομένα της επικοινωνιακής περιστασης,

όπως είναι οι σχέσεις των εμπλεκομένων και το είδος (επίσημο ή οικείο) του πλαισίου επικοινωνίας, β) το κειμενικό είδος, γ) η κοινωνική λειτουργία (σκοπός του κειμένου), όπως είναι η πληροφόρηση, η πειθώ, η καθοδήγηση και δ) οι λεξικο-γραμματικές επιλογές. Επομένως θα πρέπει να πραγματοποιείται ταυτόχρονη διδασκαλία των τριών επιπέδων γραμματικής, της λέξης, της πρότασης και του κειμένου μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης. Τα παραπάνω κειμενογλωσσικά στοιχεία αποτελούν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας επικοινωνιακού προσανατολισμού. Οι μαθητές θα πρέπει να ασκούνται στο συγκεκριμένο μοντέλο στα πλαίσια της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2007).

4.3 Διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από πολυτροπικά κείμενα

Η τεχνολογία των πολυμέσων συνέβαλε στη διαπίστωση ότι η γλώσσα και οι λέξεις έπαψαν να αποτελούν το μοναδικό μέσο μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών καθώς επίσης και μάθησης. Έτσι δημιουργήθηκε ένας περιβάλλον χώρος απόκτησης εμπειριών μάθησης πλούσιος σε οπτικά, ηλεκτρονικά και ψηφιακής μορφής κείμενα, όπου η γλώσσα, η εικόνα και ο ήχος αλληλεπιδρούν και συλλειτουργούν για τη δημιουργία νοήματος. Η νέα αυτή μορφή προσέγγισης των κειμένων, προς στην οποία στρέφεται το ενδιαφέρον διαφόρων ερευνητικών θεωριών, ονομάζεται πολυτροπικότητα. Ο όρος πολυτροπικότητα (multimodality) αφορά στη μορφή παρουσίασης ενός κειμένου στο οποίο συνδυάζονται διάφοροι σημειωτικοί τρόποι. Μπορεί δηλαδή να έχουμε το συνδυασμό διαφόρων μονοτροπικών χαρακτηριστικών, τα οποία να επηρεάζονται και να συνδέονται μεταξύ τους. Όπως για παράδειγμα ο λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, ο ήχος, η μουσική, η γραμματοσειρά, οι χειρονομίες κ.α. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν την πολυτροπικότητα. Αναγνωρίζεται δηλαδή ότι η μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας τρόπων. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε τη σκέψη ότι διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης της μάθησης (Jewitt, 2009. Kress&VanLeeuen, 1996).

Η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων απαιτεί κάποιες στρατηγικές αποκωδικοποίησης οπτικών σημείων. Βέβαια υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ

μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής νόηματος: α) κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού-πολιτισμικού περικειμένου, β) κάθε κείμενο ανήκει σ' ένα συγκεκριμένο «γένος» κειμένων, π.χ. λογοτεχνικά, πληροφοριακά κ.τ.λ., γ) ο αναγνώστης προσαρμόζει τις προσδοκίες του ανάλογα με το είδος κειμένου ή το σκοπό του κειμένου, δ) ενεργοποιούνται διάφορα γνωστικά σχήματα, όπως προϋπάρχουσα γνώση, γνώση θέματος, γνώση είδους κειμένου, ε) ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο προκειμένου να παραχθεί νόημα, στ) η κατανόηση και η ερμηνεία πραγματοποιούνται σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, η) αναπτύσσεται η κριτική και αναλυτική στάση, θ) ενεργοποιείται η φαντασία, ι) αποκτούνται πληροφορίες, κ) υπάρχει συγκεκριμένο περικείμενο, λόγος και συνοχή (Bal, 2003. Παπαδημητρίου, 2012).

Όπως έχει γίνει αντιληπτό η υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί βασική προϋπόθεση για να μπορέσουμε να κάνουμε πράξη τη γλωσσική ικανότητα και κατ' επέκταση την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Εκτός όμως από την εξέταση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας, τα οποία αποτελούν απαραίτητο μέσο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη διερεύνηση των αναλυτικών προγράμματα, τα οποία αποτελούν την κατευθυντήρια δύναμη του κάθε μαθήματος γενικότερα και στην προκειμένη περίπτωση του μαθήματος της Γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

5.1 Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος

Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα, σύμφωνα με τον Hamilton, εμφανίστηκε γύρω στα 1580 και τον χρησιμοποιούσαν διάφορα πανεπιστήμια θέλοντας να δηλώσουν την καλύτερη οργάνωση από διαχειριστική και μαθησιακή σκοπιά. Ο ελληνικός όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα αφορά ένα πρόγραμμα το οποίο έχει δημιουργηθεί έτσι ώστε το περιεχόμενο να οδηγήσει τη μάθηση σε κάποιο παιδαγωγικό σκοπό. Ο Tyler, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας του Αναλυτικού Προγράμματος, δίνει μέσω κάποιων ερωτημάτων τα βασικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων (στο εξής Α.Π) τα οποία συνοψίζονται στα εξής στοιχεία: σκοπός, περιεχόμενο, οργάνωση, αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, 1998).

Ο Westburg αναφέρεται στο Α.Π. με τον όρο της κοινωνικότητας που στοχεύει στην προετοιμασία των νέων για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Επίσης το Α.Π. αναφέρεται στις επιδιώξεις του σχολείου ως εκπαιδευτική πολιτική και ως δημόσια έκφραση της εκπαιδευτικής του σκέψης. Ένας πιο πρόσφατος ορισμός για το Α.Π. περιορίζεται στο περιεχόμενο μάθησης, στη διδακτέα ύλη και στο χρονοδιάγραμμα του κάθε μαθήματος. Διερευνώντας τον παραπάνω ορισμό το Α.Π. ορίζεται ως το περιεχόμενο μάθησης που προσανατολίζεται σε κάποιους σκοπούς και η αποτελεσματικότητά του κρίνεται από τη διδασκαλία αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή. Χρειάζεται επομένως να συμπεριληφθούν στο Α. Π. κάποιοι σκοποί διδασκαλίας που περιγράφουν στάσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές, κάποιες αρχές για την επιλογή των περιεχομένων μάθησης, για την ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών, για τη διάγνωση ατομικών διαφορών και γενικότερα για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον κάποιες αρχές για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου τόσο των μαθητών όσο και των διδασκόντων και ορισμένες οδηγίες για την εφαρμογή του Α.Π. σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (Χειμαριού, 1987).

Ένας γενικός ορισμός για το Α.Π. θα μπορούσε να τεθεί ως οι κατευθύνσεις και οι εμπειρίες οι οποίες ασκούν επιρροή και διαμορφώνουν τη σχολική ζωή. Εκτός όμως από αυτή τη γενική προσέγγιση αναφέρονται γενικοί ορισμοί οι οποίοι τονίζουν τις κατευθυντήριες δυνάμεις που ασκούνται και προσανατολίζουν τους μαθητές και σε

εκείνους που έχουν σχέση με το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές. Σύμφωνα με τους ορισμούς της πρώτης κατηγορίας το Α. Π. αναφέρεται ως το σύνολο των διαδικασιών σχεδιασμού, σύνταξης και εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελούν δηλαδή ένα είδος οδηγού που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν το έργο τους. Αναφορικά με τη δεύτερη προσέγγιση του Α.Π. θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα σχέδιο ή πρόγραμμα για τις εμπειρίες που αποκτά ο μαθητής μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κουλουμπαρίτση, 2003). Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση εναρμονίζονται οι Taylor και Richards υποστηρίζοντας ότι το Α.Π. είναι το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης με σκοπό να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους και επίσης να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες. Ο τελευταίος αυτός ορισμός δίνει έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο των μαθημάτων αλλά και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται προκειμένου να μεταδοθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων στους εκπαιδευόμενους (Φλουρής, 1983).

Τα Α. Π. μπορούμε να τα διακρίνουμε σε κάποιες κατευθύνσεις ανάλογα με την προσέγγισή τους. Έτσι λοιπόν όσοι εστιάζουν στο περιεχόμενο του Α.Π. αναφέρονται στον Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό με την έννοια της μετάδοσης των αξιών και των επιτευγμάτων του πολιτισμού και της κουλτούρας του εκάστοτε τόπου. Όσοι τονίζουν τη διαδικασία του Α. Π. αναφέρονται είτε στην Προοδευτική είτε στην Ανθρωπιστική Παιδαγωγική. Μέσω αυτής της κατεύθυνσης εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα, όπως η κατανόηση εννοιών, η συσχέτιση πληροφοριών, η δημιουργική σκέψη, η αυτοπραγμάτωση κ.ά. Από την άλλη πολλοί είναι εκείνοι που προσανατολίζονται στο Α. Π. δίνοντας έμφαση στην κοινωνική πρόοδο και θεωρούν ότι η μάθηση έχει απώτερο στόχο την κοινωνική βελτίωση και την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Τέλος κάποιοι είναι οπαδοί της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης και δίνουν έμφαση σ' ένα σύνολο διδακτικών μεθόδων και μέσων που σχετίζονται με την τεχνολογία ως τρόπος σκέψης, οργάνωσης και εφαρμογής του περιεχομένου του Α.Π. (Κουλουμπαρίτση, 2003).

5.2 Είδη Αναλυτικού Προγράμματος

Πολλοί ειδικοί έχουν αναφερθεί στα είδη του Α. Π. Ένα Α. Π. θα μπορούσε να χαρακτηριστεί υποχρεωτικό ή επιλογής. Με το διαχωρισμό αυτό κάνουμε λόγο για υποχρεωτική παρακολούθηση ή για δικαίωμα επιλογής από την πλευρά των μαθητών. Επίσης διακρίνεται σε προοδευτικό ή συντηρητικό, σε ετήσιο ή εξαμηνιαίο. Ακόμη θα μπορούσε να διακριθεί σε παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα ή νέου τύπου με την έννοια του curriculum (Χατζηγεωργίου, 1998). Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα αποτελούν κείμενα που στοχεύουν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, έχουν δηλαδή όρο αναφοράς τη διδακτέα ύλη (Κουλουμπαρίτση, 2003). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το παραδοσιακό πρόγραμμα έδινε έμφαση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, στις δραστηριότητες δηλαδή που ήταν προκαθορισμένες και προβλέπονταν από το πρόγραμμα. Οι μη προγραμματισμένες δραστηριότητες οι οποίες όμως θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των μαθητών δεν λαμβάνονταν υπόψη, επειδή δεν αναφέρονταν στο Α.Π. (Φλουρής, 1983). Ενώ με τον όρο «νέου τύπου» θεωρούνται τα Α.Π. τύπου curriculum στα οποία αναφέρονται οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και οι μέθοδοι αξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση, 2003).

Μια επίσης σημαντική διάκριση των Α.Π. είναι τα ανοιχτά και τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα τα οποία αφορούν τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα. Πιο συγκεκριμένα τα ανοιχτά Α.Π. δίνουν τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να παρέμβει και να θέσει ή να αναθεωρήσει, να διαλέξει περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας. Υπάρχουν βέβαια κάποιοι στόχοι και επιδιώξεις που όμως δεν είναι καταγεγραμμένες λεπτομερώς, αλλά διατυπώνονται ως κατευθυντήριες γραμμές που οριοθετούν το πεδίο δράσης. Μ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί ευέλικτα και να συνδυάσει τις δικές του προθέσεις με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη. Μ' αυτό το είδος του Α.Π. δίνεται έμφαση περισσότερο στον τρόπο που προσεγγίζεται η γνώση και λιγότερο στην ίδια τη γνώση. Έτσι υπάρχουν βέβαια συγκεκριμένες προδιαγραφές, αλλά υπάρχει και η δυνατότητα για διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων και από την άλλη το μάθημα αποτελεί κοινή υπόθεση μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα κλειστά Α.Π. είναι συγκεντρωτικά με την έννοια ότι ο σχεδιασμός τους αποτελεί έργο μιας ομάδας ειδικών οι οποίοι αναλαμβάνουν να καταγράψουν με μεγάλη λεπτομέρεια τις μορφές δράσης που είναι πανομοιότυπες για το συγκεκριμένο

μάθημα, τη συγκεκριμένη βαθμίδα, τη συγκεκριμένη τάξη. Δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια απόκλισης από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και εξαρτάται από το δυναμισμό των εκπαιδευτικών να υπερβούν τα όρια που χαράζει το Α.Π. και να εισάγουν δικούς τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Τα συγκεκριμένα Α.Π. δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερο στην ίδια τη διαδικασία (Μπαγάκης, 2004. Χατζηγεωργίου, 1998).

Υπάρχουν τα γραμμικά Α.Π., τα σπειροειδή, τα Α.Π. με τη μορφή πυραμίδας και τα Α.Π. με τη μορφή project. Το πρώτο έχει σχέση με εμπειρίες μάθησης που η καθεμιά λειτουργεί ως ερέθισμα για τη μετάβαση στην αμέσως επόμενη. Στο σπειροειδές οι γνωστικές περιοχές σχετίζονται μεταξύ τους και οργανώνονται, προκειμένου να εξασφαλίζεται η εξέταση κάποιου θέματος και η δυνατότητα επανόδου σ' αυτό αφού έχει ολοκληρωθεί η μελέτη ενός άλλου θέματος σχετιζόμενο με το πρώτο. Το Α.Π. με τη μορφή πυραμίδας έχει σχέση με μια κοινή βάση για όλους τους μαθητές και μια κοινή εξειδίκευση σε μια ή περισσότερες περιοχές. Το τελευταίο είδος Α.Π. αφορά ένα πλαίσιο μαθημάτων που θα πρέπει να καλύψουν οι μαθητές για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ η συχνότητα, με την οποία θα καλυφθεί η ύλη, αποφασίζεται από τους ίδιους ή από τις ομάδες που συμπεριλαμβάνονται (Χειμαριού, 1987).

Μία τελευταία διάκριση του Α.Π. αναφέρεται στα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο και κατ' αυτή την έννοια μιλάμε για το επίσημο και κρυφό Α.Π. Ο όρος κρυφό Α.Π. καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson το 1968 και αναφέρεται στις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και αφορούν είτε τη διδακτική πράξη είτε οποιαδήποτε άλλη πράξη. Σύμφωνα με τον Jackson είναι όλες οι άτυπες μορφές διδασκαλίας σε αντίθεση με το επίσημο πρόγραμμα. Κατά άλλη άποψη το κρυφό έχει να κάνει με τη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι λειτουργίες που αφορούν το κρυφό Α.Π. είναι οι εξής: α) η διάταξη και η κίνηση αντικειμένων και προσώπων στο χώρο της αίθουσας και του σχολείου β) η διάκριση των μαθητών γ) η σχολική κουλτούρα δ) τα «παιχνίδια» του μαθητή ε) η αντίληψη για τη φύση της γνώσης. Αντιθέτως το επίσημο Α.Π. αφορά όλες τις διαδικασίες που οργανώνονται και καθιερώνονται από τους ειδικούς και ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς (Χατζηγεωργίου, 1998).

5.3 Βασικές αρχές διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τα Α.Π. είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές και ορισμένα κριτήρια, όπως: α) η επιλογή της ύλης σύμφωνα με το σκοπό του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας, β) ο περιορισμός της ύλης σε αντιπροσωπευτικές γνωστικές δομές, γ) η προσαρμογή της ύλης στα επίπεδα των μαθητών των διαφόρων τάξεων, δ) η ενοποίηση της ύλης των συγγενικών μαθημάτων, όπου αυτό είναι δυνατόν. Επίσης η οργάνωση των Α.Π. μπορεί να επηρεαστεί από κοινωνικοοικονομικούς, πολιτικούς κ.ά. παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα η δημιουργία τους είναι δυνατόν να επηρεαστεί από: α) τη φιλοσοφία και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία συνδέονται με την εθνική, πολιτιστική και πνευματική παράδοση ενός λαού, β) οι κοινωνικές δομές και οι σχέσεις εξουσίας της κοινωνίας στην οποία διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γ) οι ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνίας, δ) η δομή και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ε) το επίπεδο της επιστημονικής και παιδαγωγικής γνώσης όσων ασχολούνται με τη σύνταξή τους, στ) η κατάρτιση όσων ασχολούνται με την εφαρμογή τους και η) τα διαθέσιμα οικονομικά και άλλα μέσα για το σκοπό αυτό. Επομένως τα Α. Π. δεν αποτελούν μια διαδικασία απλής υλοποίησης εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Σχεδιάζονται βάσει απόψεων και αντιλήψεων για το οικονομικοκοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο μιας κυρίαρχης κοινωνικής τάξης και αντανακλούν το ιδεολογικό, κοινωνικό, πολιτικό σύστημα και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας (Apple, 1986. Γερογιάννης & Μπούρας, 2007. Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006)

Επίσης ο Ξωχέλης αναφέρεται σε κάποιες αρχές για το σχεδιασμό των Α.Π. Είναι αναγκαίο να υπάρχει ελαστικό πλαίσιο Α.Π., ώστε να δίνονται περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό. Να βασίζεται σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και σε σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνιολογικά δεδομένα. Να προβλέπονται αντικειμενικά κριτήρια με τα οποία θα ελέγχονται και θα αξιολογούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μαθητών (Φλουρή, 1983).

Αν λάβουμε υπόψη μας τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του 21^ο αιώνα καθώς επίσης και τις αξίες της εκπαίδευσης, τα Α.Π. είναι σημαντικό να περιέχουν επαγγελματικούς, κοινωνικούς και ατομικούς στόχους. Θα πρέπει δηλαδή να μην έχει

τη μορφή κατά κύριο λόγο ενός ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα εστιάζει μόνο στην εγκυκλοπαιδική γνώση. Είναι αναγκαίο να υπάρχει σύνδεση της γνώσης με τη σημερινή πραγματικότητα και με την παγκόσμια εξέλιξη της κοινωνίας. Οι έννοιες δηλαδή της παγκοσμιοποίησης, της εξέλιξης, της παγκόσμιας κοινωνίας καθώς και των διαφόρων παγκόσμιων προβλημάτων θα πρέπει να αποτελέσουν τις βασικές κατευθύνσεις των Α. Π. Είναι σημαντικό τα προγράμματα αυτά να βοηθήσουν τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές, διαπροσωπικές δεξιότητες, την αυτογνωσία τους, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική φαντασία και την πολιτική συνείδηση. Επομένως η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην προετοιμασία των μαθητών για τη σωστή αντιμετώπιση και προσαρμογή στις εξελίξεις του μέλλοντος και στις προκλήσεις των καιρών μας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007. Μπαγάκης, 2004).

Επίσης κάποιες άλλες βασικές αρχές που προτείνονται από ειδικούς και θα πρέπει να διέπουν το Α. Π. είναι: α) ο σχεδιασμός διδακτικών στόχων διατυπωμένων με σαφήνεια και τεκμηρίωση, β) αντιστοιχία μεταξύ περιεχομένου μάθησης, στόχων και πραγματικών αναγκών των μαθητών γ) εφαρμογή των διδακτικών και μεθοδολογικών καινοτομιών για την καλύτερευση της ποιότητας διδασκαλίας δ) χρησιμοποίηση σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων και άλλων επιτευγμάτων για την εκπόνηση Α.Π. ε) η σύνταξη των Α.Π. όχι από μια μεμονωμένη ομάδα ειδικών αλλά από ένα ευρύτερο κύκλο ατόμων στ) πριν από την εφαρμογή κάθε Α.Π. πρέπει να προηγηθεί η πειραματική του δοκιμή για να αποφευχθούν κάποιες ατέλειες που τυχόν υπάρχουν σ' αυτά ζ) τα Α.Π. δεν θα πρέπει να είναι αυστηρά προκαθορισμένα αλλά πιο ευέλικτα ώστε να απευθύνονται στις ανάγκες των μαθητών η) τα Α.Π. θα πρέπει να έχουν ως βάση τις εμπειρίες των μαθητών και όχι αφηρημένες γνώσεις θ) να προσανατολίζονται στο παρόν ι) να αναφέρονται στο «γιατί» και όχι μόνο στο «τι», «ποιος», «που», δηλαδή να υπάρχει αιτιολόγηση σε βάθος κ) να παρουσιάζουν την πραγματικότητα χωρίς να την ωραιοποιούν λ) να δίνουν έμφαση στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα (Φλουρής, 1983).

Η δημιουργία των Α.Π. επηρεάζεται από κάποια φιλοσοφικο-ιδεολογικά ρεύματα τα οποία είναι τα εξής: α) συντηρητισμός, β) προοδευτισμός, γ) ιδεαλισμός-κλασικισμός, δ) αναδομητισμός, ε) μοντερνισμός (ή νεωτερισμός), στ) μεταμοντερνισμός (ή μετανεωτερισμός). Ο συντηρητισμός χαρακτηρίζεται από την προσκόλληση στην παράδοση και την άρνηση σε οποιαδήποτε ανανέωση. Στο χώρο

της εκπαίδευσης τα συντηρητικά αναλυτικά προγράμματα αναφέρονται στην κυριαρχία του «υλικού σκοπού» της διδασκαλίας και της δασκαλοκεντρικής μορφής της. Στρέφονται στην αποστήθιση πληροφοριών, ενώ ο δάσκαλος ενεργεί ως μεταδότης γνώσεων και ελεγκτής του βαθμού συγκράτησής τους από τους εκπαιδευόμενους. Η εκπαίδευση βοηθάει το άτομο να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία χωρίς να αλλάζει κάτι σ' αυτή. Βάσει όλων αυτών των σκέψεων δημιουργείται η διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνεται στα Α.Π. Ο προοδευτισμός αναφέρεται στην ανανέωση και στη γενικότερη αντίληψη ότι το παρελθόν είναι ξεπερασμένο, γι' αυτό πρέπει να εκλείψει. Οι σκέψεις αυτές διακατέχουν και την εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στην κοινωνική ανέλιξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αντανακλά την καθημερινή πραγματικότητα και ο μαθητής είναι αναγκαίο να μαθαίνει αυτενεργώντας και αντιμετωπίζοντας προβληματικές καταστάσεις, παρόμοιες μ' αυτές της καθημερινότητας. Ο δάσκαλος καλείται να παίζει το ρόλο του καθοδηγητή των μαθητών στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γνώση. Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων αποτελούν τη βάση των σχολικών δραστηριοτήτων. Έτσι το Α.Π. δεν είναι αμετάβλητο, αλλά εύκαμπτο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006)

Ο ιδεαλισμός αναφέρεται στην αντίληψη ότι το πνευματικό στοιχείο είναι βασικό για την ανάπτυξη του ανθρώπου, ενώ ο υλικός κόσμος επουσιώδης. Στην εκπαίδευση δόθηκε προτεραιότητα στα Κλασικά Γράμματα, στα Μαθηματικά, στις Θετικές επιστήμες και στα έργα των Πατέρων. Η μελέτη των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων βοηθάει την ανάπτυξη του νου. Σύμφωνα με το ρεύμα αυτό η καθημερινότητα και η πρακτική γνώση υποβιβάζονται, με αποτέλεσμα να δημιουργείται κενό μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής πραγματικότητας. Επίσης ο ιδεαλισμός μάχεται τον υλισμό, ο οποίος είναι πιο κοντά στην καθημερινότητα. Με τον αναδομητισμό έχουμε στροφή προς ένα προοδευτικό κίνημα που αναφέρεται στην αναδόμηση της κοινωνίας. Η ανανέωση αυτή θα πραγματοποιηθεί μέσα από την κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν κριτικά κάποια σημαντικά κοινωνικά θέματα. Επομένως το σχολείο κινείται στα πλαίσια του κριτικού αναστοχασμού, της ιστορικο-κοινωνιολογικής και κοινωνικο-οικονομικής γνώσης. Ο μοντερνισμός στρέφεται προς την επικράτηση του θετικιστικού πνεύματος, της εξειδικευμένης γνώσης, του ορθολογισμού, της αυστηρής λογικής. Η εκπαίδευση δηλαδή

χαρακτηρίζεται από την ορθολογική οργάνωση και την εξειδίκευση της γνώσης. Τέλος ο μεταμοντερνισμός εναντιώνεται στον μοντερνισμό. Το ρεύμα αυτό εκδηλώνει την αντίθεσή του προς τον ορθολογισμό, την αυθεντία και στην τυποποίηση. Το άτομο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο με προκαθορισμένους στόχους, εφόσον στην πραγματικότητα επικρατεί η αστάθεια και το απρόσμενο λόγω της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης. Επομένως μέσω των Α.Π. πρέπει να ενισχυθεί η κριτική γνώση και η ικανότητα του ατόμου να μάθει πώς να μαθαίνει. Να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη, την αλληλοκατανόηση, το σεβασμό της διαφορετικότητας και την κοινωνική ανοχή και συνεργασία. Είναι αναγκαίο να βοηθήσουν στη συγκρότηση όχι μόνο της εθνικής ταυτότητας του μαθητή αλλά και της εικόνας του ως παγκόσμιο πολίτη. Το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, προσωπικές αξίες και στάσεις και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων. Με το τελευταίο κίνημα έχουν εναρμονιστεί κάποια πρότυπα διδασκαλίας του 20⁰ αιώνα προσπαθώντας να επιτύχουν τους συγκεκριμένους στόχους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Τα επιτυχημένα Α.Π αποτελούν βασική προϋπόθεση για την άριστη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι βασικοί άξονες για τη σύνταξή του, οι οποίοι συνοψίζονται στα εξής ερωτήματα: α) ποιες πρέπει να είναι οι βασικές επιδιώξεις ενός προγράμματος, β) ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό του, γ) πώς θα οργανωθεί, δ) σε ποιο επίπεδο (σχολική βαθμίδα και τάξη) θα διδαχθεί η αντίστοιχη γνώση, ε) με ποιο τρόπο θα προσφερθεί η γνώση αυτή στους μαθητές. Το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στους σκοπούς που επιδιώκονται μέσω των προγραμμάτων. Οι σκοποί αυτοί σχετίζονται με την ιδεολογία που ενστερνίζονται οι συντάκτες των προγραμμάτων. Οι απόψεις των περισσότερων συγκλίνουν στα εξής: α) σφαιρική και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, β) παροχή γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για τις απαιτήσεις της καθημερινής πραγματικότητας, γ) καλλιέργεια ικανοτήτων για κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή, αποδοχή και υπεράσπιση διαχρονικών αξιών και ιδανικών, αίσθηση πληρότητας ως ανθρώπινη οντότητα. Οι απόψεις αυτές θα πρέπει να μετατρέπονται σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους σε σχέση με τα μαθήματα και

σε συνδυασμό με την ευελιξία των διδασκόντων. Τα ερωτήματα β, γ και δ αφορούν στην επιλογή, οργάνωση και διάταξη της διδακτέας ύλης. Για τα θέματα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σύγχρονες επιστημονικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές. Το τελευταίο ερώτημα αναφέρεται στις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που προβλέπονται στα Α.Π., χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να καθορίζονται όλες οι λεπτομέρειες της διδασκαλίας. Δηλαδή καθορίζονται οι στόχοι των μαθημάτων και αναφέρονται ορισμένες δραστηριότητες τις οποίες θα ακολουθήσει ο διδάσκων, συμπεριλαμβάνοντας και δικές του δραστηριότητες που θα ενταχθούν σε συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, ώστε να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

5.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα: στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το μάθημα της Γλώσσας

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες προσεγγίσεις και για να αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα σχετίζοντας το Α.Π. με το σχολείο θα το ορίζαμε ως το νομικό κείμενο το οποίο αφορά τον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη και σε κάθε μάθημα ξεχωριστά. Στο Α.Π. επίσης αναφέρονται οι στόχοι γενικά σε κάθε μάθημα αλλά και ειδικότερα σε κάθε ενότητα του μαθήματος με απώτερο στόχο η διαδικασία της διδασκαλίας να σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή βάσει των στόχων του Α.Π θα πρέπει να επιλέγουν τα μορφωτικά αγαθά, τα βοηθητικά μέσα διδασκαλίας και τη μεθοδολογία για να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί εξαρχής. Μετά από αυτή τη διαδικασία είναι αναγκαία η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έτσι ώστε να εκτιμηθεί τόσο η εργασία του δασκάλου όσο και του μαθητή (feedback) (Doughty&Thornton, 1980).

Σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης το Α.Π. θέτει γενικούς στόχους. Στο δημοτικό σχολείο λοιπόν οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι οι εξής: α) η αρμονική ανάπτυξη του σώματος και του πνεύματος των παιδιών β) η προπαρασκευή τους για την καθημερινή ζωή γ) η ικανοποίηση του κοινωνικού παράγοντα και δ) η προπαρασκευή τους για τη μέση εκπαίδευση. Από τους παραπάνω στόχους εκείνος που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η ικανοποίηση του κοινωνικού παράγοντα. Είναι σημαντική η προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης του παιδιού σχετικά με τα διάφορα κοινωνικά βιώματα. Μ' αυτό

τον τρόπο τα παιδιά θα αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Ευθύνη των δασκάλων είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να τις υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση, να κρίνουν ελεύθερα, να παρουσιάζουν σκέψεις και να τις υποστηρίζουν. Έτσι θα βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση ώστε να έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα φαινόμενα και καταστάσεις και να τις υπερνικούν. Η απόκτηση λοιπόν της ικανότητας να σταθούν σωστά στην κοινωνική ζωή αποτελεί μια διαδικασία πέρα από τη διδασκαλία των μαθημάτων και την απόκτηση γνώσεων. Αναμφίβολα ο κοινωνικός αυτός παράγοντας αποτελεί το σημαντικότερο στόχο για το δημοτικό σχολείο και γενικότερα ολόκληρης της εκπαίδευσης. Όμως δε θα πρέπει να παραβλέπονται και οι υπόλοιποι στόχοι. Η επίτευξη και ο συνδυασμός όλων των στόχων θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες τις προκλήσεις της εποχής μας σ' όλους τους τομείς (Πετρουλάκης, 1981).

Στο Γυμνάσιο το Α.Π. έχει στόχο να συμπληρώσει τη μόρφωση των παιδιών. Να τους ασκήσει στην ορθή έκφραση και ακριβής έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, στην παρατήρηση και ανάλυση φαινομένων του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Να τους γνωρίσει την ιστορία και τις σπουδές, τις πνευματικές απαντήσεις του ελληνικού κόσμου και γενικότερα του ανθρώπινου πολιτισμού. Να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους, να οξύνει την ηθική κρίση τους, να αναπτύξουν τη θρησκευτική και εθνική συνείδηση και εμφυσήσει φρόνημα σύμφωνα με τις αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος της χώρας (Φλουρής, 1983).

Ειδικότερα οι στόχοι έχουν ως εξής:

- Να επιδιώκεται να γίνει ο μαθητής ικανός χρήστης της γλώσσας και να καλλιεργήσει δεξιότητες που σχετίζονται με την ακρόαση, προφορική και γραπτή έκφραση, ανάγνωση
- Να δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο
- Να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με κείμενα αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας
- Να αντιμετωπίζεται η γλώσσα ενιαία, δηλαδή η ακρόαση, η προφορική και γραπτή έκφραση, η ανάγνωση, η γραμματική και το συντακτικό να συνδέονται

- Πλαίσιο για τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποτελεί η πρόταση και όχι η λέξη
- Το σχολείο να αποτελεί φυσικός συνεχιστής της μητρικής γλώσσας. Γενικότερα σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας του δημοτικού και του Γυμνασίου, ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ).

Συνοψίζοντας γίνεται φανερό ότι ο βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος, όπως διαφαίνεται από την ανάλυση των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος, είναι η επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή η σωστή χρήση της γλώσσας. Αν θέλαμε να συνοψίσουμε τη συγκεκριμένη φράση, θα λέγαμε ότι ο στόχος του σχολείου είναι η κατάκτηση του γραμματισμού. Είναι γεγονός ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση μέσα από την ανάλυση κειμένων στο γλωσσικό μάθημα. Αναμφίβολα η κατανόηση των κειμένων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στη δεξιότητα του γραμματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.1 Εισαγωγή

Στην κοινωνία των γνώσεων είναι αναγκαίο να αποκτήσουμε την ικανότητα να κατανοούμε και να αφομοιώνουμε τις πληροφορίες από πολλαπλές πηγές. Οι απαιτήσεις για τους αναγνώστες σήμερα είναι τεράστιες (Hansen, 2016). Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού και γραμματισμού για το σύγχρονο άνθρωπο. Με το συγκεκριμένο όρο εννοούμε την κατανόηση μιας γραπτής γλώσσας για συγκεκριμένους σκοπούς. Αναφέρεται όχι μόνο στην ικανότητα να διαβάζουμε αλλά και να διαβάζουμε με κατανόηση συγκεκριμένων πληροφοριών. Είναι η προέκταση βασικών δεξιοτήτων σχετικά με την αιτιολόγηση και τη συζήτηση σε μια περιοχή. Συμπεριλαμβάνει την κατανόηση ποικίλων πραγμάτων, την ικανότητα να επεξεργαζόμαστε ιδέες, να συμπεραίνουμε βασισμένοι σε προηγούμενες γνώσεις, να κατανοούμε τις προθέσεις των συγγραφέων, ασαφείς φράσεις και σημασίες της καθομιλουμένης. Μια σειρά γνωστικών ικανοτήτων από τη βασική αποκωδικοποίηση ως τη γνώση των λέξεων, γραμματικής, γλωσσολογικές και κειμενικές δομές, διάφορα χαρακτηριστικά της γλώσσας, ως τη γνώση όλου του κόσμου. Επίσης περιλαμβάνει μεταγνωστικές δεξιότητες, την ικανότητα δηλαδή να χρησιμοποιούμε ένα πλήθος κατάλληλων στρατηγικών, όταν επεξεργαζόμαστε τα κείμενα. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές ενεργοποιούνται, όταν οι αναγνώστες σκέφτονται, παρακολουθούν και προσαρμόζουν την ανάγνωση για συγκεκριμένο στόχο (Clark, 2015).

Επιπλέον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα της δόμησης της σημασίας ενός κειμένου και των σχολικών κειμένων. Την ικανότητα να συμπεραίνουν οι μαθητές από το κείμενο, να μαθαίνουν καινούριο λεξιλόγιο, να συνδυάζουν τις ιδέες του κειμένου, να αναγνωρίζουν και να κάνουν περίληψη των πιο σημαντικών ιδεών του κειμένου. Τη δεξιότητα να σκέφτονται για τη σημασία με σκοπό την απάντηση των ερωτημάτων, τα οποία απαιτούν από τους μαθητές να συμπεραίνουν, να σκέφτονται κριτικά, να αντιδρούν να παρατηρούν και να αξιολογούν. Είναι ο συνδυασμός γλωσσολογικών γνώσεων που αφορούν τη φωνολογία, σημασιολογία, τη σύνταξη και τις προηγούμενες γνώσεις, δηλαδή να γνωρίζουν, να κατανοούν και να έχουν εμπειρία σχετικά με το αντικείμενο μάθησης (Clark, 2015).

Ο διαγωνισμός PISA έδειξε ότι οι 15χρονοι μαθητές συγκεκριμένων χωρών δεν είχαν καλές επιδόσεις σχετικά με την κατανόηση κειμένου. Από το συμπέρασμα αυτό προκύπτει η ανάγκη βελτίωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος με έντονη εστίαση στη γλωσσική διδασκαλία, προκειμένου να προετοιμάσουμε τους μαθητές για να ζήσουν σ' ένα σύγχρονο πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό, πολυεθνικό κόσμο (Clark, 2015).

6.2 Ορισμός-Σημασία του όρου

Η κατανόηση κειμένου είναι μια διαδικασία που δεν απαιτεί μόνο την τοποθέτηση γραμμάτων και λέξεων μαζί με απώτερο στόχο το σχηματισμό λέξεων, φράσεων και προτάσεων και την ανάγνωσή τους αλλά και την κατανόησή τους. Για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο πρέπει να αλληλεπιδράσει μ' αυτό, να προσθέσει σ' αυτό σημασία και τελικά να κατανοήσει αυτό που διαβάζει. Το νόημα ενός κειμένου προκύπτει από τις προηγούμενες γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στο νου του αναγνώστη. Επομένως η αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και των λέξεων δεν είναι αρκετή για την κατανόηση, χρειάζεται και η προσθήκη των γνώσεων σ' αυτό που διαβάζουμε (Hansen,2016).

Στην κατανόηση κειμένου εμπλέκεται και η αναγνωστική ικανότητα. Η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα που προωθεί την ανάπτυξη και την κατανόηση ενός αντικειμένου ή θέματος. Είναι μία ουσιαστική δεξιότητα που τα άτομα χρειάζονται να έχουν για να επιτύχουν στη ζωή τους. Αφορά μια δυναμική διαδικασία στην οποία ο αναγνώστης ψάχνει για συνδυασμούς ιδεών στο κείμενο. Απαιτεί τη χρήση πολλών πνευματικών διαδικασιών, όπως τη συλλογή πληροφοριών, την επεξεργασία και την ανάλυσή τους. Μόνο όμως η ανάγνωση δεν είναι αρκετή, χρειάζεται η ανάλυση, αναδιοργάνωση ιδεών και πληροφοριών (McKee, 2012).

Η ανάγνωση είναι ένα δυναμικό εργαλείο εκμάθησης, ένα μέσο δόμησης της σημασίας και μάθησης νέων γνώσεων. Είναι ο ακρογωνιαίος λίθος των οδηγιών για τους εκπαιδευόμενους αναφορικά με το επίπεδο της ικανότητάς τους, επειδή θέτει τις βάσεις για μελλοντική πρόοδο και επιτυχία ουσιαστικά σ' όλες τις φάσεις της ζωής. Αποτελεί μια διαδικασία πέρα από την αναγνώριση γραμμάτων. Εμπλέκει καθορισμό

ερμηνείας και περιεχομένου, επεξεργασία πληροφοριών. Καθώς δηλαδή επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες αναπτύσσεται η κατανόηση (McKee, 2012).

Σύμφωνα με τους Nel, Dreger και Kopper πολλοί μαθητές στη Ν. Αφρική της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ατελείς προετοιμασμένοι για τις αναγνωστικές τους απαιτήσεις του επιπέδου τους. Αναλύοντας την αναγνωστική τους δεξιότητα παρατηρήθηκε ότι έχουν προβλήματα σ' όλα τα επίπεδα της αναγνωστικής διαδικασίας (λεξιλόγιο, ευχέρεια λόγου, κατανόηση κειμένου και χρήση στρατηγικών ανάγνωσης). Επομένως είναι σημαντικό για τη βελτίωση της κατανόησης κειμένου να μάθουν αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές (Cekiso, 2012).

Η κατανόηση κειμένου ορίζεται ως η διαδικασία σκέψης με την οποία ο αναγνώστης συλλέγει γεγονότα, πληροφορίες, ιδέες από κάποιο υλικό, αποφασίζει πώς αυτά συνδέονται με τις προηγούμενες γνώσεις του και κρίνει την καταλληλότητα και αξία τους (McKee, 2012). Για την κατανόηση κειμένου έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί:

α) Σύμφωνα με τον Durkin, 1993 είναι η σκόπιμη σκέψη κατά τη διάρκεια της οποίας η σημασία δομείται μέσω της αλληλεπίδρασης κειμένου και αναγνώστη.

β) κατά τους Harris&Hedges, 1995 είναι η δόμηση της σημασίας ενός γραπτού κειμένου μέσω της αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών μεταξύ του αναγνώστη και του μηνύματος σ' ένα συγκεκριμένο κείμενο

γ) σύμφωνα με το Literacy Information and Communication System (2010) η κατανόηση αποτελεί την αιτία της ανάγνωσης. Αν οι αναγνώστες διαβάζουν τις λέξεις χωρίς να καταλαβαίνουν, στην ουσία δε διαβάζουν. Οι καλοί αναγνώστες έχουν ως στόχο να διαβάζουν, να ενεργούν και να αντλούν νόημα από αυτό που διαβάζουν. Οι φτωχοί αναγνώστες έχουν σημαντικό έλλειμμα στην κατανόηση κειμένου παρά την ομαλή ικανότητα ανάγνωσης (Richardson, 2010)

δ) το Rand Reading Study Group (2002) αναφέρεται στον όρο ως η διαδικασία της ταυτόχρονης εξαγωγής και δόμησης της σημασίας κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα.

Περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τον αναγνώστη, το κείμενο και τη δραστηριότητα ή το σκοπό για την ανάγνωση. Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω ορισμούς η σημασία προκύπτει από την ενεργητική, σκόπιμη σκέψη, διαδικασίες στις οποίες οι αναγνώστες συμμετέχουν καθώς διαβάζουν (Torgesen, 2007).

Γενικότερα η κατανόηση κειμένου αποτελεί μία ταυτόχρονη διαδικασία μέσω της οποίας οικοδομείται η σημασία ενός κειμένου κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης και εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα. Το νόημα δημιουργείται μέσω της κατανόησης του τι έχει αναφέρει ο συγγραφέας άμεσα ή έμμεσα. Επίσης η σημασία δομείται όταν ερμηνεύουμε τι λέει ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας τις ικανότητες, δυνατότητες, γνώσεις και εμπειρίες και τα συσχετίζουμε με ό, τι διαβάζουμε. Αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία κατανόησης (Institute of Education Sciences, 2010).

Στο σχολικό περιβάλλον η κατανόηση κειμένου πραγματοποιείται όταν ο μαθητής αντλεί και συγχρόνως παράγει σημασία κατά την αλληλεπίδρασή του με το γραπτό λόγο. Αποτελεί την ουσία της ανάγνωσης και απαιτεί από τον αναγνώστη να κάνει συνδυασμούς με το κείμενο και με τις προηγούμενες γνώσεις. Είναι μια περίπλοκη εργασία η οποία εμπλέκει μια σειρά από γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες και δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να έχουν για να εξάγουν νόημα από το γραπτό κείμενο. Πολλοί μαθητές έχουν πρόβλημα στην κατανόηση κειμένου λόγω της περιορισμένης ικανότητας μνήμης, τις ελλειπείς προηγούμενες γνώσεις, τις παρανοήσεις, τις φτωχές γνώσεις δομής κειμένου, τις δυσκολίες γλώσσας. Από τις έρευνες που έχουν γίνει προσφάτως έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ αποκωδικοποίησης κειμένου και κατανόησης. Σ' άλλες έχει παρατηρηθεί ότι αναγνώστες με δεξιότητες κατανοούν ένα κείμενο καλύτερα από αναγνώστες με λιγότερες ικανότητες. Η κατανόηση κειμένου αποτελεί μία από τις πιο κριτικές δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές είναι ανάγκη να έχουν για να είναι επιτυχημένοι στο σχολείο και να έχουν καλή παρουσία στη σχολική τάξη (Gable, Gear, Hughes, Watson, 2012).

Επομένως η κατανόηση είναι περισσότερο από μία γλωσσολογική δεξιότητα. Είναι μια γενική νοητική ικανότητα και έχει ως αποτέλεσμα τη θεμελίωση της νοητικής δομής, τη χαρτογράφηση νέων πληροφοριών και τη στροφή προς τη δόμηση νέων θεμελίων. Η κατανόηση λοιπόν του υλικού συντελείται λόγω της μετακίνησης του αναγνώστη μέσα από φράσεις, προτάσεις, παραγράφους (Mckee, 2012).

6.3 Χαρακτηριστικά ικανού αναγνώστη

Η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει δραστήρια νοητική προσπάθεια για τη δόμηση σημασίας. Οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν προηγούμενες γνώσεις και πληροφορίες, διαδικασίες σκέψης-αιτιολόγησης για να οδηγηθούν σε καινούριες γνώσεις και στην κατανόηση. Οι ικανοί αναγνώστες είναι περισσότερο ενεργητικοί και αποτελεσματικοί αναφορικά με το κείμενο σε σχέση με τους λιγότερο ικανούς. Είναι περισσότερο πιθανό να χρησιμοποιούν μια πληθώρα ενεργητικών-νοητικών στρατηγικών για να βελτιώσουν την κατανόησή τους και να διορθώσουν το πρόβλημα που τυχόν θα δημιουργηθεί. Οι καλοί αναγνώστες επιτυγχάνουν την κατανόηση επειδή μπορούν να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες διαδικασίες και στρατηγικές κατανόησης για να συσχετίσουν τις ιδέες του κειμένου μ' αυτά που ήδη γνωρίζουν, κατανοούν καλά αυτό που διαβάζουν και όταν καταλαβαίνουν ότι κάτι δεν πάει καλά, αναγνωρίζουν τι προκάλεσε το πρόβλημα και πώς να το ξεπεράσουν (Texas Educational Agency, 2002. Torgesen, 2007).

Οι μέθοδοι κατανόησης διακρίνονται σε τρεις φάσεις δραστηριοτήτων: πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση. Τα χαρακτηριστικά του ικανού αναγνώστη

στην α' φάση έχουν ως εξής:

- ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων
- κατανόηση στόχου και σκοπού ανάγνωσης
- επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για κατανόηση

στη β' φάση έχουμε:

- στόχος και προσπάθεια συμμετοχής και πρόβλεψης του κειμένου
- χρήση στρατηγικών όταν η κατανόηση είναι ελλιπής
- ανάλυση κειμένων για κατανόηση καινούριων όρων
- ανάλυση δομής κειμένου

- οργάνωση και ενσωμάτωση καινούριων πληροφοριών
- παρακολούθηση κατανόησης

στη γ' φάση έχουμε:

- αντίδραση σ' αυτό που διαβάζουν
- περίληψη καινούριων ιδεών
- αίσθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας
- εύρεση επιπρόσθετων πληροφοριών από εξωτερικές πηγές (Hansen,2016).

Πιο συγκεκριμένα στην α' φάση ο αναγνώστης προσέχει το παρακείμενο, τη δομή του, εκφράζοντας ένα σκοπό για την ανάγνωση, χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και κάνοντας πρόγνωση για το κείμενο. Το πιο σημαντικό εδώ είναι οι προηγούμενες γνώσεις για την κατανόησή του με σκοπό να οικοδομήσει νέες πληροφορίες πάνω στις ήδη υπάρχουσες. Για την οργάνωση των προηγούμενων γνώσεων είναι καλό να δίνουμε έμφαση στις λέξεις κλειδιά ή να γίνεται συζήτηση για το θέμα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επίσης μπορούμε να κρατάμε σημειώσεις, υπογραμμίζοντας λέξεις-κλειδιά, γίνεται προσπάθεια παρακολούθησης του τι διαβάζουμε, εφαρμόζουμε μεθόδους για βελτίωση της κατανόησης. Όταν βλέπουμε ότι αυτή δεν υφίσταται ξαναδιαβάζουμε, ξανασκεφτόμαστε ή ζητάμε βοήθεια. Μετά την ανάγνωση δημιουργούμε σχεδιαγράμματα, περιλήψεις, ερωτήσεις για το κείμενο. Σ' αυτή τη φάση ο αναγνώστης έχει στο νου του τα άλλα σχετικά κείμενα και προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες ή στις εμπειρίες, ενσωματώνοντάς τες, κάνοντας παρουσιάσεις, συζητώντας το θέμα και αξιολογώντας το περιεχόμενο του κειμένου και τη δομή του. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παρακολουθεί την παρουσία του μαθητή και αν αυτός συμμετέχει στις φάσεις αυτές (Duke&Pearson, 2002. Hansen, 2016. Texas Educational Agency, 2002).

Επίσης σε κάθε φάση θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να προτείνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει το κείμενο. Έτσι στην α' φάση: ενεργοποίηση μαθητών με δραστηριότητες που θα

αυξήσουν το ενδιαφέρον τους, π.χ. συζητήσεις πάνω σε βιβλία, έργα, άλλα κείμενα σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διαπραγματευθούν, ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων μέσω συζήτησης για το θέμα που θα ασχοληθούν. Επίσης θα μπορούσαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές να θέσουν κάποιο στόχο για την ανάγνωση του κειμένου. Στη β' φάση θα μπορούσε να κάνει ερωτήσεις για κύριες ιδέες του κειμένου και σημαντικά του σημεία και σύνθεση περίληψης. Τέλος στην γ' φάση θα μπορούσε να τους προτρέψει να ξαναθυμηθούν και να συζητήσουν το θέμα και τις κύριες ιδέες (Blachowicz & Ogle, 2008. Texas Educational Agency, 2018).

6.4 Η κατανόηση κειμένου μέσα από την αποκωδικοποίηση

Στο σχολικό περιβάλλον η ανάπτυξη της σκέψης αποτελεί μία διεργασία η οποία είναι απαραίτητη για τους μαθητές προκειμένου να μάθουν να διαβάζουν. Η γλώσσα είναι αυτή που θα βοηθήσει τις γνωστικές τους ικανότητες στη διαχείριση και οργάνωση της σκέψης και στην κατανόηση. Επομένως η γλώσσα είναι ένα εργαλείο για την οργάνωση περίπλοκων πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγήσουν προς αυτή την κατεύθυνση με το να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τη γνωστική λειτουργία της γλώσσας. Οι αρχές της αλφαβήτου είναι βασικές για την κατανόηση. Εδώ χρειάζονται γνώσεις των ήχων και πώς αυτοί συνδυάζονται με τα τυπωμένα γράμματα, ώστε να οδηγηθούμε στην αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων. Αυτές οι δεξιότητες προετοιμάζουν τους μαθητές για ανάγνωση με ευχέρεια. Επίσης βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει ότι ο συγκεκριμένος ήχος είναι το συγκεκριμένο γράμμα και μπορεί να τον αναγνωρίσει στη δημιουργία μιας λέξης (Clark, 2015).

Η αποκωδικοποίηση είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε συστηματικά και να διαβάζουμε γράμματα, συλλαβές και λέξεις με το να διακρίνουμε την αντιστοιχία ήχου-σύμβολου. Για παράδειγμα υπάρχουν λέξεις που έχουν παρόμοιους ήχους και παρόμοια ορθογραφία, ενώ διαφέρουν στη σημασία-νόημα, όπως η λέξη «αυτό» και η λέξη «αυγό». Η δεξιότητα αποκωδικοποίησης βοηθάει στη διάκριση της προφοράς και κατανόησης των παραπάνω λέξεων. Η ευχέρεια λόγου βοηθάει στη κατανόηση κειμένου. Πιο εύκολα δηλαδή κατανοεί κάποιος τις ιδέες ενός κειμένου όταν μπορεί να κάνει ανάγνωση με ευκολία. Ενώ αντίθετα προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις και συγχρόνως να τις κατανοήσει του είναι πιο δύσκολο απ' ό,τι όταν

προσπαθεί μόνο για την κατανόησή τους χωρίς να καθυστερεί με την αποκωδικοποίηση. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι περιοχή που έγκειται στην κατανόηση. Αναφέρεται στην ανάπτυξη των γνώσεων για τις σημασίες και τις χρήσεις των λέξεων. Η κατανόηση κειμένου αφορά στην κατανόηση της σημασίας ενός αποσπάσματος. Επίσης αφορά στη γνώση του λεξιλογίου και τις στρατηγικές κατανόησης (Clark, 2015).

Παρόλα αυτά μέσα από έρευνα των Aliakbari&Sadeghbaghighi διαπιστώθηκε ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κριτική σκέψη. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που ερευνήθηκαν ήταν απροετοίμαστοι στο να διδάξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα διακρίνονταν από έλλειψη γνώσεων στο τι είναι κριτική σκέψη και πώς μπορούν να την προωθήσουν στους μαθητές τους. Τέλος κάποιος ανέφεραν ότι δεν είναι πρόθυμοι να διδάξουν καινούριες στρατηγικές ίσως γιατί δυσκολεύονταν να αλλάξουν τη διδακτική τους και να εφαρμόσουν κάτι καινούριο (Aliakbari&Sadeghbaghighi, 2013).

6.5 Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στη βελτίωση της κατανόησης κειμένου

6.5.1 Γενικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς

Η κατανόηση κειμένου αποτελεί πολύ σημαντικό μέρος της μάθησης. Είναι σημαντικό για το μαθητή η απόκτηση του γραμματισμού, γιατί για να είναι επιτυχής στο σχολείο και κατ' επέκταση στη ζωή θα πρέπει να κατανοεί τα κείμενα. Η απογοήτευση της μη κατανόησης κειμένου θα αποτρέψει τους μαθητές από το διάβασμα και θα κάνει την κατανόηση κειμένου πιο δύσκολη (Richardson, 2010).

Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να καταλάβουν πώς ένας μαθητής αλληλεπιδρά με το κείμενο και έτσι να ανακαλύψουν ποιες στρατηγικές θα είναι περισσότερο πλεονεκτικές. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί ένας οδηγός στρατηγικών για την ανάγνωση που θα βοηθήσει τους μαθητές, οι οποίοι αγωνίζονται με την κατανόηση κειμένου. Οι στρατηγικές αυτές διευκολύνουν τη μάθηση και τον γραμματισμό. Μέσω των στρατηγικών αυτών οι μαθητές θα γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες και συγγραφείς. Ο γραμματισμός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατανόησης των αναπτυξιακών και κοινωνικών πλευρών της γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να

σχεδιάσουν τις οδηγίες κατανόησης βασισμένες στις ανάγκες των μαθητών ως άτομα προκειμένου να βελτιώσουν την κατανόησή τους (Richardson, 2010).

Σύμφωνα με μια ανάλυση των Dewitz, Jones και Leahy σε πέντε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την κατανόηση κειμένου αναφέρθηκε ότι οι δεξιότητες κατανόησης και οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ευρείς αλλά δεν εμβαθύνουν. Η δομή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν έχει συνοχή με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι καθηγητές να μην γνωρίζουν πώς οι δεξιότητες και οι στρατηγικές συνδέονται μεταξύ τους ή πώς μαθαίνονται στους μαθητές, ώστε να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες. Ο πυρήνας του προγράμματος θα πρέπει να έχει εκπαιδευτική έννοια βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν πώς θα αναπτυχθούν ως αναγνώστες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν παρέχει αρκετές πρακτικές για εκμάθηση και διδασκαλία δεξιοτήτων και αυτό θέτει σε κίνδυνο αδύναμους αναγνώστες. Τέλος το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν παρέχει σαφής υποστήριξη στους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να μάθουν αυτές τις δεξιότητες (Richardson, 2010).

Επιπλέον για να είναι ένα πρόγραμμα κατανόησης κειμένου επιτυχές είναι αναγκαία η ύπαρξη τεσσάρων στοιχείων: α) αρκετός χρόνος για ανάγνωση κειμένου, β) οδηγίες κατευθυνόμενες από τον εκπαιδευτικό για εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης, γ) ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και δ) ευκαιρίες για συζητήσεις των μαθητών είτε με τον εκπαιδευτικό είτε μεταξύ των συμμαθητών τους, ώστε να ανταποκριθούν στην ανάγνωση. Χρησιμοποιώντας αρκετό χρόνο για ανάγνωση θα μπορέσουν να οργανώσουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές οι οποίες είναι σημαντικές για την κατανόηση και θα μπορέσουν να μάθουν τις νέες γνώσεις του κειμένου. Συνεπώς καταρρίπτεται ο μύθος ότι οι ικανότεροι αναγνώστες χρειάζονται λιγότερο χρόνο για ανάγνωση ενός κειμένου, ενώ οι λιγότερο ικανοί περισσότερο χρόνο. Διαπιστώθηκε από έρευνες ότι η παραδοσιακή διδασκαλία περιλάμβανε ερωτήσεις για το κείμενο, ασκήσεις σχετικές μ' αυτό μέσα από τις οποίες οι μαθητές αξιολογούνταν, ενώ πολύ λιγότερο ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε στρατηγικές κατανόησης εξηγώντας τις στην πράξη. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη μη χρήση στρατηγικών κατανόησης, όπως η χρήση προηγούμενων γνώσεων, εξαγωγή-διατύπωση κύριας ιδέας, δομή του κειμένου, επεξηγηματικά κείμενα (Fielding&Pearson, 1994. Πηδιά, 2016-2017).

Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά κατανοούν καλύτερα και συνεπώς μαθαίνουν καλύτερα, όταν βρίσκονται σε ομάδες, διατυπώνουν μεταξύ τους απόψεις,

λύνουν απορίες σε σχέση με το να απαντούν απλά σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Η συνεργατική μάθηση λοιπόν έχει καλύτερα αποτελέσματα (Dam&Volman, 2004). Τέλος είναι σημαντικό να εξαιρεθεί ο παραδοσιακός τρόπος μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός επέλεγε ένα θέμα, ρωτούσε και απαντούσαν οι μαθητές, ενώ δινόταν από εκείνον ανατροφοδότηση. Μ' αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος είχε περισσότερο την κυριαρχία στη συζήτηση, καθώς είχε και την μεγαλύτερη ευκαιρία λόγου. Αντίθετα αν ο δάσκαλος θέσει ένα θέμα και οι μαθητές κατευθύνουν τη συζήτηση, θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με την κατανόηση. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν λύσεις, να ερμηνεύσουν, να επεξηγήσουν, να αξιολογήσουν, με αποτέλεσμα ο πόλος του εκπαιδευτικού να περιορίζεται. Βέβαια ο εκπαιδευτικός όταν διαπιστώσει ότι η συζήτηση εκτρέπεται από τον αρχικό στόχο της κατανόησης, μπορεί να παρέμβει και να την επαναφέρει στην πραγματική της διάσταση (Fielding&Pearson, 1994).

Ο Block (2009) ερευνήσε τα αποτελέσματα από τις πιο ευρέως χρησιμοποιημένες προσεγγίσεις γραμματισμού σε σχέση με το πώς επηρεάζουν την κατανόηση. Βρέθηκε ότι οι πιο επιτυχείς προσεγγίσεις παρέχουν χαρακτηριστικά σε μαθητικές επιλογές για την καθοδήγηση της ανάγνωσης κειμένων. Τα ευρήματά του υποστηρίζουν τη θεωρία ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν αρκετές ευκαιρίες για «ανεξάρτητη» και «καθοδηγούμενη» πρακτική ανάγνωση. Είναι επιτακτική ανάγκη να επιτρέπουν στους μαθητές σαφή χρόνο στρατηγικών κατανόησης. Οι Surgentetall εξέτασαν το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν εξουσιοδοτημένες πηγές μόνες ή ενσωματωμένες με σκοπό να καλύψουν ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Στα σχολεία που έλαβε χώρα η έρευνά τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν μεθόδους, ώστε να εξασφαλίσουν ότι θα καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Richardson, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταλάβουν ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν ένα κείμενο, είναι σημαντικό να θέσουν ένα στόχο για την ανάγνωση. Μ' αυτό τον τρόπο θα αφοσιωθούν και θα οδηγηθούν στην κατάκτηση της σημασίας των κειμένων και στη διεύρυνση των γνώσεων. Επομένως όταν υπάρχει κίνητρο για την ανάγνωση ο μαθητής εστιάζει στο κείμενο και προσπαθεί να το κατανοήσει. Επίσης μεγάλο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση παίζει και η επιλογή του κειμένου από τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να επιλέγει το κείμενο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλεί την αφοσίωση του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει το κείμενο να είναι

ενδιαφέρον και κατάλληλο για το επίπεδο του κάθε μαθητή. Επιπλέον θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για συνεργασία, να ευνοεί τη συζήτηση των μαθητών και τη δημιουργία ερωτήσεων. Θα πρέπει λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να διεγείρουν τη σκέψη των μαθητών σχετικά με το νόημα του κειμένου, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για να σκέφτονται και να ερμηνεύουν το κείμενο (Πηδιά, 2016-2017. Torgesen, 2007).

Η κατανόηση του κειμένου θα μπορέσει να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός κάνει τη διδασκαλία του ενδιαφέρουσα και σχετική με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο τρόπος διδασκαλίας τους θα πρέπει να είναι ανοιχτός προς τη συμμετοχή των μαθητών και να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα της ανάγνωσης. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να σκεφτεί τις ανάγκες των μαθητών και να δώσει κίνητρα προς αυτή την κατεύθυνση (Hansen, 2016).

Αναφορικά με το κείμενο σημαντικά στοιχεία για την κατανόησή του είναι η δομή, η σύνθεση και το περιεχόμενό του. Επίσης είναι σημαντικό οι γνώσεις της γλώσσας και του λεξιλογίου. Όταν ο αναγνώστης χάνει τη συνοχή και τη συνέχεια με το κείμενο θα χάσει και το ενδιαφέρον του γι' αυτό που διαβάζει. Αν για παράδειγμα έχει πολλές άγνωστες λέξεις ή φράσεις, δε θα μπορέσει να παρακολουθήσει το νόημά του (Hansen, 2016. Mckee, 2012). Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι η γλώσσα που οι μαθητές συναντούν στα κείμενα είναι διαφορετική από την καθημερινή χρήση της γλώσσας. Έτσι ο μαθητής χάνει την υπομονή με το διάβασμα και έρχεται η αίσθηση της αποτυχίας. Επομένως η κατανόηση κειμένου θα πρέπει να είναι στις προτεραιότητες της διδασκαλίας. Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν τεχνικές ανάγνωσης, εμπειρίες και να τις συνδυάζουν με το περιεχόμενο, την κατανόηση του λεξιλογίου, τη σύνταξη και τη γραμματική (Schmitt et al, 2011). Η επαφή με τα διαφορετικά είδη κειμένων διευκολύνουν την κατανόηση του μαθητή καθώς και την πρόσκτηση διαφορετικών ειδών γνώσης (Hansen, 2016).

Η ανάγνωση διαφορετικών τύπων κειμένων θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους για το διάβασμα, να κατανοήσουν και να αποκτήσουν γνώσεις. Επομένως σε συνδυασμό με τα σχολικά βιβλία η ανάγνωση διαφορετικών ειδών κειμένων θα βοηθήσει την προσπάθεια αυτή των δασκάλων για την κατανόηση κειμένων. Επίσης είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν διαφορετικά είδη διδασκαλίας. Διάφορα οπτικά ή ακουστικά μέσα καθώς και χρήση διαφόρων δραστηριοτήτων, πειραμάτων. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται τα παραπάνω

μέσα, καθώς ο κάθε μαθητής έχει το δικό του στυλ σύμφωνα με το οποίο μαθαίνει. Εμπλέκοντας το μαθητή στη διδασκαλία και επιτρέποντάς του να συμμετέχει σε ό,τι διδάσκεται είναι χρήσιμο για τη μάθηση. Μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να μειωθεί το άγχος του μαθητή και θα υπάρξει θετικό αποτέλεσμα. Επίσης είναι σημαντικό ο μαθητής να κατανοεί τα σχήματα λόγου και τα διάφορα ιδιώματα της γλώσσας. Αυτά υπάρχουν στην καθημερινότητα και συμβάλλουν στην ύπαρξη ζωντανής γλώσσας. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Οι γνώσεις μορφολογικού περιεχομένου, όπως για παράδειγμα πώς συντάσσεται μια πρόταση, η γραμματική ή πώς δομούνται οι λέξεις ωθούν στην κατανόηση κειμένου (Collier, 2013. Hansen, 2016).

Ένα επιπλέον θέμα που αφορά στην κατανόηση κειμένου μπορεί να συνδεθεί με την έλλειψη συνοχής του κειμένου. Το συγκεκριμένο πρόβλημα προκύπτει από την ύπαρξη νοητικών κενών στο κείμενο. Όταν δηλαδή οι ιδέες του είναι άγνωστες και όχι καλά προσδιορισμένες για τον αναγνώστη και επιπλέον οι σχέσεις μεταξύ των ιδεών δεν είναι σαφείς. Έτσι κάτω από αυτές τις συνθήκες ο αναγνώστης καλείται να βγάλει συμπέρασμα προκειμένου να συνδέσει τις ιδέες μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάξουν τους συνδέσμους μεταξύ των ιδεών ώστε να διευκολύνουν την κατανόηση των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τη συνοχή του κειμένου. Επίσης είναι σημαντικό να προσεχθεί η δομή του κειμένου από τους εκπαιδευτικούς η οποία αφορά στην οργάνωση των ιδεών στο κείμενο (Gable, Gear, Hughes, Watson, 2012).

Επιπροσθέτως είναι σημαντικό να υπάρχουν προηγούμενες γνώσεις πάνω σ' ένα θέμα, οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές στην κατανόηση καινούριων πληροφοριών στο συγκεκριμένο θέμα. Τους βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση των πληροφοριών και στη συγκράτηση των πληροφοριών αυτών στη μνήμη τους για το θέμα που διαβάζουν. Αυτό γίνεται πιο εμφανές στην κατανόηση δύσκολων κειμένων. Επιπλέον εκτός από τις προηγούμενες γνώσεις η κατανόηση είναι δυνατόν να συσχετιστεί και με τα κίνητρα των μαθητών. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εξηγήσει γιατί οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν ένα κείμενο. Όταν οι μαθητές ενδιαφέρονται για το κείμενο είναι πιθανόν να ενεργοποιηθούν αναφορικά με το υλικό του κειμένου και να προσπαθήσουν σχετικά με την κατανόησή του (Gable, Gear, Hughes, Watson, 2012. Hansen, 2016).

Επίσης είναι σημαντικό η κριτική ανάλυση κειμένου να περιλαμβάνει συζητήσεις καθοδηγούμενες είτε από τους καθηγητές είτε από τους μαθητές με συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικές με το νόημα του κειμένου. Οι συζητήσεις αυτές έχουν πολύ θετικό αποτέλεσμα, εφόσον βοηθούν το μαθητή να αποκτήσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των ιδεών του κειμένου και να το κατανοήσει (Potts, 1994). Όταν οι μαθητές συζητούν το κείμενο, ενώ το διαβάζουν, έχουν πιο αποδοτικό αποτέλεσμα από το να το συζητούν μετά την ανάγνωσή του (Torgesen, 2007). Είναι χρήσιμο οι μαθητές να μάθουν να προσέχουν το περιεχόμενο, όπως τίτλους, φωτογραφίες, λέξεις κλειδιά. Όλα αυτά θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση κειμένου (Hansen, 2016).

Είναι γεγονός ότι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος συμβάλλει στην κατανόηση κειμένου. Οι μαθητές γράφοντας τις σκέψεις τους για κάποιο θέμα, γράφουν πάνω σε κάτι που σκέφτονται ή γνωρίζουν και έτσι μπορούν να αποκαλυφθούν κάποιες ελλείψεις στις γνώσεις τους. Ακόμη μπορούν να δώσουν μια βαθύτερη ερμηνεία. Η γραφή είναι μέρος της διδασκαλίας, είναι επικοινωνιακή δραστηριότητα, καθώς ο συγγραφέας τοποθετεί τις σκέψεις του σε κάποιον αποστολέα. Η διαμόρφωση σκέψεων βοηθάει στην εξερεύνηση, αποκάλυψη και κατανόηση θεμάτων (Athanassiou, et al, 2003. Hansen, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να βοηθήσουν στην κατανόηση με το να ενθαρρύνουν τη συνεργατική ανάγνωση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθάει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η τελευταία μπορεί να συμβεί καθώς οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν συνεργατικά και ενεργητικά στην εκμάθηση και στην κατανόηση κειμένου. Αυτό διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας, γιατί κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μοιράζονται αναγνωστικές εμπειρίες, συμμετέχουν στο διάλογο και παίρνουν μέρος σε συζητήσεις για τη σημασία του κειμένου, αποφασίζουν για σημασίες μοιράζοντας αντιλήψεις και μ' αυτό τον τρόπο βοηθάει ο ένας τον άλλο στην κατανόηση του λεξιλογίου και των ιδεών. Επομένως εμπλέκονται δραστικά στην εκμάθησή τους χωρίς να παπαγαλίζουν. Προτείνονται 4 συνεργατικά μοντέλα, σχεδιασμένα να βοηθήσουν τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση:

α) cooperative integrated reading and composition (CIRC)

β) reciprocal teaching

γ) class wide peer tutoring (CWPT)

δ) peer assisted learning strategies (PALS)

Το **α** αποτελούν μικρά γκρουπ, όπου οι μαθητές εργάζονται μετά τη διδασκαλία του καθημερινού μαθήματος. Περιλαμβάνει προφορική δραστηριότητα, όπου δουλεύουν σε ζευγάρια. Ο ένας διαβάζει και ο άλλος ακούει, συζητούν τις σημασίες, κάνουν διορθώσεις και συμμετέχουν σε δραστηριότητες αποκωδικοποίησης, για π. χ .α) δομή ιστορίας-κειμένου β) προβλέψεις γ) περίληψη. Το **β** αναφέρεται σε επεξηγηματικά κείμενα και στρατηγικές κατανόησης. Περιλαμβάνει ερωτήσεις, περιλήψεις, διευκρινήσεις και προβλέψεις. Ξεκινάει ο εκπαιδευτικός διαβάζοντας την **α'** παράγραφο και δίνει τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Στη συνέχεια τις υπόλοιπες παραγράφους τις διαβάζουν τα παιδιά με τις ίδιες στρατηγικές. Μετά ο εκπαιδευτικός αρχίζει διάλογο για να βοηθήσει με διευκρινήσεις και επεξηγήσεις. Έτσι μεταφέρεται η ευθύνη στους μαθητές. Το **γ** μπορεί να εφαρμοστεί τρεις φορές την εβδομάδα για 40' κάθε φορά. Εδώ δουλεύουν σε ζευγάρια. Ο ένας διαβάζει δυνατά 5' και ο άλλος ακούει, διορθώνει, κάνει ερωτήσεις. Το **δ** συνδυάζει όλα τα προηγούμενα (Clark, 2015. Michelson, 2015).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να καταλάβουν πώς ένας μαθητής αλληλεπιδρά με το κείμενο και έτσι να ανακαλύψουν ποιες στρατηγικές θα είναι περισσότερο πλεονεκτικές. Χρησιμοποιείται ένας οδηγός στρατηγικών που θα βοηθήσει τους μαθητές οι οποίοι αγωνίζονται με την κατανόηση κειμένου. Οι στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση κειμένου συνδέονται για να διευκολύνουν τη μάθηση και τον γραμματισμό. Με τις συγκεκριμένες στρατηγικές οι μαθητές θα μπορούν να αποδίδουν σημασία σ' ένα κείμενο. Αυτό θα τους βοηθήσει, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες και συγγραφείς. Ο γραμματισμός παρουσιάζεται σ' όλους τους τομείς της ζωής και είναι ανάγκη σε κάθε μαθητή να μπορεί να εφαρμόσει στρατηγικές ανάγνωσης (Richardson, 2010). Τέλος είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν κίνητρα στους μαθητές τους για ανάγνωση κειμένων. Για παράδειγμα καθημερινή παροχή ευκαιριών για ανάγνωση κειμένων της δικής τους επιλογής ή κειμένων προτεινόμενων από το δάσκαλο (Kamhi & Catts 2017). Συζήτηση των συγκεκριμένων κειμένων στην τάξη, οργάνωση συνεργατικής μάθησης σε γκρουπ στα οποία οι μαθητές θα συζητούσαν τις ιδέες που έχουν διαβάσει και θα βοηθούσαν τους συμμαθητές τους να επιλέξουν συγκεκριμένη στρατηγική κατανόησης, η οποία θα είναι κατάλληλη για συγκεκριμένο κείμενο. Ενθάρρυνση των μαθητών για

ανάγνωση και εκμάθηση ιδεών και θεμάτων που θα τους είναι σημαντικά και οργάνωση αναγνωστικών δραστηριοτήτων (Texas Educational Agency, 2018).

6.6 Συστάσεις για την κατανόηση κειμένου

Οι δεξιότητες για την κατανόηση κειμένου είναι βασικές όχι μόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία, αλλά και για την παραγωγική κοινωνική και πολιτική ζωή. Αυτές οι δεξιότητες δημιουργούν στους μαθητές την ικανότητα να μαθαίνουν ανεξάρτητα, να απορροφούν πληροφορίες σε ποικίλα θέματα, να διασκεδάζουν το διάβασμα και να κατανοούν το κείμενο βαθύτερα. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να ακολουθηθούν πέντε συστάσεις από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της κατανόησης κειμένου, οι οποίες είναι οι εξής:

- 1) ενθάρρυνση δασκάλου, ώστε να διδάξει στους μαθητές ποικίλες στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν τι διαβάζουν και έτσι να γίνουν ανεξάρτητοι και επινοητικοί αναγνώστες
- 2) οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς πώς να διδάξουν στους νέους αναγνώστες να αναγνωρίζουν πώς ένα κείμενο είναι οργανωμένο, δηλαδή τη δομή του. Μ' αυτή τη στρατηγική οι μαθητές κατανοούν τι διαβάζουν και βελτιώνουν την ικανότητα να το επαναφέρουν στη μνήμη τους
- 3) συζήτηση του κειμένου με τους μαθητές για να βελτιώσουν την κατανόηση κειμένου. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα διερευνήσουν τις ιδέες του κειμένου που διαβάζουν και οι εκπαιδευτικοί καθοδηγώντας τη συζήτηση θα υποδείξουν τρόπους να σκέφτονται για το κείμενο που θα τους βοηθήσουν όταν το διαβάζουν μόνοι τους
- 4) έμφαση στη σημαντικότητα επιλογής του κειμένου το οποίο θα υποστηρίξει τους στόχους της διδασκαλίας και βελτίωσης της κατανόησης κειμένου
- 5) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κινητοποιήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις προσπάθειές τους για κατανόηση κειμένου. Δόμηση σημασίας, ενώ διαβάζουν. Θα πρέπει να απαιτηθεί από τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου.

Για να είναι επιτυχείς οι προηγούμενες συστάσεις θα πρέπει να εφαρμοστούν συντονισμένα και να εξηγηθούν επακριβώς σ' ένα πλούσιο εκπαιδευτικό πλαίσιο το

οποίο θα περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα κατανόησης, γραμματισμού, αρκετές ευκαιρίες για τους μαθητές για γραφή και ανάγνωση, ενώ θα παρακολουθούνται και θα καθοδηγούνται από τους καθηγητές, επιπρόσθετες οδηγίες και πρακτικές βασισμένες στα αποτελέσματα αξιολόγησης και επαρκείς πηγές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Institute of Education Sciences, 2010).

Οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν διάφορους τύπους σκέψης και ανάλυσης καθώς διαβάζουν ένα κείμενο. Επομένως είναι σημαντικό να διδάξουμε στους μαθητές στρατηγικές για να δομήσουν τη σημασία ενός κειμένου. Στρατηγική είναι η σκόπιμη εφαρμογή της σκέψης από τον αναγνώστη πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές βοηθούν τους αναγνώστες να βελτιώσουν την κατανόησή τους, να ξεπεράσουν δυσκολίες σ' ένα κείμενο και να επανορθώσουν για τις αδύναμες και ατελείς γνώσεις που σχετίζονται με το κείμενο. Οι στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν μία προς μία ή σε συνδυασμό και οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να βελτιώσουν την κατανόηση κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν την προσέγγιση που ταιριάζει στην τάξη. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές κατανόησης ανεξάρτητα. Θα πρέπει να έχουν επίγνωση όταν αφήνουν ευθύνες στους μαθητές ότι αυτοί διαφέρουν στο βαθμό υποστήριξης και μοντέλου που χρειάζονται από τους δασκάλους με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές αποτελεσματικά.

Οι συστάσεις λοιπόν έχουν ως εξής:

- 1) οι στρατηγικές που θα βοηθούσαν τους μαθητές προς την κατανόηση κειμένου θα μπορούσαν να είναι:

α) ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων-πρόβλεψη για τα παρακάτω

Βγάζουμε την κύρια ιδέα του κειμένου και κάνουμε μία ερώτηση που θα συσχετίζει την ιδέα με τις εμπειρίες τους. Στη μέση του κειμένου μπορούμε να τους πούμε να προβλέψουν τι θα ακολουθήσει και πώς το συμπεραίνουν αυτό.

β) ερωτήσεις για τις κύριες ιδέες του κειμένου (π.χ. πότε, γιατί, πώς κ.τ.λ.). Οι ερωτήσεις μπορούν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς ή μεταξύ των μαθητών σε μικρά γκρουπ.

γ) εικόνες (φαντασίωση αυτού που διάβασαν). Ανάπτυξη σε εικόνες από τους μαθητές αυτού που περιγράφεται στο κείμενο. Έτσι θα θυμούνται καλύτερα αυτό που διαβάστηκε. Αυτό μπορεί να γίνει και με αποσπάσματα του κειμένου.

δ) παρακολούθηση, διευκρίνιση αυτού που διαβάζουν, αποκατάσταση της κατανόησης. Οι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν την ανάγνωση και όταν δεν κατανοούν κάτι να το ξαναδιαβάζουν. Να χρησιμοποιούν τα σημάδια παύσης του κειμένου και να προσπαθούν να το διατυπώσουν με δικά τους λόγια.

ε) σχεδιασμός συμπερασμάτων. Διδάσκουμε στους μαθητές να αναζητήσουν λέξεις-κλειδιά οι οποίες θα τους οδηγήσουν στη σημασία και στο συμπέρασμα.

στ) περίληψη. Ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν το κείμενο με δικές τους λέξεις. Αν έχουν πρόβλημα μ' αυτό, τους κάνουμε ερωτήσεις με σκοπό την περιληπτική αναδιατύπωση του κειμένου και την κατανόησή του (Kucukoglu, 2013. Πηδιά, 2016-2017).

Επειδή η χρήση των στρατηγικών δεν μπορεί να γίνει στους νέους αναγνώστες, θα πρέπει αυτές πρώτα να διδάσκονται και έπειτα ο δάσκαλος σταδιακά να τους αφήνει πρωτοβουλίες στην πρακτική και εφαρμογή των στρατηγικών.

- 2) Διδασκαλία των μαθητών να αναγνωρίζουν τη δομή του κειμένου και πώς αυτό οργανώνεται. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα μπορέσουν να δομήσουν τη σημασία των κειμένων, ενώ διαβάζουν. Όταν χρησιμοποιούνται αφηγηματικά κείμενα, τα στοιχεία της δομής στα οποία θα πρέπει να εστιάσουν είναι τα εξής: χαρακτήρες, τόπος και χρόνος ιστορίας, στόχος, πρόβλημα, πλοκή και πράξη, λύση, κεντρική ιδέα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν και κάποιες ερωτήσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές (π.χ. ποιος, τι συνέβη, πώς τελειώνει η ιστορία). Τα στοιχεία δομής σε κάποιο κείμενο πληροφόρησης είναι: περιγραφή, χρονική σειρά των γεγονότων, πρόβλημα και λύση, αιτίες και αποτελέσματα, σύγκριση και αντίθεση. Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατευθύνει το μαθητή να βρίσκει λέξεις οι οποίες αποτελούν ενδείξεις που σηματοδοτούν μια συγκεκριμένη δομή π.χ. επομένως, σε αντίθεση, κ.τ.λ. Τέλος οι μαθητές μπορούν να κάνουν χρήση διαγράμματος του κειμένου για την κατανόηση της δομής του.
- 3) Είναι σημαντικό να γίνεται συζήτηση του κειμένου με μαθητές και εκπαιδευτικούς για τη βαθύτερη κατανόησή του. Η συζήτηση δεν θα πρέπει να είναι απλές ερωτήσεις-απαντήσεις, αλλά μια πιο βαθυστόχαστη εξερεύνηση του κειμένου . Μέσω

αυτής της εξερεύνησης οι μαθητές μαθαίνουν πώς να επιχειρηματολογούν υπέρ ή εναντίων κάποιων σημείων της συζήτησης, ξεκαθαρίζουν ασάφειες και σχεδιάζουν συμπεράσματα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν κείμενα τα οποία να έχουν την ικανότητα να πυροδοτούν μια συζήτηση. Επίσης να κάνουν ερωτήσεις που να ωθούν τους μαθητές να σκεφτούν πιο βαθιά για το κείμενο. Οι ερωτήσεις που θα θέτουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι τέτοιες που να διατηρούν και να επιμηκύνουν τη συζήτηση. Η συζήτηση μπορεί να γίνει είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είτε μόνο μαθητών χωρισμένων σε γκρουπ με έλεγχο του εκπαιδευτικού για το αν είναι σε σωστό δρόμο. Η επιλογή του κειμένου θα βοηθήσει τη συζήτηση. Θα πρέπει να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, π.χ. κείμενα που παρουσιάζουν μια διαμάχη, ένα πραγματικό πρόβλημα του κόσμου. Η συζήτηση θα πρέπει να ακολουθεί τρία βασικά στάδια για να επιτευχθεί η κατανόηση: εντοπίζω κύριες ιδέες και λεπτομέρειες και θυμάμαι, αφομοιώνω και ερμηνεύω, κρίνω και αξιολογώ.

- 4) Είναι σημαντική η νωρίς έκθεση των μαθητών σε διαφορετικούς τύπους κειμένων για να οικοδομήσουν την ικανότητα να κατανοούν τη μεγάλη ποικιλία του υλικού ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει μόνο να φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με ποικίλα κείμενα, αλλά θα πρέπει να εξασφαλίσουν ότι το επιλεγμένο κείμενο: i) είναι πλούσιο σε βάθος ιδεών και πληροφοριών, ii) το επίπεδο δυσκολίας του είναι ανάλογο με το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και των δεξιοτήτων κατανόησής τους, iii) υπηρετεί το σκοπό του μαθήματος. Δεν υπάρχουν περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλα κείμενα για τη στρατηγική εκπαίδευσης. Όλα τα κείμενα απαιτούν από τους μαθητές να συμπεραίνουν ή να ελέγχουν την κατανόησή τους και η ικανότητα κατανόησή τους μπορεί πάντα να βελτιώνεται με την επανάληψη στοιχείων του κειμένου. Για το σκοπό αυτό τα είδη των κειμένων που προτείνονται είναι τα λογοτεχνικά κείμενα και τα κείμενα πληροφόρησης. Τα πρώτα αναφέρονται σε μυθιστορήματα, πεζό λόγο και ποιήματα. Επίσης σε ιστορικά μυθιστορήματα, μύθους και αυτοβιογραφίες (ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα). Τα κείμενα πληροφόρησης περιλαμβάνουν επεξηγηματική γραφή, αποσπάσματα που επιχειρηματολογούν για μια θέση ή για άλλη, διαδικαστικά κείμενα και έγγραφα. Επίσης σε μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα περιλαμβάνονται άρθρα, λόγοι και κείμενα με χρονολογική σειρά. Πάντα αρχίζουμε μ' ένα κείμενο πιο οικείο στους μαθητές από άποψη δομής, λεξιλογίου, θέματος και μετά πηγαίνουμε σ' ένα πιο δύσκολο κείμενο. Στόχος θα πρέπει να είναι η βελτίωση της κατανόησης κειμένου, η οικοδόμηση των

γνώσεων σε συγκεκριμένα είδη κειμένων και δομές κειμένων και η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να συμμετέχουν σε συζητήσεις για τα κείμενα. Πρέπει να επιλέγουν ένα κείμενο ούτε πολύ εύκολο ούτε πολύ δύσκολο για τους μαθητές.

- 5) Οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στο κείμενο για να δομήσουν τη σημασία του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκφράσει το σκοπό από κάθε μάθημα, να εξηγήσει στους μαθητές πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζουν στρατηγικές κατανόησης που θα τους βοηθήσουν να μάθουν. Για να γίνουν επιτυχείς αναγνώστες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους και από τους δασκάλους τους. Άρα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές να εστιάζουν όχι μόνο στους στόχους ολόκληρης της τάξης, αλλά πιο σημαντικό είναι να επικεντρώνονται στο στόχο του μαθήματος. Θα πρέπει να επιλέγονται κείμενα που θα δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές για συνεργασία μεταξύ τους. Είναι σημαντικό να μην τιμωρούμε τους μαθητές για τυχόν λάθη, αλλά καλύτερα να τους βοηθάμε να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να μαθαίνουν από αυτά καθώς και να τους ενθαρρύνουμε να προσπαθούν. Όταν οι μαθητές αγωνίζονται να κατανοήσουν ένα κείμενο, θα πρέπει να τους καθοδηγούμε με ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να τους βοηθάμε να εστιάζουν στο θέμα που διαβάζουν και στο να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές και τις δεξιότητες για να κατανοήσουν ένα κείμενο (Day & Park, 2005). Εάν δυσκολεύονται θα μπορούσαμε να χωρίσουμε το κείμενο σε αποσπάσματα. Επίσης μπορούμε να τους βοηθήσουμε παρέχοντας πρωτοβουλίες, π.χ. να επιλέξουν κάποιες δραστηριότητες ανάγνωσης, ή τη σειρά που θα ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ακόμη μπορούμε να κάνουμε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα που τους ενδιαφέρει και να επιλέξουν εκείνοι τον τρόπο που θα απαντήσουν. Τέλος η συνεργατική μάθηση είναι σημαντική όταν α) οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους κανόνες και β) οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν τους μαθητές να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να μάθουν και όχι απλά να δώσουν μια απάντηση (Γεωργίου, κ.ά., 2014-2016. Institute of Education Sciences, 2010).

Επίσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και κάποιες επιπλέον στρατηγικές, όπως η υπογράμμιση και χαρτογράφηση ιδεών, γραφή σημειώσεων με λέξεις κλειδιά και οργάνωση σημειώσεων με τη μορφή σχεδιαγράμματος (McKee, 2012).

6.7 Το τεστ ως μέσο μέτρησης της κατανόησης

Η κατανόηση κειμένου είναι ανάγκη να παρακολουθείται και να μπορεί να μετρηθεί. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αξιολογηθεί η ικανότητα ως προς την κατανόηση του μαθητή. Εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφοροι τύποι τεστ. Για παράδειγμα τα τεστ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Μ' αυτά οδηγούμε τον μαθητή σε μια προσχεδιασμένη απάντηση που περιμένουμε ή που θέλουμε να σκεφτεί. Επίσης υπάρχουν τα τεστ με τις κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και τα τεστ με περιλήψεις. Οι διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων αξιολογούν διαφορετικές δεξιότητες στην κατανόηση των μαθητών. Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών είναι ευκολότερες και η έλλειψη κατανόησης από την πλευρά του εξεταζομένου δε φαίνεται ξεκάθαρα. Αντίθετα αξιολογείται η κατανόησή του πιο εύκολα σε ερωτήσεις ανάπτυξης. Σ' αυτές οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο τη σκέψη και τις δεξιότητες ανάλυσης. Οι κλειστές ερωτήσεις είναι αποτελεσματικές για μαθητές που δυσκολεύονται στην κατανόηση και στο λεξιλόγιο (Keenan et al., 2008). Η στρατηγική των τεστ σε σχέση με την κατανόηση συνδέεται με το υπόβαθρο των γνώσεων το οποίο έχει σημαντικό αποτέλεσμα στην κατανόηση κειμένου. Ακόμη το άγχος για το τεστ επηρεάζει την κατανόηση. Επίσης η δομή του κειμένου και η συνοχή του παίζουν ρόλο στην κατανόηση. Όταν το κείμενο είναι καλά δομημένο και έχει συνοχή διευκολύνει τους εξεταζόμενους στην κατανόηση. Τέλος ο χρόνος των τεστ είναι παράγοντας δυσκολίας για την κατανόηση, αν το συνδέσουμε με το μήκος του κειμένου. Όταν το κείμενο είναι μεγάλο και ο χρόνος είναι λιγοστός δημιουργεί προβλήματα κατανόησης (Fletcher, 2006. Mckee, 2012).

Συμπερασματικά είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η κατάκτηση των διαδικασιών της κατανόησης κειμένου θέτει τις βάσεις για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η οποία βοηθάει το άτομο να έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να αποτελεί ενεργό μέλος της κοινωνίας μας. Επομένως θα πρέπει να δούμε το θέμα της κριτικής σκέψης αναλυτικότερα και πιο εμπειριστατωμένα δεδομένου του γεγονότος ότι το θέμα αυτό θα πρέπει να αποτελεί βασικό αντικείμενο διδασκαλίας στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

7.1 Ορισμός- Ετυμολογία του όρου «κριτική σκέψη»

Ο όρος έχει τις ρίζες του στην αρχαία Ελλάδα. Προέρχεται από τις αρχαίες ελληνικές λέξεις κριτικός και κριτήριο οι οποίες σημαίνουν κρίση βασισμένη σε συγκεκριμένα πρότυπα. Δηλαδή αφορά τον τρόπο κατανόησης των θεμάτων χωρίς σφάλματα και διαστρεβλώσεις. Ο Σωκράτης προσπάθησε μέσα από τη διαλεκτική-μαιευτική να προκαλέσει λεκτικά τον αντίπαλό του, να έρθει δηλαδή σε σημείο όπου ο ίδιος θα εξάγει την αλήθεια των πραγμάτων και αυτό το πραγματοποίησε με ερωτήσεις και συζήτηση (Bartell, et al, 1997).

Αν θέλαμε να ορίσουμε τη φράση «κριτική σκέψη» θα λέγαμε ότι είναι το σύνολο συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να αξιολογήσει συγκεκριμένα «πιστεύω», ισχυρισμούς και πράξεις. Η ικανότητα δηλαδή μέσω της οποίας αξιολογεί κάποιος αποτελεσματικά και αναγνωρίζει υποθέσεις (Twardy, 1999). Πιο συγκεκριμένα αφορά τη μάθηση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και βασίζεται σε αποδείξεις και λογικές αιτιολογήσεις. Τα συναισθήματα και η απομνημόνευση δεν αποτελούν μέρος της λογικής σκέψης. Η κριτική σκέψη απαιτεί αξιολόγηση και ανάπτυξη της διαδικασίας σκέψης και αναφέρεται σε παγκόσμιες διανοητικές αξίες, όπως η σαφήνεια, η συνάφεια και η συνέπεια (Drpharmacyblog, 2016).

7.2 Χαρακτηριστικά κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου

Τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ένας κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος αναφορικά με τη γνωστική ψυχολογία και φιλοσοφία αφορούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα σχετίζονται με την υπεύθυνη σκέψη και κρίση, ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση και συμπεράσματα, εξηγήσεις των αποδεικτικών στοιχείων. Επίσης αφορούν στις νοητικές διαδικασίες, στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για την επίλυση προβλημάτων, για αποφάσεις και για την εκμάθηση νέων ιδεών. Κάποιος ο οποίος χαρακτηρίζεται ως κριτικά σκεπτόμενο

άτομο είναι ανοιχτός σε κάθε νέα αποδεικτικά στοιχεία που δεν επιβεβαιώνουν τις ιδέες του και έχει τη δυνατότητα να συμπεραίνει από διαθέσιμα γεγονότα (Lai, 2011).

Επομένως πρόκειται για ένα άτομο καλά πληροφορημένο, ανοιχτόμυαλο, δίκαιο στις εκτιμήσεις, συνετό στις κρίσεις, ειλικρινές στην αντιμετώπιση προσωπικών μεροληψιών, πρόθυμο στις αναθεωρήσεις και επίμονο στην αναζήτηση αποτελεσμάτων σχετικά με το θέμα και τις συνθήκες που η έρευνα το επιτρέπει. Ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος διαθέτει έξι δεξιότητες: ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση, διεξαγωγή συμπερασμάτων, εξήγηση, αυτορρύθμιση. Εκείνο όμως που είναι σημαντικό είναι η δεξιότητα του να μεταφέρει και να εφαρμόζει τις γνώσεις του από το ένα γνωστικό πεδίο σε άλλες περιπτώσεις (Abrami, et al, 1998).

Επίσης για να μπορέσει κάποιος να σκεφτεί κριτικά θα πρέπει να έχει κίνητρα, επιμονή και υπομονή. Ο προκλητικός στόχος μπορούν να ενεργοποιήσουν κάποιον να σκεφτεί κριτικά από ότι ένας εύκολος στόχος που απαιτεί συνηθισμένη πρακτική για να επιτευχθεί. Τέλος η κριτική σκέψη συνδέεται με τη δημιουργικότητα. Το άτομο που σκέφτεται κριτικά έχει την ικανότητα να παράγει πνευματικά προϊόντα. Η κριτική σκέψη χωρίς δημιουργικότητα είναι ένας απλός σκεπτικισμός και αρνητισμός, ενώ η δημιουργικότητα χωρίς κριτική σκέψη είναι μια απλή καινοτομία.

Πολλοί ενήλικες δεν χρησιμοποιούν κριτική σκέψη σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις, επειδή δεν έχουν εκπαιδευτεί σ' αυτή τη διαδικασία. Οι οδηγίες για τη δημιουργία και την ανάπτυξη της μπορούν να διδαχθούν από τα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής. Έτσι μπορούν οι μαθητές να μάθουν την αξία της εξήγησης και της αλήθειας, το σεβασμό των άλλων ατόμων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, το να είναι ανοιχτόμυαλοι, να είναι πρόθυμοι να βλέπουν τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία, να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στους ορισμούς και στις εμπειρικές δηλώσεις, να χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα για κάτι που δεν είναι ξεκάθαρο και τέλος να σκέφτονται εναλλακτικές πριν αποφασίσουν (Lai, 2011).

7.3 Γιατί είναι σημαντική η κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη βοηθάει τον άνθρωπο να παράγει και να αξιολογεί μια πνευματική εργασία και να ενεργεί πιο λογικά και αποτελεσματικά στον κόσμο των πραγμάτων

και στην προσωπική του ζωή. Με άλλα λόγια τον βοηθάει να είναι πιο ικανός στην κρίση και αξιολόγηση των στόχων του, ερωτήσεων, προβλημάτων, πληροφοριών και δεδομένων, συμπερασμάτων και ερμηνειών, στις ιδέες, παραδοχές και προϋποθέσεις.

Σύμφωνα με τον CuralTouris η κριτική σκέψη δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εξεύρεση λύσης ενός προβλήματος. Θα πρέπει να περιλαμβάνει κρίσεις, αξιολογήσεις, ισχυρισμούς, υποστήριξη μιας θέσης. Η σκέψη δε σημαίνει πάντα ότι είναι κριτική. Ο κριτικά σκεπτόμενος δεν είναι αυτός που αντιδρά, εξερευνά και αναλύει, αλλά αυτός που σκέφτεται με το σωστό τρόπο. Αυτός που μπορεί να συγχωνεύσει στο νου τα συναισθήματά του, τις συμπεριφορές και τις διαθέσεις (Bartell, et al, 1997).

Η κριτική σκέψη αφορά στην ικανότητα του ανθρώπου να αναλύει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και παρουσιάζει αποδείξεις για τις ιδέες του χωρίς να δέχεται απλά την προσωπική του αιτιολογία ως επαρκής απόδειξη. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της κριτικής σκέψης είναι ο καλύτερος έλεγχος της μάθησης. Με λίγα λόγια το κριτικά σκεπτόμενο άτομο έχει την ικανότητα να κατευθύνει, να παρακολουθεί και να διορθώνει ο ίδιος τη σκέψη του. Συνεπάγεται αποτελεσματική επικοινωνία και γνώση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Buckley et al, 2015). Είναι επίσης σημαντική δεξιότητα να την κατέχουν οι μαθητές. Τους μεταφέρει από την επίλυση προβλημάτων στην τάξη στην αντιμετώπιση καταστάσεων του πραγματικού κόσμου. Μπορούν να αναλύσουν πληροφορίες και να ενσωματώσουν διαφορετικές πηγές γνώσης στην επίλυση προβλημάτων. Είναι σημαντική η καθαρότητα και συστηματικότητα της σκέψης καθώς μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο έκφρασης των ιδεών. Η κριτική σκέψη παίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση καινούριων ιδεών, στη συλλογή των καλύτερων και στη διαμόρφωση αυτών που χρειάζεται. Επίσης παρέχει εργαλεία για την αυτό-αξιολόγηση (Πετρουλάκης, 2008).

Η σωστή λειτουργία της ελεύθερης δημοκρατίας απαιτεί πολίτες που μπορούν να σκεφτούν κριτικά για κοινωνικά θέματα, να ξεπεράσουν προκαταλήψεις. Βοηθάει στη δημιουργική σκέψη πέρα από στεγανά και οδηγεί το μαθητή να αναλύει και να κρίνει ιδέες, να είναι ικανός να συνδέει τους κλάδους γνώσης, να βλέπει ότι οι γνώσεις είναι χρήσιμες και εφαρμόσιμες στην καθημερινότητα και να κατανοεί το περιεχόμενό τους βαθύτερα (Liu et al, 2014).

Ο μαθητής με κριτική σκέψη δεν περιορίζεται στις οδηγίες των δασκάλων, αντίθετα γίνεται περισσότερο ανεξάρτητος και αυτοκατευθυνόμενος στη μάθηση. Η Jane Qinguanzhang γράφει ότι η κριτική σκέψη βοηθάει τους μαθητές να αξιολογήσουν το στυλ της μάθησής τους, τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους και να θεωρήσουν την εκπαίδευσή τους υπόθεση. Ο κριτικά σκεπτόμενος μπορεί να ξεχωρίζει τα γεγονότα από τις γνώμες, πώς να εξετάζει ένα ζήτημα από όλες τις πλευρές, πώς να βγάζει λογικά συμπεράσματα και πώς να αναχαιτίζει προκαταλήψεις και προσωπικές κρίσεις (Phan, 2010). Επίσης διαθέτει δεξιότητες κατανόησης, μπορεί να σκέφτεται όλες τις πιθανές εκδοχές και να λύσει ένα πρόβλημα. Δύσκολα πέφτει σε παγίδες, γι' αυτό προσεγγίζει τα πάντα με σκεπτικισμό. Αντιθέτως ο μη κριτικά σκεπτόμενος υποθέτει ότι όλα όσα ακούει είναι αληθινά ανεξαρτήτως πηγών. Για να βελτιωθεί η κριτική σκέψη χρειάζεται συνεχώς να θέτουμε ερωτήσεις και να μη δεχόμαστε απλά τις πληροφορίες που παίρνουμε, αλλά χρειάζεται συνεχής πρακτική (Dtrpharmacyblog, 2016).

7.4 Εκπαίδευση και κριτική σκέψη

Σύμφωνα με τους Μπελίν και Σιγκέλ (2003) η κριτική σκέψη αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στόχους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι μαθητές ως κριτικά σκεπτόμενοι ενήλικες έχουν καλύτερο μέλλον καθώς θα συμμετέχουν λειτουργικά και θα συμβάλλουν στην κοινωνική διαδικασία. Η ανάπτυξη του κοινωνικού επιπέδου και η δημοκρατία συντίθενται περισσότερο από πολίτες οι οποίοι μπορούν να σκεφτούν βάσει αποδείξεων και αναλύσεων παρά βάσει συναισθημάτων, προκαταλήψεων και δογμάτων (Abrami, et al, 2008).

Οι δεξιότητες οι οποίες βοηθούν το άτομο να έχει υψηλό επίπεδο σκέψης βελτιώνονται μέσω εκπαίδευσης και όχι είτε αυτόματα είτε μέσω της ωρίμανσης. Η κριτική σκέψη επομένως μπορεί να διδαχθεί (Thomas, 1999). Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να υπάρχουν διάφορες μέθοδοι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Γεγονός είναι ότι, ενώ τα παιδιά γνωρίζουν γραμματική, έχουν πρόβλημα στο να υποστηρίξουν την άποψή τους. Επίσης τα σχολικά βιβλία δε βοηθούν στη δημιουργία κριτικής σκέψης καθώς δε διαθέτουν ερωτήσεις πρόκλησης. Υπάρχει μεγάλο ποσοστό πληροφοριών

που δε συνδέονται με τα γεγονότα. Δεν υπάρχει αρκετός εκπαιδευτικός χρόνος για την κάλυψη της ύλης από τους καθηγητές. Οι περισσότερες τάξεις έχουν πρόγραμμα συνυφασμένο με συγκεκριμένες δραστηριότητες και μαθαίνουν καθορισμένους γραμματικούς κανόνες. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά δε χαίρονται την ανακάλυψη (Thomas, 1999). Η συνειδητοποίηση της παραπάνω κατάστασης είχε σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές στην κατάκτηση της κριτικής σκέψης (Rimiene, 2002).

Εν κατακλείδι είδαμε μέσα από την ανάλυση της κριτικής σκέψης ότι η κατάκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας είναι βασική για την καλλιέργεια του γραμματισμού, ο οποίος συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και κατά συνέπεια στην κοινωνική ευημερία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

8.1 Αναφορά στον όρο γραμματισμός- Ορισμός

Ο γραπτός λόγος κυριαρχεί σ' όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα επικοινωνίας με τους συνανθρώπους μας. Επομένως μια βασική λειτουργία του σχολείου είναι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών. Οι επαρκείς ικανότητες ανάγνωσης είναι σημαντικό στοιχείο για κάθε νεαρό άτομο, ώστε να είναι σε θέση να επιδιώξει τους προσωπικούς του στόχους, όταν ξεκινήσει τη ζωή του ως ενήλικας. Η επιτυχής απόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης κατά την παιδική ηλικία και εφηβεία είναι συνεπώς θεμελιώδους σημασίας (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2011). Στο πλαίσιο αυτού του στόχου αναπτύχθηκε ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός (Hoggart, 1992. Παπούλια-Τζελέπη, 2000).

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον γραμματισμό είναι σκόπιμο να τον δούμε ενταγμένο στα πλαίσια της γλώσσας με την οποία έχει άμεση σχέση. Η γλώσσα είναι ένα σύστημα κοινωνικής σημειωτικής μέσα από το οποίο ο άνθρωπος αποδίδει νοήματα και κοινοποιεί την εμπειρία του. Η γλώσσα ως σύστημα αποτελείται από κανόνες και νόρμες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία όλων των εκφωνημάτων, δηλαδή της λέξης, της πρότασης και του κειμένου. Αρχικά υπήρχε η άποψη της έμφυτης υπόστασης της γλωσσικής ικανότητας χωρίς συστηματική διδασκαλία. Με το πέρασμα των χρόνων η γλωσσική ικανότητα έδωσε τη θέση της στην επικοινωνιακή ικανότητα σύμφωνα με την οποία ο ομιλητής έχει την ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζει το λόγο ανάλογα με τις συμβάσεις και τις προσδοκίες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Επομένως ο γραμματισμός αφορά στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης των επικοινωνιακών σχημάτων και συμβάσεων (Ματσαγγούρας, 2007. Ong, 1997).

Ο γραμματισμός ορίζεται ως η κατανόηση, η χρήση κριτικής σκέψης σε γραπτές γλωσσικές μορφές με σκοπό την επίτευξη προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης. Υπό αυτή την έννοια έχουμε υπέρβαση των γνωστικών συνιστώσεων της ανάγνωσης, δηλαδή την αποκωδικοποίηση λέξεων και την κατανόηση γραπτών κειμένων και φθάνει σ' άλλες πτυχές οι οποίες αφορούν την εμπάθυνση νοημάτων (Freire&Macedo, 1987). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Pierre (1992) ο οποίος

περιγράφει το γραμματισμό ως τη σχέση την οποία αποκαθιστά ένα άτομο με το γραπτό κόσμο (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2011).

Ενώ δηλαδή ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στην έννοια του αλφαριθμητισμού η οποία χρησιμοποιούνταν παλιότερα σχετικά με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, στη σύγχρονη εποχή ο όρος αφορά στην ικανότητα των πολιτών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις κατανοώντας και αντιμετωπίζοντας κριτικά διάφορα είδη κειμένων τα οποία χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Μητσικοπούλου, 2001. Χατζησαββίδης, 2002). Μέσα από μελέτες που έχουν γίνει διαπιστώθηκε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα του αλφαριθμητισμού εξαιτίας των επιρροών του περιβάλλοντός τους. Δηλαδή το περιβάλλον, όπως πινακίδες στο δρόμο, ετικέτες στα ρούχα, διαφημίσεις στην τηλεόραση, τους επηρεάζει καθώς ενδιαφέρονται γι' αυτό και δίνει νόημα στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της ανάγνωσης και γραφής. Ακόμη η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από την ανάγνωση των ίδιων των παιδιών με κάποια βοήθεια ή και των ενηλίκων προς αυτά. Επομένως η ανάπτυξη του γραμματισμού σχετίζεται με το πολιτιστικό και κοινωνικό περίγυρο των παιδιών και τις εμπειρίες που αποκομίζουν από αυτό (Street, 1984. Weinberger, 1996). Γενικότερα ο όρος «γραμματισμός» θα μπορούσε να συνοψιστεί στον εξής ορισμό: «γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό» (Traves, 1992).

8.2 Ο γραμματισμός στη σχολική του διάσταση

Ο όρος σχετίζεται με την ανάπτυξη της γλώσσας, της σκέψης, της γνώσης και του πολιτισμού. Είναι σημαντικό να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό και ιδιαίτερα με τη σχολική του διάσταση, καθώς προκύπτει από διάφορες διεθνείς έρευνες ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα υστερεί σ' αυτό τον τομέα. Ο γραμματισμός αποτελεί βασική δεξιότητα του ατόμου καθώς μέσω αυτού μπορεί να κατανοεί τις γλωσσικές δομές και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα σε επικοινωνιακές συμβάσεις. Πιο

συγκεκριμένα η επικοινωνιακή ικανότητα μπορεί να επέλθει, εφόσον ο χρήστης της γλώσσας έχει τη δυνατότητα να κάνει σωστές επιλογές των γλωσσικών δομών, όπως το λεξιλόγιο, δομή, ύφος, που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική και δραστηριότητα. Επίσης στην έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνεται η κριτική σκέψη που σχετίζεται με την κατανόηση εις βάθος των κειμένων και κοινωνικών καταστάσεων. Συνοψίζοντας λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη έννοια αφορά στην ύπαρξη γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων του ατόμου, τη γλωσσική και κοινωνική ικανότητά του, τα οποία συνθέτουν τη σωστή επικοινωνία και κοινωνική ανάπτυξη (Barton, 2001).

Η ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν την επικοινωνία με το έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και να το αξιοποιήσουν κατάλληλα ονομάζεται σχολικός γραμματισμός. Ο σχολικός γραμματισμός δηλαδή αφορά στην επεξεργασία των κειμενικών τύπων, την κειμενική πολυτροπικότητα, τα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια. Με άλλα λόγια ο σχολικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να διαβάζει και να γράφει διαφορετικά είδη κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού και έτσι μέσω της διαδικασίας αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και παραγωγής διαφορετικών μαθητικών κειμένων συγκροτείται η σχολική γνώση (Bernstein, 1971-1975. Cook-Gumpertz, 1986. Dickinson, 1994. Wells, 1986). Για να επιτευχθεί η ικανότητα αυτή των μαθητών, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά να τους φέρνει σε άμεση επαφή με κείμενα διαφόρων ειδών και τύπων σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2001. Wells, 2006).

8.3 Ο γραμματισμός ως γλωσσική ικανότητα και ικανότητα επικοινωνίας

Ο γραμματισμός περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, δηλαδή τη γλωσσική ικανότητα καθώς και την κατανόηση του γραπτού λόγου σχετικά με την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Επομένως η έννοια του γραμματισμού συμπεριλαμβάνει και την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Δηλαδή ακόμη και αν μπορεί κάποιος να αποκωδικοποιήσει ό,τι δεν κατανοεί, δεν μπορεί να

κατανοήσει ό,τι δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα σε μικρή ηλικία και όχι με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Η θεωρία λοιπόν του αναδυόμενου γραμματισμού αφορά στην αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών. Η αναγνωστική ετοιμότητα αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ηλικία και σ' ένα συγκεκριμένο στάδιο νοητικής ανάπτυξης, όπου τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχθούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Η συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία αναπτύσσει τις προαναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες στο παιδί, ώστε έπειτα να μάθει ανάγνωση και γραφή. Τα παιδιά είναι δυνατόν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν εφόσον χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή για να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες και να κατανοούν τη σημασία του γραπτού λόγου (Street, 1998). Η θεωρητική βάση του αναδυόμενου γραμματισμού βρίσκεται στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget σύμφωνα με την οποία ο γραμματισμός κατακτάται από τις προσπάθειες του παιδιού να γράφει και να διαβάζει. Δομείται σταδιακά επιστρατεύοντας προγενέστερες γνώσεις των παιδιών (Κιρκή, 2012).

Επίσης στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, όπου η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών είναι καθοριστικά για τη μάθηση και στη θεωρία του Bronfenbrenner για τα οικολογικά συστήματα που υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη προέρχεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επηρεάζεται από την κοινωνία και τον πολιτισμό. Επομένως η εκπαίδευση και το σχολείο δεν αποτελούν τους μοναδικούς φορείς που παρέχουν γραμματισμό, αλλά οι σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον και τα άτομα που συγκροτούν ένα κοινωνικό σύνολο. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συγκροτούν απόψεις, θεωρίες, συμπεριφορές, πρακτικές οι οποίες με τη σειρά τους μας οδηγούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Barton, 2007. Egan-Robertson&Bloome, 1998).

Σύμφωνα με τον Hannon(2000) υπάρχει ένα πλαίσιο διαδικασιών ανάπτυξης γραμματισμού:

- Opportunities (ευκαιρίες) ενασχόλησης με το γραμματισμό.
- Recognition (αναγνώριση) από τους άλλους της προόδου μάθησης.
- Interaction (αλληλεπίδραση) με άτομα που χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο.
- Model (μοντέλο) για τη χρήση του γραπτού λόγου (Κιρκή, 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, όπως η έρευνα Pisa, το 2009 περίπου 1 στους 5 15χρονους μαθητές στις χώρες της Ε.Ε αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στη χρήση της ανάγνωσης για την εκμάθηση. Μόνο στο Βέλγιο, στη Δανία, στην Εσθονία, στην Πολωνία, στη Φινλανδία και στη Νορβηγία το ποσοστό εκείνων που αντιμετώπιζαν προβλήματα ήταν της τάξης του 15% ή και μικρότερο. Η αναλογία των προβληματικών αναγνωστών ήταν ιδιαίτερα υψηλή στην Βουλγαρία και στην Ρουμανία (περίπου 40%). Κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών είναι το φύλο, το οικογενειακό ιστορικό και περιβάλλον (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2011).

8.4 Προσεγγίσεις του γραμματισμού

Οι επικρατέστερες προσεγγίσεις του γραμματισμού είναι τρεις. Η γραμματικοκεντρική, η ολιστική ή διαδικαστική και η κειμενοκεντρική. Από αυτές η πρώτη είναι η πιο παραδοσιακή. Εξετάζει τη γλώσσα από άποψη γραμματικών δομών και θεωριών, φωνολογίας και συντακτικού, έχοντας ως βάση τη λέξη και την πρόταση. Δηλαδή η γλώσσα διερευνάται ως αποπλαισιωμένη οντότητα και απομακρυσμένη από τις κοινωνικο-επικοινωνιακές περιστάσεις που την διαμορφώνουν. Η ολιστική ή διαδικαστική προσέγγιση έχει ως στόχο της την προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ολιστική εξέταση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα θεωρεί ότι το άτομο μαθαίνει τη γλώσσα διαρθρώνοντας και νοηματοδοτώντας δικά του αυθεντικά κείμενα κατ' επανάληψη. Επομένως επικρατεί η άποψη ότι η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγή ολοκληρωμένων κειμένων, τα οποία εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μαθητή. Δηλαδή οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής δεν επιδέχονται την άμεση και συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις οποίες ο λόγος αποκτά περιεχόμενο, μορφή και δομή, αλλά έχουν την άποψη ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν αβίαστα και φυσικά δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαδοπούλου, 2000. Sloan, 2003). Τέλος η κειμενοκεντρική

προσέγγιση προσπαθεί να συσχετίσει τη χρήση της γλώσσας με το κοινωνικό συγκείμενο και να εξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στους χρήστες της γλώσσας (Lemke, 1994). Προσπαθεί δηλαδή να εξηγήσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ κοινωνικών λειτουργιών και κειμενικών δομών. Βάση της διδασκαλίας είναι το κείμενο το οποίο εξετάζεται από άποψη οργάνωσης και αλληλοσυσχέτισης της δομής του και του ύφους του με τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Τα στοιχεία της γραμματικής που θα πρέπει να εξετάζονται στο σχολείο βάσει της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι: α) δομικά στοιχεία κειμένου, β) πώς τα δομικά στοιχεία σχετίζονται και αλληλεπιδρούν για να συνθέσουν το κείμενο και γ) πώς όλα αυτά σχετίζονται με την κοινωνική λειτουργία των κειμένων και με το περικειμενικό πλαίσιο. Επομένως δίνεται μια κοινωνική διάσταση στη διδασκαλία του κειμένου και τίθεται ως στόχος του σχολείου η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική λειτουργία του λόγου και να κατακτήσουν τους κειμενικούς κανόνες που διαμορφώνονται από τα κοινωνικά δεδομένα. Ο συγκεκριμένος στόχος θα πραγματοποιηθεί όταν το σχολείο ωθήσει τους μαθητές στην ανάλυση και παραγωγή ποικίλων κειμένων. Τέλος θα πρέπει το σχολείο να προσεγγίζει τα κείμενα ως επικοινωνιακά γεγονότα, να συσχετίζει το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος του κειμένου με τα στοιχεία επικοινωνίας, όπως ο πομπός, ο δέκτης και ο σκοπός. Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση η γλώσσα διαμορφώνεται από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες στο πλαίσιο επικοινωνιακών περιστάσεων. Μετατοπίζεται λοιπόν το ενδιαφέρον από τη λέξη και την πρόταση, που προσανατολίζονταν η γραμματικοκεντρική προσέγγιση στο κείμενο το οποίο θεωρεί αποτελεσματικό, όταν διαμορφώνει τη δομή του και τη λεξικογραμματική του μορφή ανάλογα με τους σκοπούς που θέτει και ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και όταν υπάρχει σαφής σύνδεση γλωσσικών και νοηματικών στοιχείων. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση προσανατολίζεται στη διδασκαλία της γραμματικής όχι αποπλαισιωμένα, αλλά η διδασκαλία των λεξικογραμματικών στοιχείων της γλώσσας συνδέονται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια.

Η βάση της συγκεκριμένης θεωρίας βρίσκεται στον κοινωνικό εποικοδομιστικό, ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη συντελούνται μέσα στα κοινωνικά πλαίσια μέσω φθίνουσας καθοδήγησης. Υπό την έννοια αυτή η εκπαίδευση

πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις: α) δασκαλοκεντρική, όπου ο δάσκαλος έχει το ρόλο καθοδηγητή, β) ομαδοκεντρική, όπου η καθοδήγηση του δασκάλου περιορίζεται δίνοντας πρωτοβουλίες στην ομάδα, όπου έχει ενταχθεί ο μαθητής και γ) ατομοκεντρική, όπου το άτομο μόνο του πια θα επεξεργάζεται τα στοιχεία και έτσι αναπτύσσεται. Έτσι σταδιακά η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μειώνεται και τελικά εκλείπει, ενώ ενισχύεται η μαθητική αυτονομία (Doughty&Thornton, 1980). Ματσαγγούρας, 2007).

8.5 Μορφές γραμματισμού

Ο σχολικός γραμματισμός μπορεί να πάρει τη μορφή του Λειτουργικού, του Κριτικού και του Επιστημονικού γραμματισμού. Οι τρεις αυτές μορφές του συσχετίζονται με συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα. Έτσι ο Λειτουργικός γραμματισμός μπορεί να αναπτυχθεί στο μάθημα της Γλώσσας, ο Κριτικός στο μάθημα της Λογοτεχνίας και ο Επιστημονικός στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Ιστορίας, των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.

Ο Λειτουργικός γραμματισμός έχει ως στόχο να καταστήσει το άτομο ικανό να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μαθητής ενός σχολείου βασιζόμενος στο γραπτό λόγο και ως πολίτης μιας κοινωνίας. Δηλαδή στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων στην αναζήτηση της βαθιάς δομής της γλώσσας και έτσι να φτάσουν στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Πρόκειται δηλαδή για μια υψηλού επιπέδου γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης δεν αντλεί το νοηματικό περιεχόμενο από το κείμενο, αλλά συνδιαλέγεται μ' αυτό και από κοινού κατασκευάζουν το νόημα. Η ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη στη διαδικασία κατανόησης πρέπει να στηρίζεται σε πλούσιο γνωσιακό υπόβαθρο που αφορά στο θέμα του κειμένου, στους τρόπους δόμησής του και σύνδεσης των γλωσσικών και νοηματικών μονάδων του κειμένου. Για να επιτευχθεί λοιπόν η κατανόηση, χρειάζεται η ύπαρξη προδιαγραφών του κειμένου, διδασκαλίας και οι γνωστικές δυνατότητες του αναγνώστη. Ο αναγνώστης οδηγείται στην κατανόηση, όταν το κείμενο ενεργοποιήσει νοητικά σχήματα τα οποία προϋπάρχουν στο γνωσιακό επίπεδο του αναγνώστη και στη συνέχεια να υπάρξει συσχέτιση με πρόσφατα νοητικά σχήματα. Επομένως ο Λειτουργικός γραμματισμός

στοχεύει στην ικανότητα επεξεργασίας, οργάνωσης, ανάλυσης, ερμηνείας, σύγκρισης των δεδομένων του κειμένου τόσο αυτών που δηλώνονται όσο και αυτών που υπονοούνται. Επίσης στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης της μεταφορικής γλώσσας και την ικανότητα ταυτοποίησης, τόσο των δομικών στοιχείων του κειμένου, όσο και των δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας που συγκροτούν το κείμενο και του προσδίδουν κειμενικότητα.

Για τον Κριτικό γραμματισμό έχουν διατυπωθεί δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη τον θεωρεί ως γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το γραπτό λόγο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να εντοπίσει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να επισημαίνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τυχόν υπάρχουν στο κείμενο. Η δεύτερη αφορά στην ικανότητα του αναγνώστη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σ' όλα τα επίπεδα και σ' όλες τις λειτουργίες του, για να εντοπισθούν αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές που προβάλλονται, διαβάζονται ή αποσιωπούνται. Συνεπώς η διδασκαλία και η μάθηση έχοντας ως βάση τον κριτικό γραμματισμό εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα λειτουργούν, παρουσιάζει τι προσπαθούν να κάνουν στα άτομα και στον κόσμο και τέλος εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην κριτική των κειμένων και στην αναδόμηση των κοινωνικών πεδίων (Luke, 2010. Χατζησαββίδης, (2014).

Για την ανάπτυξη του Κριτικού γραμματισμού είναι σημαντικές τρεις αρχές που πρέπει να τεθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών: α) η ανάγνωση δεν αποτελεί απλή διαδικασία αποκωδικοποίησης λέξεων, αλλά συμβάλλει στη γνώση μας για τον κόσμο, β) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στον ισότιμο διάλογο με τους μαθητές τους, χωρίς όμως να υποστηρίζεται ότι ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει θέτοντας πλαίσια, ανοίγοντας προοπτικές και διασφαλίζοντας την πειθαρχία. Αποτελεί δηλαδή μια δυναμική παρουσία στα πλαίσια του διαλόγου και γ) αξιοποίηση από το δάσκαλο των προϋπαρχουσών γνώσεων του μαθητή και όχι να προβαίνει στην προώθηση της έτοιμης γνώσης. Σύμφωνα λοιπόν με τη συγκεκριμένη θεωρία ο βασικότερος παράγοντας νοηματοδότησης του κειμένου είναι ο αναγνώστης, ο οποίος επεξεργάζεται τα περικειμενικά και διακειμενικά στοιχεία. Ο αναγνώστης δηλαδή φτάνει στον κριτικό γραμματισμό εφόσον ξεπεράσει το επίπεδο ερμηνείας και προχωρήσει στις αναλύσεις και αμφισβητήσεις (Cristie & Martin, 2007).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να ορίσουμε τον Κριτικό γραμματισμό ως την ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου για να αναδειχθούν η άποψη του κόσμου, την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει το κείμενο. Επίσης οι τρόποι που χρησιμοποιεί για να κατασκευάσει την πραγματικότητα και για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη απέναντι στις κοινωνικές πρακτικές και κοσμοθεωρίες που υποστηρίζει. Επομένως το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αναζητήσουν με ποια γλωσσικά μέσα το κείμενο κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα, από πού προέρχεται η πραγματικότητα αυτή και με ποιους τρόπους τοποθετεί τον αναγνώστη απέναντι σ' αυτή την πραγματικότητα, για να την αποδεχθεί. Έτσι εφοδιασμένος μ' αυτές τις ικανότητες ο αναγνώστης θα μπορέσει να αμυνθεί απέναντι στο κείμενο (Baynham, 2002).

Ο Επιστημονικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αξιοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τις γνωστικές και κειμενογλωσσικές προδιαγραφές του επιστημονικού λόγου. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ο Επιστημονικός γραμματισμός για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των πολιτών στην κοινωνία της γνώσης και της τεχνολογίας. Επομένως τα Αναλυτικά Προγράμματα προσπαθούν να επιτύχουν δύο στόχους: α) να συνδέσουν το περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης με τις καθημερινές εμπειρίες του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει να οδηγηθεί στην κατανόηση, β) να καταστήσουν το μαθητή ικανό να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις επιστημονικές γνώσεις με τις καθημερινές πρακτικές ανάγκες. Το σχολείο λοιπόν θα πρέπει μέσω της διδασκαλίας να αξιοποιεί την εμπειρία στην επιστημονική γνώση και να μετασχηματίζει την εμπειρία σε επιστημονική γνώση και τέλος να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση στα πλαίσια της καθημερινότητας (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο πολυγλωσσισμός αποτελεί συμπληρωματική έννοια του γραμματισμού. Έχει ως στόχο την κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κωδίκων στα πλαίσια μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2003). Πιο συγκεκριμένα ο όρος αναφέρεται στην ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων και την ποικιλία μορφών κειμένου (Barton & Hamilton, 2000. Χατζησαββίδης, 2013).

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω αναλύσεις η εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια του γραμματισμού θα πρέπει να απευθύνεται σε περιστάσεις, επικοινωνιακά γεγονότα και είδη κειμένων που έχουν σχέση με τον τρόπο που ζουν και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές και προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Η εκπαίδευση λοιπόν για την ανάπτυξη του όρου γραμματισμός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών μέσω της συσχέτισης κειμένων με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να αναφέρεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από κείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγεί και ο εκπαιδευόμενος να κατανοεί τον τρόπο και τη μέθοδο σύνθεσης ενός κειμένου. Επίσης θα πρέπει να αφορά στην κριτική ερμηνεία ενός κειμένου με βάση την ένταξή του σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Τέλος θα πρέπει να είναι σε θέση οι μαθητές να προσαρμόζουν ένα κείμενο από ένα κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλο (Αρχάκης, 2011. Harmon&Wood, 2001. Lemke, 1990).

Εν κατακλείδι λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω απόψεις θα μπορούσαμε να δούμε τον γραμματισμό ενταγμένο στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο γραμματισμός αποτελεί μία βασική διεργασία την οποία το άτομο θα πρέπει να κατέχει προκειμένου να αποτελεί ενεργό μέλος του κοινωνικού συνόλου. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να αποτελέσει μέσο κωδικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσο που συμβάλλει στην προβολή ιδεολογικών θέσεων που αναπαράγουν τις κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες με σκοπό την αμφισβήτησή τους και εν δυνάμει ως μέσο ισότιμης συμμετοχής και διαμόρφωσης της κοινωνίας, καθώς και αντίστασης σε ιδέες που επιδιώκουν τη χειραγώγηση των κοινωνικών ομάδων. Το άτομο λοιπόν έχοντας ως εφόδιο το γραμματισμό γίνεται κοινωνικά χειραφετημένο και οδηγείται μέσα από διαλογικές και συλλογικές προσπάθειες στη συνειδητοποίηση και το μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

Συνεπώς για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για ύπαρξη επιπέδων γραμματισμού και έλεγχος αυτών είναι αναγκαία η αξιολόγηση ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, γιατί το σχολείο είναι εκείνο που θέτει τις βάσεις, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να εισέλθουν στην κοινωνία έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

9.1 Εισαγωγή – Ορισμός της έννοιας

Με τον όρο «αξιολόγηση» εννοείται η απόδοση αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 1994).

Εννοιολογικά υπάρχουν δύο ρήματα με τα οποία σχετίζεται ο όρος «αξιολόγηση». Το ρήμα «εκτιμώ» (evaluate) σημαίνει σχηματίζω μια ιδέα για κάτι ή κρίνω κάτι. Στην εκπαίδευση το συγκεκριμένο ρήμα συνδυάζεται με τους όρους: αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, πρόγραμμα, μάθημα, οδηγίες, αναλυτικό πρόγραμμα. Η λέξη «εκτίμηση» (evaluation) λοιπόν αναφέρεται σε μία συστηματική συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων. Σχετίζεται δηλαδή με τη διαμόρφωση μιας ιδέας για το αναλυτικό πρόγραμμα και κρίσης για αυτό. Η κρίση βασίζεται σε κάποια κριτήρια και αποδείξεις. Ο σκοπός είναι να ληφθούν αποφάσεις για οδηγίες μαθήματος ή για όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως η λέξη «εκτίμηση» είναι ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει μια ανάλυση για όλες τις πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ρήμα «αξιολογώ» (assess) αναφέρεται στη διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για μαθητές από διαφορετικές πηγές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να σχηματίσουν μια ιδέα για το τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι μπορούν να κάνουν μ' αυτές τις γνώσεις. Ενώ δηλαδή η εκτίμηση αφορά κρίσεις για οδηγίες, αναλυτικά προγράμματα ή εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση (assessment) αναφέρεται στην παρουσία των μαθητών. Το ρήμα «αξιολογώ» συνδυάζεται με: δεξιότητες, ικανότητες, συμπεριφορές, ταλέντο, απόδοση. Η αξιολόγηση λοιπόν συμβαίνει όταν κρίνουμε την απόδοση των μαθητών και συνεπάγεται με τη συγκέντρωση και οργάνωση πληροφοριών προκειμένου να αποφασίσουμε για τους μαθητές και να κρίνουμε τη μάθησή τους. Άρα η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για τους μαθητές, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους ή εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές για ποικίλους λόγους:

- Για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών
- Για την ακαδημαϊκή ετοιμότητάς τους

- Για την πρόοδό τους
- Για τις δεξιότητές τους (Rhalmi, 2018).

9.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαίδευση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, η οποία αποβλέπει στην παροχή γνώσεων και αξιών στους μαθητές βάσει των γενικών σκοπών της αγωγής. Για να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί συντάσσονται προγράμματα διδασκαλίας, τα οποία περιλαμβάνουν στόχους, ύλη διδασκαλίας και ενδείξεις για μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Σημαντικό μέρος της διαδικασίας αυτής αποτελεί η αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι λοιπόν ο καθορισμός της αξίας των παιδαγωγικών φαινομένων. Σύμφωνα με τον Tyler η αξιολόγηση αναφέρεται στον καθορισμό του βαθμού κατά τον οποίο οι στόχοι ενός προγράμματος έχουν επιτευχθεί (Παπαναούμ-Τζίκα, 1985). Με άλλα λόγια με το συγκεκριμένο όρο εννοούμε το οποιαδήποτε είδος αλληλεπίδρασης, άμεσης ή έμμεσης κατά την οποία γίνεται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τη γνώση και κατανόηση ή τις ικανότητες και στάσεις των μαθητών, των διδασκόντων και της αποτελεσματικότητας των υπολοίπων, στοιχεία τα οποία συγκροτούν τα αναλυτικά προγράμματα ή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις παραπάνω απόψεις λοιπόν αναφέρεται και ο Κασσωτάκης με τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης: « Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα» (Κασσωτάκης, 1994).

Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα έγινε φανερό ότι η εκπαίδευση ήταν ένα σημαντικό κλειδί για την κοινωνική κινητικότητα και η επιτυχία στο σχολείο ήταν η βάση για την είσοδο στο χώρο εργασίας. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί λοιπόν βασικό μέλημα καθώς έχει διαπιστωθεί ότι μόνο μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να ενισχυθούν ο οικονομικός ανταγωνισμός και η κοινωνική συνοχή (Earl, 2006). Στις χώρες της Ευρώπης η αξιολόγηση της παιδείας και των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με δύο παράγοντες: τον οικονομικό και τον κοινωνικό. Πιο συγκριμένα

λόγω μείωσης των εσόδων και δημοσίων επενδύσεων, είναι αναγκαίο να αποδεικνύεται ότι τα χρήματα για την παιδεία επενδύονται ορθολογικά και επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι. Η συνεχής αξιολόγηση επιβεβαιώνει την καλή λειτουργία του συστήματος, εξασφαλίζει τη διαφάνεια στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και συντελεί στη διατήρηση ενός αξιόπιστου συστήματος αποτελεσματικής εποπτείας. Από την άλλη πλευρά η ποιότητα της εκπαίδευσης προκαλεί ανησυχία σε πολλές χώρες. Το σχολείο έχει χάσει την αξία και τη φήμη του. Γι αυτό η εποπτεία και η αξιολόγηση αποτελούν κοινωνικό αίτημα. Στον τομέα της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, ο στόχος της ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η δυσκολία εύρεσης εργασίας για τους απόφοιτους και η ανάγκη αύξησης της παραγωγικότητας σ' ένα πλαίσιο ταχύτατων τεχνολογικών αλλαγών, οδήγησαν στο να δοθεί έμφαση στη μέτρηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται σε τρία επίπεδα. Έτσι έχουμε την αξιολόγηση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας και σε ατομικό επίπεδο. Η αναζήτηση και η έρευνα σε εθνικό επίπεδο πραγματοποιείται από τα αρμόδια υπουργεία για την εκπαίδευση ή από τα εξειδικευμένα εθνικά γραφεία. Για παράδειγμα στη Σουηδία κάθε έτος το εθνικό γραφείο για την εκπαίδευση παρουσιάζει την τρέχουσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος στην κυβέρνηση και το κοινοβούλιο. Μ' αυτό τον τρόπο παρέχεται μία βάση για το σχέδιο εθνικής ανάπτυξης σχολείων. Η σφαιρική αξιολόγηση μπορεί να οικοδομηθεί συγκρίνοντας την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας μ' αυτό των γειτονικών χωρών. Η αξιολόγηση των σχολείων ως εκπαιδευτικές μονάδες χρησιμοποιείται από τις αρχές για να εκτιμήσουν σφαιρικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος αναφορικά με το ατομικό επίπεδο γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνουν οι κύριοι φορείς του σχολείου: εκπαιδευτικοί και μαθητές. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενσωματώνεται στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί παραδοσιακή πρακτική σε πολλά κράτη. Διεθνή προγράμματα και ερευνητικές πρωτοβουλίες, όπως το PISA, το οποίο έχει στόχο να καθορίσει ένα αντικειμενικό πλαίσιο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, οδήγησαν αρκετά ευρωπαϊκά κράτη να αναπτύξουν ένα συστηματικό μοντέλο μέτρησης της επίδοσης των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 2007).

9.2.1 Αξιολόγηση της μάθησης

Μία από τις πιο πρόσφατες συμβολές της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η κατανόηση του ρόλου της αξιολόγησης στη διαδικασία της μάθησης. Στόχος της αξιολόγησης στην τάξη είναι η προώθηση της μάθησης με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Σε μια έρευνά του ο Crooks (1988), η οποία βασίστηκε στην αξιολόγηση της τάξης ανέφερε βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη μάθηση. Τα βραχυπρόθεσμα είναι τα εξής:

- Εστίαση σε σημαντικές πλευρές των γνωστικών αντικειμένων
- Παροχή στους μαθητές ευκαιρίες, ώστε να εξασκηθούν σε δεξιότητες και να εμπεδώσουν τη μάθηση
- Προώθηση σε επιπρόσθετες εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες

Τα μακροπρόθεσμα είναι:

- Επηρεασμός των μαθητών για κίνητρα μάθησης και των αντιλήψεών τους για τις δυνατότητές τους
- Επικοινωνία και ενίσχυση διδακτικών στόχων, ερμηνεία κινήτρων, επιθυμητών προτύπων απόδοσης
- Επιρροή μαθητικής επιλογής και ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, δεξιοτήτων και εκμάθηση σχεδίων, επηρεασμός μαθητών για επακόλουθη επιλογή δραστηριοτήτων και σταδιοδρομίας.

Επομένως η αξιολόγηση αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο της μάθησης. Εφόσον η μάθηση αναφέρεται ως γενικός στόχος της εκπαίδευσης, σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στην τάξη. Η μάθηση δεν αποτελεί στατικό χαρακτηριστικό, αλλά είναι μία δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να εξελίσσεται συνεχώς και να συμβάλει στη συνεχή ένταξη πληροφοριών σε σχέδια ή σχήματα. Μ' αυτή την έννοια η αξιολόγηση είναι πολύ περισσότερο από μία απλή ανακεφαλαιωτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο τέλος της μάθησης. Αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στην τάξη για να κατανοήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ιδέες τις οποίες οι μαθητές τους έχουν ως μαθησιακό στόχο, χρησιμοποιούν τις γνώσεις αυτές σαν ένα σημείο έναρξης για νέες οδηγίες και

παρακολούθηση της αλλαγής των αντιλήψεων των μαθητών ως συνεχόμενης πρακτικής. Είναι σαφές λοιπόν το γεγονός ότι η αξιολόγηση προάγει τη μάθηση και για το λόγο αυτό θα πρέπει να λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της μάθησης και διδασκαλίας και όχι μόνο στο τέλος μίας διδακτικής ενότητας ή μίας σχολικής περιόδου (Earl, 2006).

9.2.2 Είδη - μορφές αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές οι οποίες αφορούν άλλοτε στη συχνότητά της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στους στόχους της και άλλοτε στη μέθοδο που χρησιμοποιείται. Πιο συγκεκριμένα:

A) Αναφορικά με τη συχνότητα της αξιολόγησης αναφέρονται δύο μορφές, η «συνεχής» και «αποσπασματική» ή «στιγμιαία» αξιολόγηση. Η «συνεχής» αξιολόγηση αφορά εξεταστικές δοκιμασίες σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τα τακτά χρονικά διαστήματα, για να ελεγχθούν από τη μία πλευρά οι δυσκολίες και αδυναμίες ή οι δυνατότητες των μαθητών και από την άλλη η πορεία της διδασκαλίας, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός συναντά εμπόδια, αν υπάρχουν ατέλειες στη διδασκαλία και αν είναι κατάλληλα τα προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται (Κωνσταντίνου, 2000. Εφραιμίδης, 2009) . Η «αποσπασματική» ή «στιγμιαία» αξιολόγηση αναφέρεται σε εξεταστικές διαδικασίες στο τέλος μιας χρονικής περιόδου αποσπασματικά σχετικά με την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

B) Όπως αναφέρθηκε παραπάνω απότερος σκοπός της αξιολόγησης αποτελεί η μάθηση. Έτσι έχουμε τη «διαγνωστική» αξιολόγηση, τη «διαμορφωτική» και την «τελική» ή «συνολική». Η πρώτη πραγματοποιείται συνήθως στην αρχή μίας διδακτικής περιόδου, αλλά μπορεί να επαναληφθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σ' αυτού του είδους την αξιολόγηση για να μπορέσει να διαγνώσει το επίπεδο των μαθητών του, ώστε να θέσει τους διδακτικούς στόχους ή για να διαπιστώσει αν κάποιο παιδί είναι αναγκαίο να ακολουθήσει ειδική εκπαίδευση (Καψάλης, 2003). Επομένως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή, στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του (Κωνσταντίνου, 2000).

Η «διαμορφωτική» αξιολόγηση διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και σε τακτικές χρονικές στιγμές. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει μια εικόνα των ικανοτήτων των μαθητών και της προόδου τους, να βελτιώνει και να διευκολύνει τη μάθηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Αναφέρεται και ως αξιολόγηση για τη μάθηση και αφορά μία συνεχή διαδικασία για την παρακολούθηση της μάθησης. Οι στόχοι της σχετίζονται με την ανατροφοδότηση για να βελτιωθούν οι οδηγίες και οι μέθοδοι των εκπαιδευτικών καθώς και η μάθηση των μαθητών (Rhalmi, 2018). Η «διαμορφωτική» αξιολόγηση λαμβάνει χώρα όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται σε εργασίες των μαθητών, διαμορφώνουν κρίσεις για το τι είναι καλό να μάθουν με ανατροφοδότηση, πληροφορίες για την παρούσα κατάσταση της μάθησης και απόδοσης (πραγματικά αποτελέσματα) που σχετίζονται με τους στόχους και τα πρότυπα (επιθυμητά αποτελέσματα). Επομένως η ανατροφοδότηση είναι διερευνητική, προσωρινή και στοχεύει σε περαιτέρω συμμετοχή από τους μαθητές ως μέρος του συνεχούς διαλόγου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Δηλαδή μετακινείται από την παραδοσιακή αλληλεπίδραση στην οποία ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση και ο μαθητής ανταποκρίνεται σ' αυτή. Αντίθετα η «διαμορφωτική» αξιολόγηση παρέχει ευκαιρίες για διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο μαθητής όχι μόνο λαμβάνει αρχική ανατροφοδότηση, αλλά έχει και την ευκαιρία να συμμετέχει στο διάλογο για την ανατροφοδότηση (Amua-Sekyi, 2016).

Η «τελική» ή «συνολική» αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει ως σκοπό την απόδοση βαθμών στους μαθητές, αφού προηγηθεί μια συνολική εκτίμηση του κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι της διδασκαλίας (Παπαναούμ-Τζίκα, 1985). Επίσης δίνει πληροφορίες για την αποδοτικότητα ενός προγράμματος και μια γενική εικόνα της κατάστασης μετά την ολοκλήρωση της εργασίας. (Εφραιμίδης, 2009). Αναφέρεται και ως αξιολόγηση της μάθησης και αποτελεί μια τελική κρίση για τα επιτεύγματα των μαθητών. Βοηθά στη λήψη αποφάσεων για τη συνέχιση των σπουδών τους σ' άλλα επίπεδα-προγράμματα μάθησης (Amua-Sekyi, 2016).

Γ) Ως προς τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση υπάρχουν δύο είδη, οι «παραδοσιακές» μορφές και οι «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης. Η «παραδοσιακή» αξιολόγηση περιλαμβάνει τα σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ, τα οποία εφαρμόζονται σε καθημερινή και εβδομαδιαία

βάση, όπως και οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις. Μέσω των τεστ διασφαλίζεται η αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση των επιδόσεων και ικανοτήτων των μαθητών. Επίσης γίνεται έλεγχος της διδαχθείσας ύλης και μπορεί να γίνει σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους. Τέλος μέσω της μεθόδου αυτής ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαγνώσει αδυναμίες και ικανότητες των μαθητών και να παρέμβει παιδαγωγικά (Χανιωτάκης, 1999). Τα σταθμισμένα τεστ δημιουργούνται από ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα και ειδικούς επιστήμονες και παίρνουν την τελική τους μορφή αφού εφαρμοστούν δοκιμαστικά. Τα μη σταθμισμένα τεστ αποτελούν εκπαιδευτικό προϊόν του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ο οποίος τα χρησιμοποιεί για να διαπιστώσει αν επετεύχθησαν οι στόχοι του μαθήματος (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι γραπτές εξετάσεις καθιερώθηκαν, όταν προέκυψε η ανάγκη να κατοχυρωθούν τα επαγγελματικά και κοινωνικά δικαιώματα όσων είχαν σπουδάσει. Τον 12^ο και 13^ο αιώνα εμφανίστηκαν στα πανεπιστήμια της Ευρώπης και το 19^ο και 20^ο αιώνα στα σχολεία. Στη χώρα μας με τον όρο γραπτές εξετάσεις αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στις Πανελλαδικές εξετάσεις, οι οποίες αποτελούν σημαντικό θέμα συζήτησης από πολλούς εκπαιδευτικούς και μη φορείς (Κωνσταντίνου, 2000). Οι προφορικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση είτε πλαισιώνοντας το μάθημα της ημέρας ή αποτελώντας άτυπη διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός εξετάζει συγκεκριμένους μαθητές σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μέσω κάποιων ερωτημάτων που τους υποβάλλει. Στη δεύτερη περίπτωση εκπαιδευτικός και μαθητές συζητούν θέματα που αφορούν τα μαθήματα και συνεργάζονται. Μ' αυτό τον τρόπο τους παρατηρεί και αξιολογεί το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων τους, την ικανότητα σκέψης τους και αντλεί συμπεράσματα από την όλη διαδικασία αναφορικά με την προσωπικότητά τους και τις ικανότητές τους (Κωνσταντίνου, 2000).

Οι «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης αναφέρονται σε νέες τεχνολογίες και σε νέους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων. Επίσης χρησιμοποιούνται και συνδυασμοί πρακτικών αξιολόγησης. Οι πιο γνωστές «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης είναι η ηλεκτρονική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται μέσω συγκεκριμένων λογισμικών με τα οποία ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει ερωτήσεις, τεστ και μπορεί να παρέχει οδηγίες στους εκπαιδευόμενους, υποδείξεις και ανατροφοδότηση (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015). Επίσης ο

φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment) ανήκει στις μορφές «εναλλακτικής» αξιολόγησης, ώστε η αξιολόγηση των μαθητών να μη βασίζεται μόνο σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις, αλλά και σε μεθόδους που δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση και αξιολόγηση (Χανιωτάκης, 1999). Παρόμοιο είδος «εναλλακτικής» αξιολόγησης αποτελεί και ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών του μαθητή (e-portfolio assessment). Δηλαδή στην περίπτωση αυτή η συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιείται ηλεκτρονικά και περιλαμβάνει εκτός από κείμενο και ηλεκτρονικό υλικό (υπερσύνδεσμοι, εικόνες, βίντεο, ήχοι) (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015). Επιπλέον το ημερολόγιο (Diary) - ψηφιακό ημερολόγιο (Blog) συμβάλλει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και βοηθάει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης ο μαθητής αναφέρεται στις εμπειρίες του, στις παρατηρήσεις του, στα κίνητρα, στις γνωστικές διαδικασίες μάθησης, στις στρατηγικές που χρησιμοποίησε προκειμένου να ολοκληρώσει τις εργασίες που ανέλαβε. Επίσης αναφέρεται στα προβλήματα που αντιμετώπισε, τα μέσα που χρησιμοποίησε και στους αναστοχασμούς του. Το ίδιο αποτελεί και το ηλεκτρονικό ημερολόγιο (Blog), το οποίο βέβαια αναφέρεται στον ψηφιακό κόσμο (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015).

Στις «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης μπορεί να ενταχθεί και η ετεροαξιολόγηση των εκπαιδευομένων από τους συνομηλίκους του (peer assessment). Είναι μία διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος αξιολογεί την εργασία ενός συμμαθητή του κάνοντας προαιρετική κριτική ή επισημαίνοντας λάθη και προτείνοντας τρόπους βελτίωσής του. Για να πραγματοποιηθεί δομούνται κάποια κριτήρια πριν οδηγηθούν οι μαθητές στη συγκεκριμένη διαδικασία. Εκτός από την ετεροαξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια άλλη «εναλλακτική» μορφή αξιολόγησης σύμφωνα με την οποία οι μαθητές περιγράφουν την πρόοδό τους, αξιολογούν δηλαδή τη δουλειά τους και τη μάθησή τους, διατυπώνουν κρίσεις αναφορικά με το βαθμό κατάκτησης καθορισμένων στόχων, εντοπίζουν δυνατότητες και αδυναμίες και αναθεωρούν αναλόγως (Spiller, 2012). Επιπλέον η παρατήρηση (Observation) μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της «εναλλακτικής» αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε κατά τη διάρκεια της «διαγνωστικής», είτε της «διαμορφωτικής», είτε της «τελικής» αξιολόγησης προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που εργάζονται οι μαθητές του, για τις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν. Ως

εργαλείο για τη συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθούν τα φύλλα παρατήρησης, όπου οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν παρατηρήσεις για το μαθητή σχετικά με την πρόοδό του, τις προσπάθειές του, τη συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία, το βαθμό ανταπόκρισής του στις δραστηριότητες που ανέλαβε κ.λ.π. (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, Ρετάλης, 2015). Άλλο ένα «εναλλακτικό» είδος αξιολόγησης αποτελεί η σύνθετη ερευνητική εργασία (Project). Μέσω αυτής ο μαθητής εμπλέκεται σε βιωματικές και αυθεντικές δραστηριότητες που καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και την επιστημονική έρευνα. Εδώ μέσα από πολύπλευρες διδακτικές δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα μίας πολυτροπικής προσέγγισης ενός θέματος δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Φραγκάκη, 2007).

Επιπλέον οι ρουμπρίκες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων μπορούν να θεωρηθούν ως μία «εναλλακτική» μορφή αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη τεχνική αφορά ένα ποσοτικό εργαλείο. Είναι ένας περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης και έχει τη μορφή πίνακα (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, Ρετάλης, 2015). Τέλος η περιγραφική αξιολόγηση-ποιοτική απόδοση επίδοσης αποτελεί μία ακόμη μορφή «εναλλακτικής» αξιολόγησης. Αναφέρεται στις ποιοτικές περιγραφές μάθησης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή. Βέβαια διαθέτει χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας λόγω του σχολιασμού των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών και όχι της επίδοσής τους. επίσης επειδή το ερμηνευτικό της πεδίο είναι ευρύ μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες ή λανθασμένες εκτιμήσεις (Κωνσταντίνου, 2000).

9.2.3 Το τεστ ως μέσο αξιολόγησης

Το τεστ μπορεί να αποτελέσει έναν τύπο αξιολόγησης, το οποίο ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος των ερωτήσεων που διαθέτει μπορεί να ενταχθεί είτε στην «παραδοσιακή» αξιολόγηση είτε στην «εναλλακτική». Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ως ένα εργαλείο-τεχνική ή ως μία μέθοδος που έχει στόχο να μετρήσει τις γνώσεις ή τις ικανότητες των εξεταζομένων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Στο συγκεκριμένο μέσο αξιολόγησης εμπλέκεται η συστηματική παρατήρηση και βαθμολόγηση, εκμαιεύοντας απαντήσεις από ένα πρόσωπο σύμφωνα μ' ένα γνωστικό

επίπεδο και έρχεται σε αντίθεση με την αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο από όχι σταθερά πρωτόκολλα. Επομένως το τεστ αφορά: α) μηχανισμό συλλογής δεδομένων από μία συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος, β) η βαθμολόγηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτό έχουν την δυνατότητα να πληροφορήσουν για την ποιότητα μιας απόδοσης ή ικανότητας, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης των αδυναμιών, αναγκών και κενών και γ) περιγραφή χαρακτηριστικών απόδοσης, παραγωγής ή διαδικασίας που μπορεί να οδηγήσει σε διαγνωστική πρόταση ή επακόλουθη πράξη (Brown, 2019). Για να μπορέσουν τα αποτελέσματα των τεστ να οδηγήσουν σε σωστά συμπεράσματα και να θέσουν σε γερές βάσεις την αξιολόγηση θα πρέπει να εκπληρώνουν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, όπως εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που ένα τεστ μετράει αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει, ενώ η αξιοπιστία στη συνοχή των βαθμολογιών του τεστ, όταν χορηγούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι τεστ. Έτσι έχουμε τους εξής τύπους: α) τεστ τοποθέτησης: είναι σχεδιασμένο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τοποθετήσουν ένα μαθητή σε συγκεκριμένο επίπεδο ή τμήμα του αναλυτικού προγράμματος ή του σχολείου, β) διαγνωστικά τεστ: τα συγκεκριμένα τεστ βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να διαγνώσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, γ) τεστ ικανοτήτων: μετρούν το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και δ) τεστ επιτευγμάτων: τα συγκεκριμένα τεστ είναι δυνατόν να μετρήσουν τις δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευόμενων ύστερα από κάποιο είδος οδηγιών (Rhalmi, 2018. Στασινός, 1997).

9.2.4 Στόχοι-Λειτουργίες αξιολόγησης

Οι αξιολογήσεις για τη σχολική μάθηση παρέχει πληροφορίες για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους πολιτικούς, τους μαθητές και τους γονείς να αποφασίσουν για τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι γενικοί σκοποί της αξιολόγησης θα μπορούσαμε να τους συνοψίσουμε στα εξής: ενίσχυση μάθησης, μέτρηση ατομικών-μαθητικών επιτευγμάτων, εκτίμηση προγραμμάτων. Αρχικά στην τάξη οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους αξιολόγησης για να ενημερώσουν καθημερινώς και μηνιαίως για τα επόμενα βήματα οδηγιών, να δώσουν ανατροφοδότηση στους μαθητές για την πρόοδό τους και να τους ενεργοποιήσουν.

Τύποι αξιολόγησης στην τάξη μπορεί να είναι: κουίζ των εκπαιδευτικών, διάφορα projects, παρατήρηση τάξης, γραπτή εργασία, εργασία στο σπίτι, διάλογος μεταξύ μαθητών. Όλα αυτά αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς επιπρόσθετες πληροφορίες για τους μαθητές. Αυτού του είδους οι αξιολογήσεις παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών σχετικά με τη μάθηση, λεπτομέρειες μη κατανόησης μάθησης ή για την τάση των μαθητών να συγχέουν εξαρτημένες και σύνθετες γνώσεις. Έτσι οι εκπαιδευτικοί με τις πληροφορίες αυτές της αξιολόγησης θα προσαρμόσουν τις οδηγίες, θα κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών, οι οποίες είναι δύσκολο να προβλεφθούν και πιθανόν να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για να καθορίσουν ποιες δεξιότητες και γνώσεις χρειάζεται να μάθουν. Επομένως η ανάπτυξη της καλής αξιολόγησης στην τάξη αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να εφαρμόσουν υψηλή ποιότητα αξιολόγησης και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες (Καρτσέλου, 2015. Mikre, 2010).

Επιπλέον η αξιολόγηση βοηθάει να καθοριστεί αν ο μαθητής έχει επιτύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας, αφού συμπληρωθεί μια συγκεκριμένη φάση είτε είναι μια ενότητα της τάξης είτε ολοκληρωθεί μία συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αναφέρεται και ως συνολική αξιολόγηση. Μερικοί από τους πιο γνωστούς τύπους της συνολικής αξιολόγησης είναι τα τεστ στο τέλος μιας ενότητας ή οι βαθμοί στο τέλος μιας τάξης. Η τυπική ή συνολική αξιολόγηση στοχεύει να παρέχει ανατροφοδότηση στο σύστημα εκπαίδευσης και να πληροφορεί για επόμενα βήματα της μάθησης. Επίσης παρέχει συγκριτικές πληροφορίες για το πώς παρουσιάζεται ατομικά ένας μαθητής σε σχέση με τους άλλους. Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ένας τρόπος να μετρήσουμε την απόδοση, αλλά ακόμη να την αλλάξουμε με το να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να τροποποιήσουν τις πρακτικές. Ακόμη χρησιμοποιείται για να επικεντρώσει τη δημόσια προσοχή για τα εκπαιδευτικά πράγματα, για αλλαγή προγραμμάτων, οδηγιών και εκπαιδευτικών πρακτικών και για να κινητοποιήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να δουλέψουν σκληρότερα και να επιτύχουν υψηλότερη επίδοση. Η αξιολόγηση για να ληφθεί υπόψη και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και δίκαιη. Για παράδειγμα ένας μαθητής ο οποίος έχει επιτύχει υψηλή βαθμολογία σ' ένα τεστ δε σημαίνει ότι είναι καλύτερος από έναν

άλλο με χαμηλότερη βαθμολογία. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλα στοιχεία, όπως η επανάληψη της αξιολόγησης, η απουσία προκαταλήψεων στην αξιολόγηση και η δίκαιη μεταχείριση των εξεταζομένων. Δεν πρέπει κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης να υποτιμούνται ή να υπερεκτιμούνται οι ικανότητες των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας. Ένας άλλος στόχος της είναι να βοηθήσει τους πολιτικούς και τους γονείς να διαμορφώσουν κρίση για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ιδρυμάτων. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απομονωμένο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Ό,τι μετράται και πώς οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές- διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Έτσι οι μαθητές μέσω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα μάθουν το περιεχόμενο και τα αντικείμενα που προσδιορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τρεις σκοπούς: να βοηθήσει τη μάθηση, να μετρήσει τα ατομικά- μαθητικά επιτεύγματα και να εκτιμήσει τα προγράμματα. Η αξιολόγησης δηλαδή καθορίζει τις προτεραιότητες και το γενικό πλαίσιο και επιβάλλει διάφορους περιορισμούς στο εκπαιδευτικό σχέδιο. Επομένως είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ο ίδιος τύπος αξιολόγησης δεν ταιριάζει για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αναφορικά με τους σκοπούς κάθε αξιολόγηση στηρίζεται σε τρεις αρχές: στον τρόπο που οι μαθητές αναπαριστούν τις γνώσεις και αναπτύσσουν τις ικανότητες σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και στα αποτελέσματα που επιτρέπουν να παρατηρήσει κάποιος την απόδοση των μαθητών και να την ερμηνεύσει με συμπεράσματα. Αυτά τα τρία στοιχεία, η γνωστική λειτουργία, η παρατήρηση και η ερμηνεία πρέπει να συνδέονται και να συνδυάζονται ως οργανωμένο σύνολο. Διαφορετικά θα τεθεί σε κίνδυνο η σημασία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011. Τσιανάκας, 2001).

9.3 Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

9.3.1 Το πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή στην Ελλάδα

Συνοψίζοντας όλες τις παραπάνω απόψεις γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο. Η αξιολόγηση λοιπόν ανήκει σ' ένα ευρύτερο μηχανισμό ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με την επιλογή και κατάταξη των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ειδικότερα η αξιολόγηση έχει συγκεκριμένους στόχους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι στόχοι της αφορούν στην παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων, της διαμόρφωσης κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή και στην ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή. Επίσης αναφέρονται στην ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας καθώς και στην ανατροφοδότηση και αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, διδακτικού υλικού, διδακτικής μεθοδολογίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος σχετίζονται με την επιλογή και ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι πιο συνηθισμένες τεχνικές αξιολόγησης είναι η άτυπη ή συστηματική παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό στην τάξη ή στο εργαστήριο, οι προφορικές ερωτήσεις, τα φύλλα αξιολόγησης και τα τεστ στο βιβλίο του μαθητή, γραπτές εξετάσεις, πρόχειρες και επίσημες ερωτήσεις ή δοκίμια, τεστ προερχόμενα από τον ΥΠΕΠΘ, από ειδικούς φορείς ή από τους εκπαιδευτικούς (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, Στεργίου, χ.η).

9.3.2 Το σύστημα αξιολόγησης στην Α/βάθμια εκπαίδευση

Μετά την μεταπολίτευση (1974) και με την εγκύκλιο (ΑΛΔ) 9425/29-11-80 καθιερώθηκε η προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού και καταργήθηκε η αριθμητική βαθμολογία, η οποία αντικαταστάθηκε με λεκτικούς χαρακτηρισμούς: πολύ καλά (Α), καλά (Β) και σχεδόν καλά (Γ). Σε επόμενο Π.Δ. (Προεδρικό Διάταγμα) για την Ε' και ΣΤ' τάξη δίπλα στην αριθμητική βαθμολογία αναγράφονται

λεκτικοί χαρακτηρισμοί (9-10 άριστα, 8-9 πολύ καλά, 6-7 καλά, 5 σχεδόν καλά). Στους τίτλους των υπόλοιπων τάξεων αναγράφονται μόνο οι αντίστοιχοι λεκτικοί χαρακτηρισμοί και καταργούνται οι γραπτές εξετάσεις των μαθητών στην Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου. Στα σχολικά βιβλία του μαθητή και του δασκάλου (Σεπτέμβριος 1982) υπήρχαν κριτήρια αξιολόγησης και σε κάθε διδακτική ενότητα υπήρχε τεστ αξιολόγησης αναφορικά με το βαθμό εμπέδωσης των διδαχθέντων. Στη συνέχεια ορίζεται ότι το εκπαιδευτικό έργο σχεδιάζεται, οργανώνεται και αξιολογείται σε επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας και περιοχής ευθύνης σχολικού συμβούλου με αυτοαξιολόγηση και αλληλεπίδοση αξιολόγησης στα διάφορα επίπεδα. Προβλέπεται επίσης η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, η αυτοδιόρθωση και συμμετοχική διόρθωση των εργασιών του. τέλος υπάρχει η τελική αξιολόγηση από το δάσκαλο που τον ενημερώνει για την αξιολόγηση των εργασιών του επισημαίνοντας τις επιτυχίες του με στόχο την ενθάρρυνσή του. Σε επόμενα Π.Δ. ανακοινώθηκαν διάφορες ρυθμίσεις για εξετάσεις και βαθμολογίες και η αξιολόγηση πλαισιώνεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως τη συνεργατικότητα, προσπάθεια, ενδιαφέρον, συνολική παρουσία και συμπεριφορά στο σχολείο. Αναφέρεται επίσης ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να σημειώνονται περιγραφικά από τον εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου. Για την Ε' και ΣΤ' τάξη καθιερώνονται συνθετικές, δημιουργικές εργασίες (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, Στεργίου, χ.η.).

9.3.3 Το σύστημα αξιολόγησης στην Β/βάθμια εκπαίδευση

Μετά το 1974 είχαμε τις εξής αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα του Γυμνασίου:

- Επέκταση υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια
- Κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο
- Κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων το 1980 από την κατώτερη στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το 1994 αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή δεν αφορούσε μόνο την επίδοσή του στα μαθήματα αλλά και την προσπάθειά του, τα ενδιαφέροντά του, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, τη δημιουργικότητά του, τη συνεργασία του με άλλα άτομα και το σεβασμό του για τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Το Π.Ι.

συνέταξε οδηγό για την αξιολόγηση του μαθητή στο Γυμνάσιο. Έτσι καθιερώθηκαν ο προφορικός έλεγχος και οι γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης (τεστ), η περιγραφική αξιολόγηση η οποία συμπληρώνει την ποσοτική, τα «φύλλα αξιολόγησης» των μαθητών και οι «συνθετικές δημιουργικές εργασίες». Επίσης το ΔΕΠΠΣ ενθαρρύνει την ποιοτική αξιολόγηση, η οποία δεν είχε μόνο συγκριτικό χαρακτήρα, αλλά στηρίζεται σε κριτήρια που προκύπτουν από τους μαθησιακούς στόχους. Δεν επικεντρώθηκε μόνο στις γνώσεις που αποκτήθηκαν, αλλά και στην ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων των μαθητών. Η αξιολόγηση αυτή λάμβανε περισσότερο υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή, την ατομική προσέγγιση και το ρυθμό μάθησής του. Έτσι η συγκεκριμένη αξιολόγηση είχε περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα (Αγγελοπούλου, Τζάστας, 2015).

Μέχρι το 1997 η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιούνταν με το σύστημα των δεσμών. Ο μαθητής δηλαδή έδινε εξετάσεις σε μαθήματα που σχετίζονταν με το γνωστικό αντικείμενο των μελλοντικών του σπουδών. Επίσης καθιερώθηκε ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου. Σε Π.Δ. αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, προσδιορίζει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, σχετίζεται με την αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών. Καθιερώνεται η διαγνωστική αξιολόγηση, στην οποία οφείλεται η ανάγκη εφαρμογής της ενισχυτικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν διάφορες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις εξετάσεις των τριών τάξεων που αφορούσαν στην αξιολόγηση των μαθητών σε ενδοσχολικό και εθνικό επίπεδο. Ο βαθμός αξιολόγησης ήταν αποτέλεσμα διαφόρων γραπτών και προφορικών δοκιμασιών. Οι αλλαγές αυτές έχουν να κάνουν με τον αριθμό των μαθημάτων, τη βαρύτητα των εξεταζομένων μαθημάτων σε κάθε τάξη και με κάποιες διαδικασίες αναφορικά με τα κριτήρια πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αγγελοπούλου, Τζάστας, 2015).

9.3.4 Κριτική της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Αξιολόγηση στο δημοτικό

Αναφορικά με την ισχύουσα κατάσταση του συστήματος αξιολόγησης στο Δημοτικό παρατηρείται ότι επικρατεί το παραδοσιακό παρά τις καινοτομίες που εισήχθησαν στα προγράμματα σπουδών. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία παραδοσιακή

βαθμολόγηση λόγω ίσως της ελλιπούς επιμόρφωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης για θέματα αξιολόγησης του μαθητή. Η παραδοσιακή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στα εξής σημεία:

- Δεν αξιολογούν ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητή (συνεργατικότητα, πρωτοβουλία, ενδιαφέρον) στοιχεία τα οποία αναφέρονται στα Π.Δ. για την αξιολόγηση.
- Ενώ η θεσμοθετημένη αξιολόγηση του μαθητή προβλέπει ότι οι σκοποί της αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστικοί, ψυχοκινητικοί (απόκτηση δεξιοτήτων κ.τ.λ.), οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πρωτίστως βάσει διοικητικών-διαχειριστικών σκοπών. Δηλαδή βαθμολογούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελέγχουν τη συμπεριφορά των μαθητών και να τηρούν ήπιο κλίμα και πειθαρχία στην τάξη. Έπειτα οι στόχοι βαθμολόγησής τους είναι γνωστικοί αξιολογώντας τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και το βαθμό επίτευξης των γνωστικών-διδακτικών στόχων και ελέγχοντας περισσότερο τις απομνημονευθείς γνώσεις και όχι τόσο την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και άλλα ποιοτικά στοιχεία του χαρακτήρα τους.

Επίσης είναι βασικό να αναρωτηθούμε σχετικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Δηλαδή υφίσταται το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της καθημερινής διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι αναφορές που έχουν γίνει από σχολικούς συμβούλους σχετίζονται με τον περιορισμό των δασκάλων στη διόρθωση των εργασιών των μαθητών, χωρίς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να ανατροφοδοτούν το σχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας και τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Οι επιδόσεις των μαθητών χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση των γονέων και την κατάθεση βαθμολογίας στους ελέγχους. Επομένως χρήζει περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τους τρόπους και τα εργαλεία με τα οποία θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αφενός και αφετέρου το επίπεδο των μαθητών σχετικά με την πνευματική ολοκλήρωσή τους και την ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, Στεργίου, χ.η).

Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο και Λύκειο

Αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο θα πρέπει να σταθούμε στα εξής σημεία:

- Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, έλλειψη συναίνεσης και οργάνωσης πάνω σ' αυτό το θέμα
- Είναι αναγκαία η ένταξη της αξιολόγησης σ' ένα ευρύτερο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου
- Είναι σημαντική η ένταξη του τρόπου αξιολόγησης στα Αναλυτικά Προγράμματα και η εναρμόνισή τους μ' αυτά
- Μη εφαρμογή της διαγνωστικής αξιολόγησης αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στις χώρες της Ενωμένης Ευρώπης, παρά το γεγονός ότι είναι θεσμοθετημένη στο Λύκειο η λειτουργία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Επίσης κατ' εξαίρεση μόνο ορισμένοι εκπαιδευτικοί ελέγχουν το βασικό επίπεδο γνώσεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας νέας ενότητας σε κάποιο μάθημα.
- Στο Γυμνάσιο κυριαρχεί η ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή. Επίσης ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές ερευνητικές εργασίες ή εργασίες ελεύθερης ανάπτυξης κάποιου θέματος, ώστε να ελεγχθούν οι κλίσεις και οι ικανότητές τους. Αυτό βέβαια επαφίεται στη διάθεση και στο ενδιαφέρον του εκάστοτε εκπαιδευτικού.
- Στο Λύκειο η βαθμολόγηση αποτελεί συνδυασμός προφορικής και γραπτής εξέτασης αλλά και συμπεριφοράς των μαθητών σχετικά με την παρουσία τους στο μάθημα. Βέβαια στο Λύκειο ενισχύεται ο ρόλος του φροντιστηρίου, το οποίο αποτελεί απαραίτητο μέσο για την είσοδο των παιδιών στο πανεπιστήμιο, γεγονός το οποίο υποβιβάζει το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών.
- Τέλος ενώ ο στόχος της αξιολόγησης στο Λύκειο θα έπρεπε να είναι η διερεύνηση και η υποβοήθηση της μαθησιακής προόδου καθώς και η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του εφήβου, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε πιστοποίηση των προσόντων για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παραπάνω κατάσταση αναφορικά με το αξιολογικό σύστημα στην ελληνική εκπαίδευση χρήζει σωστό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης στα πλαίσια τόσο της πολιτείας όσο και των ατόμων που υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, Στεργίου, χ.η.).

9.4 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η οποία αποτελεί μέσο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης έχουν ασχοληθεί διάφοροι διεθνείς οργανισμοί, η UNESCO, ο Ο.Ο.Σ.Α και η International Association for the Evaluation of Education Achievement (I.E.A), οι οποίοι διοργανώνουν διεθνείς διαγωνισμούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες και δεξιότητες «Επίλυσης Προβλήματος». Μέσω αυτών των οργανισμών τα αποτελέσματα των διαγωνισμών όπως το Program me for International Student Assessment (PISA), αναδεικνύουν προβληματισμούς και υποδεικνύουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χωρών που κατατάσσονται χαμηλά στον βαθμολογικό πίνακα. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των διεθνών διαγωνισμών, πολλές χώρες εντάσσουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα μηχανισμούς μέτρησης και ελέγχου που αφορούν όχι τόσο στο τι ή πώς διδάσκεται ο μαθητής, αλλά περισσότερο στο τι είναι ικανός να επιτύχει με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.

Πολλές χώρες της Ενωμένης Ευρώπης αξιολογούν το μαθητή βασιζόμενες σε καινοτόμες δοκιμασίες σε εθνικό επίπεδο. Έτσι ωθούν τους μαθητές στην εξωτερική αξιολόγηση, η οποία ανάλογα με τη χώρα συνδυάζεται με ενδοσχολική αξιολόγηση. Ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης ακολουθεί το Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο έχει δημιουργήσει οκτώ επίπεδα επίδοσης για τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στις βασικές δεξιότητες, δηλαδή Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες. Τα οκτώ επίπεδα επίδοσης αφορούν στις ηλικίες 7,11 και 14 και για κάθε ηλικία έχει οριστεί το κατώτερο επίπεδο επίδοσης για όλους ή τους περισσότερους μαθητές. Η αξιολόγηση των μαθητών για τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων σε κάθε επίπεδο είναι εξωτερική και υποχρεωτική. Τα τεστ για την αξιολόγηση βαθμολογούνται εσωτερικά ή εξωτερικά βάσει συγκεκριμένων οδηγιών και τα

αποτελέσματα δημοσιοποιούνται και αποτελούν έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Επίσης άλλη μία τάση στην αξιολόγηση σχετίζεται με την αποτελεσματική εφαρμογή δεξιοτήτων των μαθητών σε διάφορα περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση αυτή είναι εξωτερική και έχει τη μορφή εξετάσεων, οι οποίες πραγματοποιούνται στην αρχή ή στο τέλος κάποιου κύκλου σπουδών. Ο σκοπός της αξιολόγησης αυτής είναι διαγνωστικός, διαμορφωτικός ή αθροιστικός και συνδέεται με την προαγωγή των μαθητών στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης ή την απόκτηση τίτλου σπουδών. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες η παραπάνω αξιολόγηση γίνεται ενδοσχολικά. Οι μόνες χώρες που διεξάγουν κεντρικές εξετάσεις για το σκοπό αυτό είναι η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Βέλγιο γίνονται εξωτερικές εξετάσεις που σχετίζονται με το επίπεδο επίδοσης στα Γαλλικά και Μαθηματικά στην αρχή των εκπαιδευτικών κύκλων. Στην Φινλανδία γίνεται αξιολόγηση στα βασικά μαθήματα και σε δεξιότητες-κλειδιά. Το ίδιο παρατηρείται και στη Γαλλία, όπου οι μαθητές αξιολογούνται σε εθνικό επίπεδο σε ηλικία 8 και 11 ετών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Οι εξετάσεις είναι διαγνωστικές και γίνονται στην αρχή των κύκλων σπουδών. Γενικά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει η ενδοσχολική αξιολόγηση για την προαγωγή και απόλυση των μαθητών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σε αρκετές χώρες υπάρχουν διαδικασίες παρακολούθησης σε εθνικό επίπεδο για την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ενώ πολλές χώρες συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς, π.χ. PISA, TIMSS (Trends in International Mathematical and Science Study) και βέβαια πολλές από αυτές αξιοποιούν εμπράκτως στο εκπαιδευτικό τους σύστημα τα αποτελέσματα των διαγωνισμών (Kilpatrick&Johonsson, 1994. Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, Στεργίου, χ.η. Tyler,1950).

Η Ελλάδα είναι μία από τις λίγες ευρωπαϊκές χώρες που δεν διαθέτουν εξωτερική αξιολόγηση της μάθησης ή εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και της διδασκαλίας, ή οποιοδήποτε άλλο ανάλογο μηχανισμό σύγκρισης για τη διασφάλιση ποιότητας (εκτός από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα PISA και τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο). Δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες οι οποίοι να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος. Επομένως η χώρα μας παραμένει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, καθώς άλλες χώρες έχουν προχωρήσει

δυναμικά στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, την αύξηση της ευελιξίας και της ανταπόκρισης των σχολείων και των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων απέναντι στις ανάγκες των φοιτητών και τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών, του πανεπιστημιακού προσωπικού και των ερευνητών (ΟΟΣΑ, 2011).

9.5 Συμπεράσματα αξιολόγησης

Η πλήρης και ορθή αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης είναι για το μαθητή κίνητρο και παρότρυνση για να οδηγείται σε συγκεκριμένους τρόπους μάθησης ως προς την επιδιωκόμενη μάθηση μορφωτικών αγαθών. Επίσης η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσω αυτής μπορεί να ενημερωθεί για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του ή για εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας λόγω τυχόν ατομικών δυσκολιών μάθησης. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι η σωστή και πλήρης αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία για την οργάνωση της κοινωνίας και για τη λειτουργία και τον έλεγχο της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης 1994).

Δεδομένου του γεγονότος ότι η εκπαίδευση συνδέεται όλο και περισσότερο με τους μισθούς και με μια θέση στην αγορά εργασίας, είναι σημαντικό στο σύγχρονο κόσμο να έχουμε πληροφόρηση για πιθανές εναλλακτικές με σκοπό να κάνουμε τις καλύτερες επιλογές. Η σύγχρονη αξιολόγηση είναι άμεσος απόγονος του συγχρονισμού, ο οποίος είναι απελευθερωμένος από την παράδοση, μια μετακίνηση από την αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα δοσμένη σ' ένα κοινωνικό περιεχόμενο στο οποίο όλα είναι αμφισβητούμενα και αλλάζουν. Σ' αυτή τη σύγχρονη εκπαίδευση η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο. Οι τεχνικές αξιολόγησης αναπτύσσονται σε σχέση με το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Πάνω σ' αυτή την αρχή στηρίζονται διάφορα προγράμματα αξιολόγησης και δίνουν στη δημοσιότητα δεδομένα και στατιστικά στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να βοηθήσουν την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ένα από τα προγράμματα αυτά είναι και το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment), το οποίο έχει διεθνή εμβέλεια και οργανώνεται από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής

Συνεργασίας και Ανάπτυξης) (Kilpatrick&Johonsson, 1994. Tyler,1950). Επομένως μέσα από την ανάλυση του συγκεκριμένου προγράμματος θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τη σημαντικότητά του, ώστε λαμβάνοντάς το υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, να βελτιωθούμε όχι μόνο σε επίπεδο σχολείου αλλά και κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)

10.1 Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στα προγράμματα αξιολόγησης

Η παγκοσμιοποίηση οδήγησε στη σύγκριση διαφόρων κοινωνικών ιδεών μεταξύ των εθνών και επηρέασε όχι μόνο την οικονομία των χωρών αλλά και άλλους κοινωνικούς τομείς, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη. Ένας από αυτούς είναι η εκπαίδευση. Δηλαδή στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης οι εκπαιδευτικοί στόχοι συνδέονται με τις απαιτήσεις των παγκόσμιων οικονομικών ιδεών για την εκπαιδευτική διοίκηση. Αυτό αποτέλεσε την αιτία ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών να υποβάλλεται στη δόμηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτούργησε ο ΟΟΣΑ μέσω του προγράμματος PISA (Lingard&Rawolle, 2011).

Τα αποτελέσματα του PISA δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μια παγκόσμια μέτρηση και σύγκριση μεταξύ εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο ΟΟΣΑ μέσω του PISA βοηθάει στην αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ των χωρών, ώστε να δημιουργηθεί ένα σύστημα στην εκπαίδευση που θα έχει διεθνή θεμέλια ακολουθώντας την οικονομική παγκοσμιοποίηση μεταξύ των εθνών και των κοινωνιών. Επομένως το PISA άσκησε σημαντική επιρροή στη διεθνής εκπαιδευτική πολιτική, συμβάλλοντας στο να δημιουργηθεί μια παγκόσμια διοίκηση της εκπαίδευσης. Επίσης οδήγησε σε μία εκτενή δόμηση της σχολικής απόδοσης και ανάληψης ευθυνών στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική. (Lewis, 2014). Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα PISA έχει συμβάλει στην απαρχαιοποίηση της σκέψης από το μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή δεν επιδρά και δεν επηρεάζει μόνο το σχολικό οργανισμό, αλλά περισσότερο την εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική. Μέσω του ΟΟΣΑ λοιπόν εγκαινιάζει μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, της συνεχούς σύγκρισης και του ανταγωνισμού. Με τη χρήση στατιστικών δεδομένων και συγκρίσεων των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κάνει την εμφάνισή της μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική πολιτική βασισμένη σε παγκόσμια επίπεδα ξεπερνώντας τη δύναμη της τοπικής παράδοσης και ιστορίας. Επομένως μέσω του PISA οι χώρες που συμμετέχουν θα μπορέσουν να ανταλλάξουν σημαντικά στοιχεία στην εκπαίδευσή τους και έτσι να συνθέσουν μια παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική,

η οποία θα είναι κοινή και θα βοηθήσει στη διεθνή αγορά εργασίας, ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματα που δημιούργησε η κρίση (Grek, 2012). Ο ΟΟΣΑ με το πρόγραμμα PISA έχει θέσει τα θεμέλια για τη σύγκριση των πλεονεκτημάτων των εθνών, επαναπροσδιόρισε τους όρους της ποιότητας της εθνικής εκπαίδευσης και έκρινε τα εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με διεθνή πρότυπα. Δηλαδή δίνει τη δυνατότητα της σύγκρισης σε συνδυασμό με το πρόγραμμα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Το PISA συμβάλλει στην παγκόσμια εναρμόνιση και βοηθάει να εγκαθιδρυθεί μια παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική. (Sellar&Lingard, 2014. Trohler,2010).

10.2 Γενικές αρχές του ΟΟΣΑ

Ένας οργανισμός ο οποίος επηρεάζει την εκπαίδευση είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ο οποίος μέσω του PISA μετράει την παρουσία των μαθητών που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και θα εισαχθούν στο χώρο εργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν τον επηρεασμό που οι μαθητές έχουν υποστεί από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Αποτελούν δηλαδή δείκτες για την απόδοση και ικανότητα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Bieber&Martens, 2011). Ο ΟΟΣΑ αποτελεί μια δεξαμενή σκέψης, μια γεωγραφική οντότητα, μια οργανωτική δομή, κατασκευή και διαμόρφωση πολιτικής των χωρών για συζητήσεις, ένα δίκτυο πολιτικών δημιουργιών, ερευνητής και σύμβουλος, ένα πεδίο επηρεασμού (Henryetall 2001). Επίσης αποτελεί έναν όμιλο ομοϊδεατών χωρών. Στις χώρες του ΟΟΣΑ παράγονται τα 2/3 από τα προϊόντα και τις υπηρεσίες του κόσμου. Δεν αποτελεί κλειστό όμιλο και η συμμετοχή σ' αυτόν περιορίζεται σε χώρες οι οποίες είναι αφοσιωμένες στην οικονομική αγορά και σε μια πλουραλιστική δημοκρατία (OECD, 1997). Ο ΟΟΣΑ ως διανοητικός ορίζοντας προχωράει πέρα από τα παραδοσιακά, εθνικά και τοπικά σύνορα των χωρών μελών του, όπως φαίνεται με τη γενική εφαρμογή μοντέλων, για να πληροφορήσει για καλύτερες πρακτικές και να επιτύχει μια αποτελεσματική εκπαίδευση. Αφορά στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης σχετίζεται με ένα οργανωμένο σύστημα οδηγιών σε κάθε σχολείο για την ατομική μάθηση. Έχει στόχο τη δημιουργία μιας πολιτικής βασισμένης σε ρυθμιστικό διαγωνισμό πραγματικών κριτηρίων (Pereyraetall, 2011).

Ο ΟΟΣΑ ιδρύθηκε το 1961 και προήλθε από τον οργανισμό της ευρωπαϊκής οικονομικής συνεργασίας που ιδρύθηκε από το σχέδιο Μάρσαλ στην Αμερική για την οικονομική αναδόμηση της Ευρώπης στα πλαίσια του ψυχρού πολέμου (Lingard&Grek, 2010). Ο ΟΟΣΑ παίζει καθοριστικό ρόλο στην ιστορία της εκπαίδευσης από οικονομική άποψη. Ο ρόλος αυτός της εκπαίδευσης γίνεται περισσότερο ξεκάθαρος στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της εμφάνισης οικονομικών γνώσεων. Η σύγχρονη αποστολή του είναι:

- Επίτευξη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και αύξηση των προδιαγραφών της ζωής σε χώρες μέλη του με τη διατήρηση της οικονομικής σταθερότητας, ώστε να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη του κόσμου
- Παροχή βοήθειας για οικονομική επέκταση σε χώρες μέλη και σε άλλες χώρες μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας της οικονομικής ανάπτυξης
- Συμβολή στην ανάπτυξη του παγκόσμιου εμπορίου σε πολυμερές και μη διακριτές βάσεις

Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για έναν οργανισμό που στοχεύει στην παγκόσμια οικονομία και υποστηρίζει τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις (Papadopoulos, 1994).

Ο ΟΟΣΑ, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος των συμμετεχόντων χωρών και συνεπώς να βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών, προτείνει κάποιες συστάσεις που αποτελούν παράγοντες για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων:

- Ισότητα: έχει να κάνει με την κοινωνική και φυλετική ισότητα
- Δομή και πρότυπο: συνεργατικότητα στο σχολείο και εκπαιδευτικά πρότυπα
- Ασφάλεια ποιότητας: ποιότητα εκπαιδευτικών μέσω εκπαίδευσής τους
- Αυτονομία σχολείου, εκπαιδευτική έρευνα, στατιστική

Οι παραπάνω συστάσεις μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών εφόσον εφαρμοστούν (Bieber&Martens, 2011).

Ο Henryetall (2001) σημειώνει ότι το κύρος του ΟΟΣΑ είναι συνδεδεμένο με την προαγωγή των μηχανισμών εθνικής πολιτικής. Ασκεί επηρεασμό μέσω διαδικασιών,

αμοιβαίων εξετάσεων των κυβερνήσεων και πολύμορφων παρακολουθήσεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός περίπλοκου συστήματος διευθυντών, επιτροπών και συμβούλων αποτελούμενο από αντιπροσώπους των χωρών μελών (Henry et al., 2001). Καθώς οι ιδεολογικές συζητήσεις αντικαταστάθηκαν με τεχνικές ερωτήσεις, πώς δηλαδή να προωθήσουν το εμπόριο και να παρακολουθήσουν τις φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις. Η πολιτική του ΟΟΣΑ στρέφεται από βιομηχανικές σχέσεις και έργα υποδομής στη μετανάστευση και εκπαίδευση. Αν και μερικές κεντρικές ιστολογικές τάσεις παραμένουν, η πολιτική του ΟΟΣΑ έχει αλλάξει προς τα αμερικανικά φιλελεύθερα μοντέλα. Επίσης είναι ένας οργανισμός που ενδιαφέρεται πρωτίστως για την οικονομική πολιτική και θεωρεί ότι η εκπαίδευση συνδέεται με κοινωνικούς στόχους. Η οικονομική πολιτική του ΟΟΣΑ επικεντρώνεται μεταξύ των οικονομικών και πολιτιστικών στόχων. Αναφέρεται στην τάση μεταξύ της προώθησης της κοινωνικής και αποδοτικότητας (Lingard & Grek, 2010).

Η ένταξη των χωρών που δεν είναι μέλη του ΟΟΣΑ στο πρόγραμμα αξιολόγησης είναι ενδεικτικό της παγκόσμιας επίδρασης που έχουν τα αποτελέσματα του PISA όχι μόνο στον ανεπτυγμένο κόσμο αλλά και στον αναπτυσσόμενο. Αυτά δεν απασχολούν μόνο τις επικεφαλίδες των media, αλλά διαμορφώνουν μια πολιτική και πολλές φορές οδηγούν σε επείγουσες μεταρρυθμίσεις. Επιπλέον μεγάλος αριθμός των media ενδιαφέρεται να διαδώσει τα αποτελέσματα από τις διάφορες μελέτες και μ' αυτό τον τρόπο ενισχύει την ανάγκη για αποφάσεις. Εξάλλου έχει υποστηριχθεί ότι οι μεγαλύτερες βελτιώσεις στη μάθηση μπορούν να επιτευχθούν μέσω χρήσης εθνικών προτύπων. Χρησιμοποιώντας εθνικές μετρήσεις σχετικά με τη μάθηση, είναι δυνατόν να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Barrett, 2013. Novoa & Yariv-Mashal, 2003).

10.3 Το πρόγραμμα PISA

10.3.1 Γενικές αρχές του προγράμματος PISA

Το γεγονός ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής αποτελεί σημείο σύγκλισης όλων των κυβερνήσεων και χωρών. Επίσης η θέση αυτή αποτελεί ένα από τα βασικά

σημεία συμφωνίας της συνόδου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Επομένως είναι σημαντικό λόγω των διαφόρων ραγδαίων εξελίξεων στο οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο να υπάρχει καταγραφή της επιρροής της εκπαίδευσης στη ζωή των ανθρώπων. Κάθε χώρα διερευνά τα στοιχεία εκείνα που αποτυπώνουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού της συστήματος προκειμένου αυτό να συμβάλλει στην εκπλήρωση των παραπάνω στόχων (ΚΕΕ, 2007).

Από την άλλη πλευρά γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί και όσοι σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συστήματα ψάχνουν για πληροφορίες, για το πόσο καλά αυτά προετοιμάζουν τους μαθητές για τη ζωή. Πολλές χώρες παρακολουθούν τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών τους με σκοπό να δώσουν απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα. Συγκριτικές διεθνείς αξιολογήσεις μπορούν να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν την εθνική εικόνα και να ερμηνεύσουν την εθνική απόδοση. Μερικές χώρες θέλουν να γνωρίζουν πώς τα πηγαίνουν σε σχέση με άλλους και αν άλλες χώρες τους ξεπερνούν, θέλουν να ξέρουν πώς γίνεται αυτό. Τέτοιου είδους αξιολογήσεις έχουν αποκτήσει δημοσιότητα λόγω των πιέσεων από την έντονα ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία. Ως αποτέλεσμα το μέτρο σύγκρισης για δημόσια πολιτική στην εκπαίδευση είναι πλέον η ανάπτυξη έναντι των εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων, αλλά και η ανάπτυξη έναντι των πιο πετυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Πάνω σ' αυτή τη βάση ο ΟΟΣΑ δημιούργησε το PISA (OECD, 2011).

Μέσα από την καταγραφή των δυνατοτήτων ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε διεθνές επίπεδο επιτυγχάνονται δύο βασικές λειτουργίες. Πρώτον εντοπίζονται δυνατότητες και τυχόν αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών και δεύτερον οδηγούμαστε στη σύγκριση με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και έτσι υπάρχει ανταλλαγή ιδεών σ' αυτό το επίπεδο. Οι συγκρίσεις αυτές είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, όπως για παράδειγμα η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η δίκαιη κατανομή των πόρων για τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές για να συμμετάσχουν στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι και ενεργοί πολίτες με όλα τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια. Είναι σημαντικό λοιπόν να υπάρχει αξιολόγηση στην εκπαίδευση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος για το

σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα μπορέσει να προσφέρει στη βελτίωση και ανάπτυξη τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά (ΚΕΕ, 2007).

Το πρόγραμμα PISA αποτελεί ένα εργαλείο μελέτης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν σ' αυτό με στόχο την καταγραφή συγκεκριμένων στοιχείων. Ο Carvalho (2012) αντιλήφθηκε το πρόγραμμα ως ένα εργαλείο γνώσεων με κατευθυντήριες διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι εθνικές, τοπικές, περιφερειακές και διεθνείς ικανότητες. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετέχουν τα κράτη –μέλη του ΟΟΣΑ αλλά και κράτη μη μέλη. Έκανε την εμφάνισή του το 2000 και επαναλαμβάνεται κάθε τρία χρόνια στο τέλος της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης των μαθητών, ενώ σχεδιάζεται η εφαρμογή του και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (όπως η Ανώτατη). Στα πλαίσια της μελέτης και επεξεργασίας των στοιχείων που ανακοινώνονται από τον ΟΟΣΑ και προκύπτουν από την έρευνα PISA μπορούμε να συμπεράνουμε πώς μπορούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό για την καλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (ΚΕΕ, 2007).

Την υλοποίηση του προγράμματος αυτού μέχρι το 2012 την είχε αναλάβει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), ενώ από το 2012 και έπειτα η υλοποίησή του έγινε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η γνώση λοιπόν της υπάρχουσας κατάστασης βοηθάει την πολιτεία να προβεί σε στρατηγικό σχεδιασμό ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος με μηχανισμούς διαρκούς προσαρμογής του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Το πρόγραμμα PISA έχει ως βασικό στόχο να προσδιορίσει την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει στο σχολείο οι 15χρονοι μαθητές για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Επίσης αξιολογεί το βαθμό στο οποίο οι μαθητές στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης έχουν εφοδιαστεί με κάποιες δεξιότητες οι οποίες είναι βασικές για την ολοκληρωτική συμμετοχή τους στην κοινωνία. Δεν αξιολογεί μόνο το γεγονός αν μπορούν οι μαθητές να αναπαράγουν τι έχουν μάθει, αλλά ακόμη εξετάζει πόσο καλά μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε καινοτόμα περιβάλλοντα είτε σε ενδοσχολικά είτε σε εξωσχολικά (Καπαχτσή & Τόζιος, 2015).

Το πρόγραμμα θεωρείται το μοναδικό σύστημα αξιολόγησης διεθνώς που καλύπτει τόσο μεγάλο εύρος χωρών που συμμετέχουν (πάνω από 70 χώρες) και αντικειμένων. Έχει επιστημονικό χαρακτήρα και δίνει σημαντικότερα στοιχεία για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Σε αντίθεση με άλλες διεθνείς αξιολογήσεις που μετρούν ακαδημαϊκές

επιτυχίες, η ιδιαίτερη πλευρά του PISA είναι ότι εξετάζει την ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν καθήκοντα σχετιζόμενα με την πραγματική ζωή, βασισμένοι σε μια ευρεία κατανόηση των αντιλήψεων, περισσότερο παρά περιορισμένοι στην αξιολόγηση της κατανόησης συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Είναι λοιπόν φανερό ότι το πρόγραμμα PISA δεν αποτελεί μόνο μια απλή έκθεση αποτελεσμάτων, αλλά παρέχει συμπεράσματα, ορισμούς του ‘καλού’ και ‘άσχημου’ εκπαιδευτικού συστήματος και αναφέρει λύσεις. Συνεπώς με τη διάδοση των αποτελεσμάτων ταυτόχρονα είναι ένας τρόπος να ενισχυθεί η ανάγκη για άμεσες αποφάσεις για την εκπαίδευση. Αποτελεί λοιπόν μια καινοτόμα προσέγγιση στη δια βίου μάθηση καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις τους και ικανότητές τους, αλλά αναφέρεται και στα κίνητρά τους για μάθηση, στα πιστεύω τους και στις στρατηγικές γνώσης. Αυτό είναι σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι η δια βίου μάθηση τείνει να ελαττωθεί και περιλαμβάνει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι δεν πρόκειται απλά και μόνο για ένα πρόγραμμα αξιολόγησης, αλλά κατασκευάζει και χειρίζεται ένα ξεκάθαρο και σαφές πολιτικό πλαίσιο, το οποίο είναι αναγκαίο να υιοθετηθεί από τις συμμετέχουσες χώρες, αν θέλουν να βελτιώσουν τη μελλοντική τους αξιολόγηση και συνεπώς να αναπτύξουν την οικονομική θέση και τις ανθρώπινες επενδύσεις κεφαλαίου (Grek, 2009).

Δεν θα μπορούσαμε όμως να μην αναφερθούμε σε κάποιες αρνητικές κριτικές που δέχεται το πρόγραμμα PISA σχετικά με την αξία και τη σκοπιμότητα των αποτελεσμάτων του. Αρχικά αμφισβητήθηκε η εγκυρότητά του δεδομένου ότι διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα μέτρα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία εξυπηρετούν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και επιδιώξεις. Επιπλέον υπάρχει μεγάλη διστακτικότητα μεταξύ των ακαδημαϊκών και των ιθυνόντων της εκπαίδευσης σχετικά με την αποδοχή των συγκρίσεων των πτυχών των εκπαιδευτικών συστημάτων που εξετάζει το PISA. Ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν χώρες με διαφορετική πολιτιστική παράδοση και κουλτούρα. Επίσης θεωρείται ότι το υλικό αξιολόγησης χάνει την αυθεντικότητά του, όταν είναι προϊόν αλληπάλληλων μεταφράσεων, προκειμένου να εναρμονιστεί όσο είναι δυνατόν με το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών. Επιπροσθέτως διατυπώθηκε αρκετή ανησυχία για το γεγονός αν οι μαθητές στην εν λόγω έρευνα του ΟΟΣΑ είναι σε θέση να χειριστούν το υλικό αξιολόγησης και να κριθούν αντικειμενικά. Αρχικά γιατί οι μαθητές στην ηλικία των 15 ετών ίσως δεν έχουν την ωριμότητα που απαιτείται για να εμπλακούν με

ερωτήσεις οι οποίες προϋποθέτουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Έπειτα οι μαθητές αν και μπορεί να είναι αρκετά ώριμοι γι' αυτού του είδους τις ερωτήσεις, το σχολικό πρόγραμμα δεν τους έχει δώσει την ευκαιρία να αναπτύξουν αυτού του είδους τις δεξιότητες. Η κριτική στη χώρα μας, όπως και σε άλλες, επικεντρώθηκε στην απόσταση που φαίνεται να χωρίζει τις ιδιαίτερες δεξιότητες-ικανότητες που απαιτεί το PISA από αυτό που καλλιεργεί το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ασυμφωνία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις επιδιώξεις της εν λόγω έρευνας του PISA. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γνωσιοκεντρικό με έμφαση στην απομνημόνευση εννοιών και στην επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις, ενώ οι ερωτήσεις στο PISA απαιτούν από τους μαθητές να έχουν τις ικανότητες να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε καθημερινά ζητήματα και καταστάσεις (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2019-2020).

Επιπλέον ορισμένοι αναλυτές διατείνονται αρνητικά αναφορικά με τις ωφέλειες που μπορεί να έχει ο διεθνής διαγωνισμός PISA. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα οδηγεί το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας σε ένα καθεστώς ποσοτικών μετρήσεων και στην αύξηση της εξάρτησής του από αυτές. Το καθεστώς αυτό που πραγματοποιείται μέσα από ένα διαρκή κύκλο τεστ, βλάπτει τα παιδιά και αποδυναμώνει τις σχολικές τάξεις και αναπόφευκτα συνεπάγεται όλο και περισσότερα τεστ πολλαπλής επιλογής, περισσότερα λεπτομερώς σχεδιασμένα μαθήματα από «προμηθευτές» που βρίσκονται έξω από το σχολείο και λιγότερη αυτονομία για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία το πρόγραμμα PISA είναι δυνατόν να αυξήσει περισσότερο το ήδη υπάρχον άγχος στα σχολεία, θέτοντας σε κίνδυνο την ισορροπία μαθητών και εκπαιδευτικών. Ακόμη ένα άλλο σημείο στο οποίο εστιάζουν οι επικριτές του προγράμματος είναι η περιορισμένη προσήλωση του ΟΟΣΑ στα σταθμισμένα τεστ η οποία διακινδυνεύει τη μετατροπή της μάθησης σε πληκτική εργασία και στον περιορισμό της χαράς της μάθησης. Τέλος κάποιοι άλλοι αναλυτές υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα PISA καθώς επικεντρώνεται σ' ένα περιορισμένο εύρος μετρήσιμων τομέων της εκπαίδευσης, αποσπά την προσοχή από τομείς που δεν είναι τόσο εφικτό να μετρηθούν, όπως η φυσική αγωγή, η ηθική, η πολιτική και η αισθητική ανάπτυξη (Εφημερίδα των Συντακτών, 2015).

Αναμφίβολα όμως οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι δυνατόν να μην έχουν υπόσταση αν σκεφτούμε ότι το πρόγραμμα PISA εξετάζει τον εγγραμματισμό των παιδιών, απαραίτητη δεξιότητα για να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα σωστό χαρακτήρα και να μπορούν να ανταπεξέρθουν στα απαιτητικά και εργασιακά δεδομένα.

10.3.2 Περιγραφή του προγράμματος

Η διεξαγωγή της έρευνας PISA άρχισε το 2000 και εστιάζει το ενδιαφέρον στις επιδόσεις των μαθητών σε τρεις βασικές περιοχές, στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Το πρόγραμμα δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στα τρία γνωστικά αντικείμενα, αλλά συλλέγει στοιχεία για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση διαφορών στην απόδοσή τους. Τα δεδομένα αυτά συγκεντρώνονται μέσω ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνουν οι μαθητές και οι σχολικές αρχές. Το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές στοχεύει στο προσωπικό τους υπόβαθρο, τις συνήθειες εκμάθησης, τις ενασχολήσεις τους, τη συμπεριφορά-στάση τους προς τα τρία γνωστικά αντικείμενα στα οποία αξιολογούνται. Το ερωτηματολόγιο για τις σχολικές αρχές χρησιμοποιείται για να συλλεχθούν δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου όπου φοιτούν οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο των γονέων χορηγήθηκε για πρώτη φορά στο PISA 2006 και χρησιμοποιήθηκε για να καταδείξει τη σχέση μεταξύ προόδου μαθητών και οικογενειακών παραγόντων. Η έρευνα πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια. Σε κάθε φάση υλοποίησής της βασικό αντικείμενο έρευνας ορίζεται ένα από τα τρία γνωστικά αντικείμενα και εξετάζεται λεπτομερώς, ενώ τα άλλα δύο εξετάζονται σε μικρότερη έκταση. Με την ολοκλήρωση των τριών φάσεων της έρευνας, οπότε και τα τρία αντικείμενα έχουν εξεταστεί λεπτομερώς, συμπληρώνεται ένας κύκλος. Στο PISA 2000 συμμετείχαν 32 χώρες και στο PISA 2018 (το τελευταίο) συμμετείχαν 79 χώρες (Gur, Celik&Ozoglu, 2012. KEE, 2010).

10.3.3 Αποτελέσματα του προγράμματος

Το πρόγραμμα PISA μέσα από την έκθεση αποτελεσμάτων των διαφόρων χωρών που συμμετέχουν παρέχει τις εξής γνώσεις:

α) ένα προφίλ των γνώσεων και δεξιοτήτων των 15χρονων μαθητών και μαθητριών σχετικά με την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες β) την απόδοση των μαθητών σχετιζόμενη με τα χαρακτηριστικά του σχολείου γ) μια αξιολόγηση της ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες κατανόησης και τις γνώσεις, καθώς και τη χρήση τους σε διαφορετικές στρατηγικές εκμάθησης δ) μια γνωστική βάση για την τακτική έρευνας και ανάλυσης και ε) δεδομένα για αλλαγές στις γνώσεις και δεξιότητες στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, στη συμπεριφορά των μαθητών, στους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες και τέλος στον αντίκτυπο κάποιων δεικτών στα αποτελέσματα απόδοσης (Hanberger, 2014. PISA, 2003. Stanatetall, 2002).

Τα αποτελέσματα του PISA συζητούνται στην πολιτική του κόσμου και μεταξύ των εκπαιδευτικών ερευνητών. Το πρόγραμμα μπορεί να υποστηρίξει την εκπαίδευση στη παγκοσμιοποίηση καθώς και να τη μεταφέρει από την ιδέα της προσωπικής ανάπτυξης, δημιουργικότητας και πολιτισμικής επαγρύπνησης στα πλαίσια της οικονομικής ανάπτυξης και προώθησης της αποδοτικότητας, πρωτοτυπίας και αποπλαισίωσης. Με ορόσημο το εκπαιδευτικό σύστημα και ελέγχοντας τις δεξιότητες ζωής, οι οποίες χρησιμεύουν στην καθημερινότητα, ισχυρίζεται ότι αποτελεί μεγάλη βοήθεια για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως αποτελεί ένα σύμπλεγμα διεθνών τακτικών για να παράγει τις θεμελιώδεις αλήθειες της εκπαίδευσης (Hanberger, 2014).

Επίσης το πρόγραμμα PISA μπορεί να έχει αποτελέσματα στους παρακάτω τομείς:

- Στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προώθηση της μάθησης
- Στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης προς τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες τις οποίες το PISA συστήνει
- Στις συνθήκες μάθησης και στην ποιότητα μάθησης

- Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με τη ζωή, οι οποίες αποτελούν εφόδια για το μέλλον και για τον παγκοσμιοποιημένο κόσμο
- Στη χρήση των συστάσεων του προγράμματος ως τακτική αποφάσεων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο
- Στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών προκειμένου να μειώσουν τις κοινωνικές διαφορές στην εκπαίδευση
- Στην οικονομική ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως ο διαγωνισμός PISA αφορά στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τους προβληματισμούς τους για τη διδασκαλία των τριών γνωστικών αντικειμένων και είναι δυνατόν να τους παρέχει χρήσιμο υλικό για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού τους έργου στη σχολική τάξη. Θα μπορούσαν δηλαδή έχοντας ως βάση τα κείμενα του διαγωνισμού να οδηγήσουν τη διδασκαλία τους προς αυτή την κατεύθυνση και μ' αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να προσανατολιστούν σε νέα διάσταση των τριών αντικειμένων, τη σύνδεσή τους με τη διατύπωση, επίλυση και ερμηνεία προβλημάτων της καθημερινότητας (ΚΕΕ, 2010).

Συγκριτικά με άλλες διεθνείς αξιολογήσεις μπορεί να επεκτείνει και να εμπλουτίσει την εθνική εικόνα παρέχοντας ένα μεγάλο πλαίσιο το οποίο να ερμηνεύει την εθνική απόδοση. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να δείξει τι είναι πιθανόν στην εκπαίδευση με όρους ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και ισότητας στη διανομή των ευκαιριών μάθησης. Επίσης μπορεί να υποστηρίξει την τοποθέτηση στόχων και να βοηθήσει να χτιστεί η πορεία προς τη μεταρρύθμιση. Μπορεί τέλος να βοηθήσει τις χώρες να κατανοήσουν τις δυνάμεις και αδυναμίες τους και να παρακολουθήσουν την πρόοδο. Ακόμη υποστηρίζεται ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ απόδοσης μαθητών και ποιότητας εκπαίδευσης. Αλλά το πώς οι μαθητές αποδίδουν σ' ένα τεστ του PISA εξαρτάται και από άλλους παράγοντες. Οι συμμετέχοντες στη εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να σκεφτούν τα αποτελέσματα του PISA να αντιδράσουν και να αναπτύξουν την εκπαιδευτική πρακτική κατά τη διακριτική τους ευχέρεια (OECD, 2009b).

Με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού και την κατάταξη των χωρών που συμμετέχουν σ' αυτόν σε μια αξιολογική σειρά αρχίζει η επεξεργασία,

ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, ώστε κάθε χώρα να κατανοήσει τις δυνατότητες και αδυναμίες της για να σχεδιάσει και να υλοποιήσει συγκεκριμένες ενέργειες που θα βοηθήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί. Αυτός είναι ο απώτερος σκοπός της συμμετοχής της κάθε χώρας στο PISA. Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω η κάθε χώρα θα πρέπει να προχωρήσει σε κάποιες κινήσεις. Δηλαδή να δημιουργηθούν εθνικές-εκπαιδευτικές εκθέσεις, εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια, πολιτικές και δημοσιογραφικές συζητήσεις, όπου θα συμμετέχουν όλοι όσοι ενδιαφέρονται για το σχεδιασμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης είναι απαραίτητο να συγκροτηθούν ερευνητικά προγράμματα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA και τη μελέτη ειδικών θεμάτων εκπαίδευσης της κάθε χώρας, να ανακοινωθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα των εργασιών αυτών, για να μπορέσουν να συζητηθούν, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα, προτάσεις και να ληφθούν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων (KEE, 2007).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ τα αποτελέσματα του PISA έχουν υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας και μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση με την κατανόηση των αποτελεσμάτων στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Βέβαια υπάρχουν και κριτικές οι οποίες αμφιβάλουν για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του διαγωνισμού. Έτσι κάποια θέματα μεθοδολογίας, όπως το περιορισμένο δείγμα, διαφορετικές κουλτούρες στα θέματα του τεστ, η διακύμανση της βαθμίδας σχετικά με το επίπεδο των 15χρονων μαθητών στις διάφορες χώρες και μεταφραστικά λάθη περιορίζουν την αξιοπιστία του διαγωνισμού ως ένα εργαλείο διεθνής σύγκρισης. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε ορισμένες χώρες, όπου τα αποτελέσματα του PISA είναι υψηλά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές εκτίθενται και σε άλλους τύπους μάθησης και εκπαίδευσης έξω από το σχολείο, όπως το internet τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, μουσεία. Ορισμένοι πολιτικοί παράγοντες δεν δίνουν την απαιτούμενη σημασία στα αποτελέσματα του διαγωνισμού. Βέβαια συμφωνούν ότι η έρευνα τους παρέχει μερικές ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά το κατανοούν ως ένα μεροληπτικό και ιδεολογικό πρόγραμμα και υποστηρίζουν ότι υπάρχουν άλλοι δρόμοι της σκέψης και άλλα εργαλεία για την κατανόηση της εκπαίδευσης και αντιστέκονται στο να δώσουν στο PISA τη δυνατότητα να επιβάλλει τις πολιτικές και εκπαιδευτικές επιλογές (KEE , 2007. Mangez&Hilgers, 2012).

10.3.4 Στόχοι του προγράμματος PISA σε σχέση με άλλες διεθνείς μελέτες

Ο διαγωνισμός PISA εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς. Στο επίπεδο της τάξης βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν την πρόοδο ατομικά των μαθητών και σε ποια θέματα χρειάζονται επιπρόσθετες οδηγίες. Σε εθνικό και κρατικό επίπεδο βοηθάει τη διοίκηση να κατανοήσει τυχόν ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα βοηθάει τους πολιτικούς και ερευνητές να κατανοήσουν πώς η απόδοση των μαθητών τους συγκρίνεται μ' αυτή των συνομηλίκων τους σ' άλλες χώρες. Είναι σχεδιασμένος σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο από άλλες εθνικές και διεθνείς μελέτες. Στοχεύει στο να κατανοηθεί πόσο καλά είναι εφοδιασμένοι οι νέοι για τη μελλοντική ζωή τους δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο του πραγματικού κόσμου. Δε σχεδιάζεται αυστηρά για το σχολικό πρόγραμμα, αλλά σ' ένα πλαίσιο πιο γενικό της κατανόησης κειμένου, μαθηματικών και φυσικών επιστημών (National Center for Education Statistics, 2001).

Επίσης έχει ως βασικό στόχο να απεικονίσει την γενική απόδοση της μάθησης για τους 15χρονους μαθητές για τα τρία γνωστικά αντικείμενα και είναι αντιπροσωπευτική του εθνικού μέσου όρου των μαθητών. Εξετάζει τις συνολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών μέχρι τη στιγμή της αξιολόγησης ανεξάρτητα από το επίπεδο ή τον τύπο ιδρυμάτων στα οποία είναι εγγεγραμμένοι. Το PISA υποθέτει ότι μέχρι την ηλικία των 15 χρόνων οι νέοι θα έχουν αποκτήσει μια σειρά από εμπειρίες μάθησης μέσα και έξω από το σχολείο που τους επιτρέπουν να αποδώσουν σε συγκεκριμένο επίπεδο στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις επιστήμες. Η τυπική εκπαίδευση θα έχει παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην απόδοσή τους, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η εκμάθηση ευκαιριών στο σπίτι και έξω από αυτό παρέχει πολύτιμη ένδειξη της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Επιπλέον παρέχει πληροφορίες για το πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές για τη μελλοντική τους ζωή καθώς πλησιάζουν ένα μεταβατικό σημείο για την εκπαίδευση (Γιαννικόπουλος, Παπαστράτου, Σκούρα, Σταθοπούλου, Ταφλανίδου, Τσιφλικά & Ψυχάρης, 2010. National Center for Education Statistics, 2001).

Αν και υπάρχουν διεθνείς συγκριτικές μελέτες που μετρούν την πρόοδο στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την κατανόηση κειμένου, όπως η TIMSS (Trends in

International Mathematics and Science Study) και η PIRLS (Progressin International Reading Literacy Study) το PISA διαφέρει από τις προηγούμενες σε κάποια σημεία. Ενώ δηλαδή οι άλλες έρευνες, όπως οι παραπάνω, συνδέονται με το πλαίσιο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και μετρούν την υπεροχή των ειδικών γνώσεων των μαθητών, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις, το PISA είναι σχεδιασμένο να μετράει τον εγγραμματισμό περισσότερο διευρυμένο. Δεν περιορίζεται δηλαδή σε συγκεκριμένες γνώσεις (National Center for Education Statistics, 2001).

Οι στόχοι του PISA σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες των 15χρονων μαθητών στα τρία γνωστικά αντικείμενα αντανακλούν την υπόθεσή του: όταν οι 15χρονοι μαθητές αρχίζουν να μεταβαίνουν στην ενήλικη ζωή, χρειάζεται να γνωρίζουν όχι μόνο πώς να διαβάζουν ή να κατανοούν συγκεκριμένους μαθηματικούς τύπους ή επιστημονικές σκέψεις, αλλά και πώς να τις εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες σε διαφορετικές περιπτώσεις που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους. Επιπλέον το PISA δε συνδέει την ηλικία με το επίπεδο των μαθητών. Επιλέγει 15χρονους μαθητές ανεξαρτήτως επιπέδου. Ενώ οι άλλες έρευνες επιλέγουν μαθητές ανάλογα με το επίπεδό τους. Ένας βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι το PISA απεικονίζει αποτελέσματα της μάθησης και όχι του σχολείου. Τέλος το PISA συλλέγει πληροφορίες που σχετίζονται γενικά με το περιεχόμενο του σχολείου και με δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Ενώ η TIMSS συλλέγει πληροφορίες στοχεύοντας να κατανοήσει πώς οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικές χώρες προσεγγίζουν τους στόχους της μάθησης και ποια αποτελέσματα μπορεί να έχουν στην απόδοση των μαθητών (National Center for Education Statistics, 2001). Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το PISA στοχεύει στο να παρέχει μια νέα βάση για τον πολιτικό διάλογο και για τη συνεργασία στον καθορισμό και στο χειρισμό των εκπαιδευτικών στόχων μ' ένα καινοτόμο τρόπο, ο οποίος αντανακλά κρίσεις για τις δεξιότητες που είναι εμφανείς στη ζωή των ενηλίκων. Παρέχει βοήθεια για πρότυπα, γνώσεις στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στο πώς αυτούς τους παράγοντες τους χειρίζονται διάφορες χώρες και οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόηση των αιτών και συνεπώς της παρατηρούμενης έλλειψης δεξιοτήτων. Υποστηρίζοντας μια αλλαγή στους πολιτικούς στόχους από την εκπαιδευτική συνεισφορά στην εκμάθηση αποτελεσμάτων. Το PISA μπορεί να βοηθήσει τις χώρες στην αναζήτηση της βελτίωσης στο σχολείο και

καλύτερη προετοιμασία για νέους ανθρώπους μόλις εισαχθούν στην ενήλικη ζωή και στην ενίσχυση της παγκόσμιας αλληλεπίδρασης. (OECD, 2001).

Το εκπαιδευτικό έργο του ΟΟΣΑ και η διάδοση του PISA θα βοηθήσουν στο να υπάρξουν νέοι τρόποι υποδομής και επιστημολογίας στο πολιτικό πεδίο της παγκόσμιας εκπαίδευσης. Ο ΟΟΣΑ ενδιαφέρεται για την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα και στοχεύει μέσω του PISA στην ποιότητα και ισότητα αντανακλώντας την υπόθεση ότι όλα τα έθνη πρέπει να στοχεύουν ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να έχουν και υψηλή ποιότητα και ισότητα (Sellar&Lingard, 2014).

10.4 Ανάλυση του προγράμματος PISA

10.4.1 Πλαίσιο αξιολόγησης του προγράμματος

Είναι γεγονός ότι όλοι μας στην καθημερινή ζωή είναι αναγκαίο να διαβάσουμε κάποιο κείμενο και να το κατανοήσουμε προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε για κάποια προσωπική ή επαγγελματική ανάγκη. Υπάρχουν δηλαδή θέματα στην καθημερινότητά μας τα οποία χρειάζεται να διευθετήσουμε, για να επιτύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, όπως η υπογραφή ενός συμβολαίου, η συμπλήρωση μιας αίτησης, η υπογραφή ενός συμφωνητικού. Σ' όλα τα παραπάνω μπορούμε να ανταποκριθούμε με επιτυχία, εφόσον διαθέτουμε κάποιες γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τον ορισμό του γραμματισμού ή εγγραμματισμού. Κεντρική έννοια του PISA λοιπόν είναι ο εγγραμματισμός (χρήση του συγκεκριμένου όρου από το PISA) των μαθητών. Μ' αυτόν τον όρο αναφερόμαστε στην ικανότητα των μαθητών να εφαρμόσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στα τρία γνωστικά αντικείμενα, ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν, όταν διατυπώνουν, ερμηνεύουν και επιλύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής (PISA, 2000). Ο εγγραμματισμός αποτελεί ευρύτερη έννοια από την ικανότητα για γραφή και ανάγνωση και διαμορφώνεται τόσο μέσα από την τυπική εκπαίδευση όσο και από την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι, κοινότητα). Έτσι η αξιολόγηση του εγγραμματισμού των μαθητών στο PISA οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξετάζονται όχι μόνο στοιχεία του κάθε

αντικειμένου, όπως η γνώση και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επεξεργασία κάθε θέματος, αλλά και διάφοροι παράγοντες από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που επηρεάζουν την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολείο και στο σπίτι (I.E.Π., 2012. ΚΕΕ, 2010).

Η εκμάθηση του εγγραμματισμού είναι μια διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και ο οποίος λαμβάνει χώρα όχι μόνο στα σχολεία και κατά τη διάρκεια μιας τυπικής μάθησης, αλλά και κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων, συναδέλφων και γενικότερα με την κοινωνία. Επομένως το PISA αναφέρεται σε μια πιο πρακτική άποψη της εκπαιδευτικής αξίας και σχετίζεται με τη δια βίου μάθηση. Η δια βίου μάθηση είναι δυνατόν να συμπεριλάβει και να διευρύνει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η έμφαση στις δεξιότητες και ικανότητες δείχνει το ενδιαφέρον να ενσωματώσουν την υπευθυνότητα, τη συνεχή αυτοβελτίωση και επιπλέον εκπαίδευση κατά την ατομική μάθηση. Είναι γεγονός ότι δεν αποτελεί ένα απλό πρόγραμμα εξέτασης. Αντίθετα είναι κατασκευασμένο κάτω από ένα ξεκάθαρο και ειδικό πολιτικό πλαίσιο, το οποίο υιοθετείται από τις συμμετέχουσες χώρες: ότι αν βελτιώσουν την μελλοντική τους αξιολόγηση στο πρόγραμμα, θα βελτιώσουν την οικονομική και ανθρώπινη επένδυση κεφαλαίου. Το PISA δεν παράγει αλήθειες, αλλά δημιουργεί έναν συνεχή εξοπλισμό του αυτοελέγχου και της βελτίωσης (Grek, 2010. OECD- UNESCO, 2003. OECD, 2003).

Η έρευνα που αναφέρεται στον εγγραμματισμό των ενηλίκων (International Adults Literacy Survey, IALS) έδειξε ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο εγγραμματισμού είναι πολύ πιο πιθανόν να προσληφθούν και να έχουν περισσότερο μέσο όρο μισθού από ότι αυτά με χαμηλότερο επίπεδο εγγραμματισμού. Το πιο σημαντικό είναι ότι τα επίπεδα του εγγραμματισμού βοηθούν να προβλέψουμε πόσο καλά μπορούν οι άνθρωποι να ανταποκριθούν στην αγορά εργασίας σε σχέση (OECD and Statistics Canada, 2000). Βέβαια δεν αναμένεται οι 15χρονοι μαθητές να έχουν μάθει τα πάντα που θα τους φανούν χρήσιμα ως ενήλικες, αλλά πρέπει να έχουν μια στερεή βάση γνώσεων στις τρεις γνωστικές περιοχές, προκειμένου να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές στον πραγματικό κόσμο. Επίσης χρειάζεται να κατανοούν τις στοιχειώδεις διαδικασίες και αρχές και να τις εφαρμόζουν σε διαφορετικές καταστάσεις. Γι αυτό το λόγο το PISA αξιολογεί την ικανότητα να ολοκληρώσουν τους στόχους που σχετίζονται με μια ευρέως κατανόηση ιδεών παρά την κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων (OECD- UNESCO, 2003).

10.4.2 Ο αναγνωστικός εγγραμματισμός σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA

Ο αναγνωστικός εγγραμματισμός (κατανόηση κειμένου) περιλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων, από τη βασική ικανότητα ανάγνωσης, τη γνώση των λέξεων, της γραμματικής, των γλωσσικών και συντακτικών δομών μέχρι και τις γνώσεις για τον κόσμο. Επίσης εντάσσονται στον όρο μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η αντίληψη και η ικανότητα χρήσης μιας σειράς κατάλληλων στρατηγικών για την επεξεργασία των κειμένων. Στο PISA ο αναγνωστικός εγγραμματισμός ορίζεται ως: «η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σ' αυτά και να αναπτύσσει φιλοαναγνωστική διάθεση προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή» (OECD, 1999 p20). Αν θέλαμε να αναλύσουμε τον ορισμό θα λέγαμε ότι ο αναγνωστικός εγγραμματισμός αναφέρεται στην προσπάθεια του αναγνώστη να εξάγει νόημα από το κείμενο, είτε απλά να κατανοεί δηλαδή το νόημα των λέξεων, είτε πιο σύνθετα να κατανοεί δηλαδή ένα ζήτημα που υπονοείται στο κείμενο. Επίσης αφορά στην αξιοποίηση της πληροφορίας και των ιδεών ενός κειμένου για την υλοποίηση κάποιου σκοπού. Ακόμη σχετίζεται με τη σύνδεση των όσων διαβάζουν με τις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες. Η σύνδεση αφορά στην κριτική σκέψη και ανάλυση του κειμένου βασιζόμενοι στις δικές τους απόψεις που σχετίζονται με το θέμα του κειμένου. Τέλος ο όρος σχετίζεται με το κίνητρο για ανάγνωση. Η φιλοαναγνωσία δηλαδή εμπεριέχει ένα σύνολο συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών καθώς επίσης και το ενδιαφέρον για ανάγνωση και την ευχαρίστηση που αποκομίζουμε από αυτή (Ι.Ε.Π., 2012. Lingard&Grek, 2010).

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το άτομο επιτυγχάνει τους στόχους του, όπως η επιβίωση, η προσωπική ικανοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική συμμετοχή. Αναπτύσσει δηλαδή τις δυνατότητές του με αποτέλεσμα να βελτιώσει τη ζωή του και την εργασία του και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή. Επομένως μέσω της κατανόησης κειμένου το άτομο αναπτύσσεται πνευματικά, επαγγελματικά και κοινωνικά. Αυτός ο ορισμός δεν αναφέρεται στην αντίληψη του αλφαριθμητισμού, δηλαδή της αποκωδικοποίησης και της κατά λέξη κατανόησης του

κειμένου. Υποδηλώνει ότι ο εγγραμματισμός συμπεριλαμβάνει την ιδέα της κατανόησης, της χρήσης γραπτών πληροφοριών καθώς και του προβληματισμού πάνω σ' αυτές για ποικίλους σκοπούς. Έτσι ο ρόλος του αναγνώστη είναι διαδραστικός αναφορικά με την παραγωγή νοήματος από γραπτά κείμενα (ΚΕΕ, 2010).

10.4.3 Άξονες του πλαισίου αξιολόγησης του αναγνωστικού εγγραμματισμού

Σύμφωνα με τον ορισμό του αναγνωστικού εγγραμματισμού το PISA έθεσε τα εργαλεία και τους άξονες αξιολόγησης. Έτσι η αξιολόγηση οργανώθηκε σύμφωνα με τρεις βασικούς άξονες: το κείμενο, τις διεργασίες και το πλαίσιο επικοινωνίας.

Κείμενο

A. Μορφή κειμένου

Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση κατηγοριοποιούνται με βάση τη μορφή και το είδος τους. Δηλαδή η μορφή τους σχετίζεται με συνεχή και μη συνεχή κείμενα. Τα συνεχή κείμενα αποτελούνται από προτάσεις που οργανώνονται σε παραγράφους ή υπάρχουν μεγαλύτερες δομές, όπως ενότητες, κεφάλαια. Τέτοια κείμενα μπορεί να είναι άρθρα εφημερίδων, αναφορές, δοκίμια, διηγήματα, μυθιστορήματα, επιστολές κ.α. Τα μη συνεχή κείμενα έχουν διαφορετική οργάνωση από τα συνεχή και απαιτούν διαφορετική αναγνωστική προσέγγιση. Μπορεί να είναι για παράδειγμα διάφοροι πίνακες, διαγράμματα, διαφημίσεις, προγράμματα, κατάλογοι κ.α. Άλλες δύο μορφές που εμφανίστηκαν στο PISA 2009 είναι τα μεικτά και πολλαπλά κείμενα. Τα μεικτά είναι ένας συνδυασμός από συνεχή και μη συνεχή τμήματα. Τέλος τα πολλαπλά κείμενα θεωρούνται αυτά που αποτελούνται από διαφορετικά κείμενα, το ένα δίπλα στο άλλο, με ίδιο νόημα ή διαφορετικό μεταξύ τους. Μπορεί να είναι συνεχή μόνο ή συνδυασμός συνεχών και μη συνεχών κειμένων.

B. Είδη κειμένου

Τα κείμενα στο PISA διακρίνονται βάσει το ρητορικό τους στόχο σε περιγραφικά, αφηγηματικά, πραγματολογικά, κατευθυντικά και σε κείμενα επιχειρημάτων και αλληλεπίδρασης.

Τα περιγραφικά κείμενα περιέχουν πληροφορίες για τις ιδιότητες των αντικειμένων και συνήθως απαντούν στην ερώτηση «τι». Χωρίζονται σε αυτά που παρουσιάζουν πληροφορίες ως υποκειμενικές εντυπώσεις για σχέσεις, ιδιότητες και κατευθύνσεις στο χώρο. Για παράδειγμα η παρουσίαση ενός τόπου σε μια αφήγηση ή σ' ένα ημερολόγιο. Και σε αυτά που οι πληροφορίες παρουσιάζονται ως αντικειμενικές παρατηρήσεις στο χώρο, όπως ένας γεωγραφικός χάρτης ή η περιγραφή ενός χαρακτηριστικού, μιας λειτουργίας ή μιας διαδικασίας. Τα αφηγηματικά κείμενα είναι αφηγήσεις, αναφορές, πληροφοριακά άρθρα. Τα πραγματολογικά κείμενα είναι αυτά που οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τη μορφή σύνθετων εννοιών ή νοητικών δομών και απαντούν στην ερώτηση «με ποιον τρόπο». Μπορεί να είναι δοκίμια, ορισμοί, ερμηνείες κειμένων. Τα κατευθυντικά κείμενα παρέχουν οδηγίες για το τι πρέπει να κάνει κάποιος. Διακρίνονται σε οδηγίες, κανόνες ή κανονισμούς. Τα κείμενα επιχειρημάτων παρουσιάζουν τη σχέση ανάμεσα σε έννοιες ή προτάσεις, απαντούν στην ερώτηση «Γιατί» και διακρίνονται σε κείμενα πειθούς, σχολιασμούς και κείμενα επιστημονικής επιχειρηματολογίας. Τα πρώτα παρουσιάζουν γνώμες και απόψεις. Τέτοιου είδους κείμενα συναντάμε σε διαφημιστικές αφίσες. Οι σχολιασμοί σχετίζουν την αντίληψη για τα γεγονότα, τα αντικείμενα και τις ιδέες μ' ένα προσωπικό σύστημα σκέψης, αξιών και πεποιθήσεων. Σ' αυτά κατατάσσονται μια επιστολή, μια κριτική ενός βιβλίου ή έργου. Τα τελευταία συνδέουν γεγονότα, αντικείμενα και ιδέες με συστήματα σκέψης και γνώσης, ώστε τα συμπεράσματα που προκύπτουν να μπορούν να επαληθευτούν. Για παράδειγμα τέτοια κείμενα μπορεί να είναι άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό. Τα κείμενα αλληλεπίδρασης ανταλλάσσουν πληροφορίες με τον αναγνώστη αλληλεπιδρώντας μαζί του. Για παράδειγμα τα γράμματα και οι προσκλήσεις. Εδώ εντάσσεται η προσωπική αλληλογραφία, δηλαδή γράμματα μεταξύ μελών οικογένειας ή κάποιο μήνυμα, οι δημοσκοπήσεις, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις. (OECD-UNESCO, 2003).

Γ. Διεργασίες

Οι διεργασίες αποτελούν το δεύτερο βασικό άξονα του πλαισίου αξιολόγησης του PISA. Πρόκειται για νοητικές στρατηγικές, προσεγγίσεις ή στόχοι που υιοθετούν οι αναγνώστες, ώστε να αναλύσουν τα κείμενα. Έτσι έχουμε τρεις κατηγορίες διεργασιών: εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας, κατανόηση και ερμηνεία κειμένου, προβληματισμός και αξιολόγηση. Οι διεργασίες αυτές αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία κλιμάκων που αποτυπώνουν τις επιδόσεις στο PISA, σύμφωνα με την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόσουν κάθε μία από τις παραπάνω διεργασίες. Οι ερωτήσεις που κατατάσσονται στην πρώτη κατηγορία απαιτούν ικανότητες αναζήτησης, επιλογής και συλλογής πληροφοριών. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι αναγνώστες αναζητούν μόνο συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα σ' ένα κείμενο. Σε άλλες ζητούνται περισσότερες από μία πληροφορίες ή χρειάζεται γνώση της δομής και των χαρακτηριστικών των κειμένων. Επομένως σ' αυτή την περίπτωση οι ερωτήσεις είναι πιο απαιτητικές.

Στην κατανόηση και ερμηνεία κειμένων οι ερωτήσεις απαιτούν από τον αναγνώστη να αντιληφθεί το νόημα, κατανοώντας τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα του κειμένου. Αυτές οι σχέσεις μπορεί να είναι του τύπου: πρόβλημα-λύση, αιτία-αποτέλεσμα, γενική κατηγορία-παράδειγμα, σύγκριση-αντίθεση. Αυτές μπορεί να αναφέρονται ή να ζητούν από τον αναγνώστη να συναγάγει το συμπέρασμα. Η ερμηνεία αφορά στη διαδικασία εξαγωγής νοήματος από κάτι που δεν αναφέρεται ρητά. Όταν ο αναγνώστης ερμηνεύει ένα κείμενο, σημαίνει ότι αναγνωρίζει τα λανθάνοντα νοήματα, μέρους ή ολόκληρου του κειμένου. Ο προβληματισμός και η αξιολόγηση αναφέρονται στο γεγονός ότι ο αναγνώστης ανατρέχει σε γνώσεις, ιδέες ή αξίες εκτός κειμένου. Ο αναγνώστης προβληματίζεται πάνω στο περιεχόμενο ενός κειμένου, όταν συσχετίζει τις προσωπικές του εμπειρίες ή γνώσεις με το κείμενο. Ενώ το αξιολογεί όταν εκφράζει μια κρίση είτε από προσωπικές εμπειρίες είτε από γνώσεις για τον κόσμο. Ο αναγνώστης φτάνει στον προβληματισμό και την αξιολόγηση, όταν έχει κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου. Στη συνέχεια μπορεί να αξιολογήσει το περιεχόμενο του κειμένου με βάση είτε την προϋπάρχουσα γνώση είτε πληροφορίες που άντλησε από άλλα κείμενα. Όταν ο αναγνώστης προβληματίζεται πάνω στη μορφή του κειμένου και την αξιολογεί, οφείλει να το εξετάσει με αντικειμενικό τρόπο. Εδώ σημαντικό ρόλο παίζουν η γνώση της δομής των κειμένων, το ύφος και οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα. Οι τρεις διεργασίες

δεν πρέπει να θεωρούνται ανεξάρτητες μεταξύ τους. Δεν είναι δυνατόν να κατανοήσουμε ή να ερμηνεύσουμε πληροφορίες, αν δεν τις έχουμε εντοπίσει. Όπως είναι δύσκολο να τις αξιολογήσουμε, αν πρώτα δεν τις έχουμε ερμηνεύσει. Σε κάθε ερώτηση στο πρόγραμμα PISA δίνεται έμφαση σε μία από αυτές τις διεργασίες (National Center for Education Statistics, 2001. OECD-UNESCO, 2003).

Δ. Πλαίσιο επικοινωνίας

Το πλαίσιο επικοινωνίας αναφέρεται στη χρήση για την οποία προορίζεται το κείμενο σύμφωνα με το συγγραφέα. Έτσι έχουμε τα εξής πλαίσια επικοινωνίας που καθορίζονται από το PISA: ανάγνωση για προσωπική χρήση, ανάγνωση για δημόσια χρήση, ανάγνωση για επαγγελματική χρήση και ανάγνωση για εκπαιδευτική χρήση. Το πρώτο είδος ανάγνωσης αναφέρεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα του αναγνώστη. Για παράδειγμα προσωπικές επιστολές, μυθιστορήματα, βιογραφίες, πληροφοριακά κείμενα. Η ανάγνωση για δημόσια χρήση αφορά σε επίσημα έγγραφα ή πληροφοριακά κείμενα για δραστηριότητες και εκδηλώσεις ενδιαφέροντος. Η ανάγνωση για επαγγελματική χρήση αφορά σε κείμενα που συνδέονται με τον εργασιακό χώρο και συνήθως είναι μια γραπτή εντολή εκτέλεσης κάποιας εργασίας, για παράδειγμα μικρές αγγελίες ευρέσεως εργασίας. Τέλος η ανάγνωση για εκπαιδευτική χρήση έχει σκοπό τη μάθηση. Τα κείμενα αυτά καθορίζονται συνήθως από το διδάσκοντα.

Τα επίπεδα του αναγνωστικού εγγραμματισμού

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του PISA διαμορφώνεται η κλίμακα του αναγνωστικού εγγραμματισμού, η οποία συνδυάζει το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων και το βαθμό ικανότητας των αξιολογούμενων μαθητών να απαντήσουν σ' αυτές. Η δυσκολία των ερωτήσεων και η ικανότητα των μαθητών μπορεί να εκτιμηθούν από το ποσοστό των μαθητών που τις απαντούν με επιτυχία. Η κλίμακα του αναγνωστικού εγγραμματισμού χωρίζεται σε επίπεδα κα σε κάθε ένα επίπεδο αντιστοιχεί ένας συγκεκριμένος αριθμός ερωτήσεων και ένα συγκεκριμένο ποσοστό μαθητών. Το κάθε επίπεδο δείχνει το ποσοστό ικανότητας των μαθητών που συμμετέχουν στο διαγωνισμό. Έτσι το χαμηλότερο επίπεδο είναι το 1, ακολουθούν

2,3,4,5,6 και το 6 είναι το υψηλότερο επίπεδο αναγνωστικού εγγραμματισμού. Το 5 και το 6 χαρακτηρίζουν μαθητές με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες, ενώ το 2 θεωρείται από το PISA το βασικό επίπεδο για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Το επίπεδο αυτό χαρακτηρίζει μαθητές με βασικές αναγνωστικές ικανότητες (Ι.Ε.Π., 2012. Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011.).

10.5 Περιγραφή της εξέτασης

Γλώσσα του τεστ είναι η εθνική γλώσσα κάθε συμμετέχουσας χώρας στο πρόγραμμα. Για τη μετάφραση του ερευνητικού υλικού στις διάφορες γλώσσες ακολουθούνται αυστηρές διαδικασίες, ώστε να διασφαλιστεί η ομοιογένεια του υλικού και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Πριν τη διενέργεια κάθε κύριας έρευνας του προγράμματος διεξάγεται η αντίστοιχη πιλοτική της εφαρμογή.

Το δείγμα αποτελείται από 15χρονους μαθητές/τριες και προέρχεται από τυχαία δειγματοληψία. Συνήθως από κάθε σχολείο συμμετέχουν 35 μαθητές/τριες. Τα εργαλεία της έρευνας είναι ένα φυλλάδιο του τεστ για μαθητές, ένα ερωτηματολόγιο για μαθητές και ένα ερωτηματολόγιο για τους διευθυντές του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο του μαθητή περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στον ίδιο το μαθητή, την οικογένειά του και τη στάση του απέναντι στη μάθηση και το κύριο αντικείμενο αξιολόγησης της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό συλλέγονται πληροφορίες για τη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών με ατομικά ή οικογενειακά χαρακτηριστικά καθώς και με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η μετανάστευση, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ. α.

Το ερωτηματολόγιο του διευθυντή περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στο μέγεθος του σχολείου, τον τύπο του σχολείου, πολιτική υποδομής και κατάταξης των μαθητών του, διοικητικές τομές, παιδαγωγικές πρακτικές, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς πόρους. Οι πληροφορίες που συλλέγονται συσχετίζονται με το επιδόσεις των μαθητών και ανάγονται συμπεράσματα. (OECD-UNESCO, 2003).

Επίσης στο πρόγραμμα PISA επικρατεί η άποψη ότι οι μαθητές εκτός από τις δεξιότητες που σχετίζονται με συγκεκριμένα μέρη του σχολικού προγράμματος,

χρειάζεται να είναι εφοδιασμένοι με κάποιες γενικές ικανότητες, ώστε να επιλύσουν θέματα της καθημερινότητας και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν άγνωστες καταστάσεις με το να σκέφτονται ευέλικτα και ρεαλιστικά. Έτσι το PISA 2003 δημιούργησε για πρώτη φορά αξιολόγηση των μαθητών για δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Ο στόχος για τις συγκεκριμένες δεξιότητες είναι γενικός και δεν περιλαμβάνονται σε ειδική περιοχή του προγράμματος. Είναι παγιωμένες σε μια σειρά διαδικασιών που οι μαθητές είναι αναγκαίο να περνούν όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα:

- Κατανόηση της κατάστασης
- Αναπαράσταση πιθανών εναλλακτικών ή λύσεων
- Επιλογή στρατηγικής ως λύση
- Έλεγχος λύσης
- Συζήτηση του αποτελέσματος (OECD, 2003).

10.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA

Σύμφωνα με το PISA η δυνατότητα ρύθμισης της μάθησης των μαθητών εξαρτάται από τρεις παράγοντες. Ο πρώτος είναι η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης. Για παράδειγμα οι μαθητές που ελέγχουν συχνά τι έχουν μάθει σε σχέση με τους στόχους μάθησής τους, είναι πιθανόν να είναι πιο αποτελεσματικοί στην κατάκτηση των στόχων. Ο δεύτερος είναι το κίνητρο. Οι μαθητές που χαίρονται να διαβάζουν τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμμιατισμού. Ο τρίτος σχετίζεται με τη θετική σκέψη του εαυτού τους. Ως ένα σημαντικό συστατικό στην επιτυχής μάθηση είναι η αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να είναι ενθουσιώδεις με αποτέλεσμα την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συνδράμουν το οικογενειακό περιβάλλον καθώς και το σχολικό. Αυτό μπορεί να γίνει με την ενθάρρυνση και την υποστήριξή τους εκθέτοντάς τους σε διάφορα καθημερινά προβλήματα (OECD, 2015. OECD-UNESCO, 2003).

Επίσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA έγινε φανερό ότι οι μαθητές οι οποίοι αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο, ότι συμμετέχουν στα σχολικά προγράμματα ή σε δραστηριότητες εκτός προγράμματος του σχολείου και αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς έχουν καλύτερη απόδοση. Θα πρέπει δηλαδή να αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο και όχι ότι είναι μόνοι τους, εξωτερικοί παράγοντες με αποτέλεσμα να νιώθουν άβολα. Εδώ παίζει ρόλο και η παρουσία και μάλιστα η ενεργή των μαθητών στο σχολείο. Δηλαδή οι μαθητές που συχνά λείπουν από το σχολείο όχι μόνο χάνουν τις ευκαιρίες για μάθηση και κοινωνικοποίηση που παρέχει το σχολείο, αλλά αυτή η κατάσταση εγκυμονεί κινδύνους για πιθανή μελλοντική καριέρα, σπουδές και σχέσεις (OECD-UNESCO, 2003).

Βέβαια η μάθηση επηρεάζεται από ατομικά, οικογενειακά και σχολικά χαρακτηριστικά. Οι οικογένειες διαφέρουν στο πώς διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τη σχέση των παιδιών προς το σχολείο και την ικανότητά τους να παρέχουν ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά τους. Τέτοιες διαφορές επηρεάζουν την προθυμία των παιδιών τους να μάθουν ακόμη και πριν έρθουν στο σχολείο. Η πρόοδος των παιδιών στο σχολείο, οι διαφορές στις ακαδημαϊκές ικανότητες μπορεί είτε να μειωθούν είτε να αυξηθούν ανάλογα με τις σχολικές εμπειρίες. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας είναι σημαντική πηγή της ανομοιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στους μαθητές. Έτσι οι οικονομικές πηγές της οικογένειας οι οποίες συνδέονται με το επάγγελμα των γονέων και με την εκπαιδευτική τους επιτυχία πολλές φορές συνεπάγονται την αύξηση των μαθησιακών ευκαιριών. Οι καλύτερα εκπαιδευμένοι γονείς μπορεί να συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών τους είτε αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά τους είτε με το να εμπλέκονται στη σχολική εργασία των παιδιών τους. Οι συγκεκριμένοι γονείς με την κοινωνική δικτύωση και τις γνώσεις που διαθέτουν τείνουν να προσφέρουν περισσότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές γνώσεις για τα παιδιά τους. Επίσης έχουν επιρροή στο κίνητρο των παιδιών τους για μάθηση και έχουν περισσότερες βλέψεις και προσδοκίες για το επάγγελμα και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπροσθέτως το σχολικό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου παίζουν ρόλο στην απόδοση των μαθητών (OECD, 2003. Hernandez, 1993. ΚΕΕ, 2010).

Τέλος είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των ωρών που χρησιμοποιούνται στην τάξη για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθημάτων και την απόδοση των μαθητών. Για παράδειγμα στον Καναδά και στην Πορτογαλία στο PISA του 2012 είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με το 2003. Στο PISA 2012 χρησιμοποιήθηκε 1,5 ώρα διδασκαλίας στα μαθηματικά εβδομαδιαίως. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα στο PISA του 2012 όπου αύξησε το χρόνο διδασκαλίας κατά 1 ώρα στα μαθηματικά είχε αύξηση 96 μονάδες σε σχέση με το 2003. Βέβαια θα πρέπει να τονιστεί ότι ο χρόνος διδασκαλίας δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα απόδοσης των μαθητών, αλλά ο συνδυασμός των παραγόντων. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί αν σκεφτούμε ότι η απόδοση των μαθητών στα μαθηματικά δεν άλλαξε σε ορισμένες χώρες, ενώ είχαν αυξησει το χρόνο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Δηλαδή παίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο η ποσότητα της μάθησης, αλλά και η ποιότητα καθώς επίσης και η ισότητα στο σχολικό σύστημα. Ο επαρκής χρόνος διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να συνδυαστεί με σωστές επιλογές στο πρόγραμμα, υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών και θετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι ο χρόνος που χρησιμοποιούν οι μαθητές για προσωπική προετοιμασία και διάβασμα αποτελεί βασικό παράγοντα υψηλής απόδοσης. Δηλαδή η προσωπική ενασχόλησή τους με τα τρία γνωστικά αντικείμενα περισσότερο χρόνο οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα (OECD, 2015).

10.7 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων του PISA από την εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα του PISA μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να τεθούν διάφοροι στόχοι που θα μπορούν να επιτευχθούν σε μελλοντικές αξιολογήσεις και να δρομολογηθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Για παράδειγμα το 2010 η αναπτυξιακή στρατηγική της Ιαπωνίας έθεσε το στόχο για τους Ιάπωνες να επιτύχουν μέχρι το 2020 μια μείωση στο ποσοστό χαμηλών επιτυχόντων και μια αντίστοιχη αύξηση των υψηλών επιτυχόντων στο PISA και να αυξήσουν επίσης το ποσοστό ενδιαφέροντος των μαθητών στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις επιστήμες. Όμοια ο πρωθυπουργός στο Ηνωμένο Βασίλειο έθεσε το 2010 το στόχο να ξεπεράσει η χώρα τους το μέχρι τότε ποσοστό κατάταξης στα μαθηματικά και τις επιστήμες. Αυτές οι ανακοινώσεις βέβαια συνοδεύονταν από μια σειρά πολιτικών

ενεργειών για να έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Μερικές χώρες έχουν συστηματικά συσχετίσει την εθνική απόδοση με τις διεθνείς αξιολογήσεις και εφαρμόζουν τις συστάσεις του PISA στις εθνικές τους αξιολογήσεις. Όπως η Βραζιλία παρείχε σε κάθε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πληροφορίες για την πρόοδο, ώστε να έχει καλύτερη απόδοση στο PISA μέχρι το 2021. Επίσης η Γερμανία, η Ιαπωνία και η πολιτεία Όρεγκον (Αμερική) έχουν ενσωματώσει αντικείμενα του PISA στις εθνικές τους αξιολογήσεις.

Επιπλέον το PISA μπορεί να βοηθήσει τις χώρες να εκτιμήσουν το ρυθμό της εκπαιδευτικής τους προόδου. Για παράδειγμα η Πολωνία αύξησε την απόδοση των 15χρονων μαθητών στο PISA στην κατανόηση κειμένου μέσα σε 6 χρόνια και έφτασε σε απόδοση την Αμερική στο PISA 2009, ενώ το 2000 ήταν χαμηλότερη από αυτή. Ακόμη το PISA μπορεί να βοηθήσει τις κυβερνήσεις να βελτιώσουν την πολιτική ή να σκεφτούν πιο θεμελιώδεις εναλλακτικές, όταν οι ερευνητές συνδέουν πλεονεκτικούς τύπους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με προηγούμενες μεθόδους έρευνας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί από έρευνες του PISA, συλλέγοντας από τη μια μεριά δεδομένα για την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στον πραγματικό κόσμο και από την άλλη από τη συλλογή στοιχείων από το υπόβαθρο της εκπαίδευσης των μαθητών που αξιολογούνται (OECD, 2011).

10.8 Επιδόσεις των 5 πρώτων χωρών και της Ελλάδας σ' όλα τα προγράμματα PISA στην κατανόηση κειμένου

Οι χώρες κατατάσσονται στο PISA σύμφωνα με τις επιδόσεις των μαθητών τους σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι χώρες με μέση βαθμολογία στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από τη μέση βαθμολογία του ΟΟΣΑ, στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση βαθμολογία τους δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά από εκείνη των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ τέλος στην τρίτη ομάδα συμπεριλαμβάνονται χώρες με μέση βαθμολογία στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη από εκείνη των χωρών του ΟΟΣΑ. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι η μέση βαθμολογία του ΟΟΣΑ καθορίζεται σε κάθε πρόγραμμα του PISA και είναι περίπου μέση βαθμολογία στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση βαθμολογία των χωρών του ΟΟΣΑ σε όλες τις έρευνες του PISA και στα τρία γνωστικά αντικείμενα (Ι.Ε.Π., 2012).

Το πρόγραμμα PISA 2000 εστίασε στον εγγραμματισμό στην κατανόηση κειμένου. Ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ ήταν 500 μονάδες. Συμμετείχαν 43 χώρες εκ των οποίων οι 28 ήταν χώρες μέλη του ΟΟΣΑ. Τις 5 πρώτες θέσεις κατέλαβαν η Φινλανδία με 546 μονάδες, ο Καναδάς με 534 μονάδες, η Ν. Ζηλανδία με 529 μονάδες, η Αυστραλία με 528 μονάδες και η Ιρλανδία με 527 μονάδες. Η Ελλάδα με 474 μονάδες κατέλαβε την 23^η-28^η θέση (OECD-UNESCO, 2003. PISA, 2000. Stanatetall, 2002).

Στην έρευνα PISA 2003 η κύρια εξέταση ήταν ο εγγραμματισμός στα μαθηματικά. Στην κατανόηση κειμένου ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ ήταν 494 μονάδες. Στην έρευνα συμμετείχαν 41 χώρες εκ των οποίων οι 30 ήταν χώρες μέλη του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα με 472 μονάδες κατείχε την 27^η-31^η θέση. Οι 5 πρώτες χώρες ήταν η Φινλανδία με 544 μονάδες, η Κορέα με 543 μονάδες (πρώτη εμφάνιση στο PISA), ο Καναδάς με 528 μονάδες, η Αυστραλία με 525 μονάδες και η Ν. Ζηλανδία με 522 μονάδες (PISA, 2003).

Στο πρόγραμμα PISA 2006 έγινε εστίαση στον εγγραμματισμό στις φυσικές επιστήμες. Ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ για την κατανόηση κειμένου ήταν 492 μονάδες. Συμμετείχαν 37 χώρες εκ των οποίων οι 30 ήταν χώρες μέλη του ΟΟΣΑ. Η Κορέα με 556 μονάδες βρέθηκε στην πρώτη θέση, η Φινλανδία με 547 μονάδες στη δεύτερη θέση, το Χονγκ Κονγκ με 536 μονάδες στην τρίτη θέση, ο Καναδάς με 527 μονάδες στην τέταρτη θέση και η Ν. Ζηλανδία με 521 μονάδες στην πέμπτη θέση. Η Ελλάδα έλαβε 460 μονάδες και κατέλαβε την 34^η-36^η θέση. (KEE, 2010. PISA , 2006).

Η έρευνα PISA 2009 εστίασε στον εγγραμματισμό στην κατανόηση κειμένου με μέσο όρο του ΟΟΣΑ τις 493 μονάδες. Συμμετείχαν 75 χώρες εκ των οποίων οι 34 ήταν χώρες μέλη του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα με 483 μονάδες κατέλαβε την 23^η-37^η θέση. Η Σαγκάη της Κίνας έλαβε 556 μονάδες και κατείχε την 1^η θέση, η Κορέα με 539 μονάδες κατέλαβε τη 2^η θέση, η Φινλανδία με 536 μονάδες την 3^η θέση, το Χονγκ Κονγκ με 533 μονάδες βρέθηκε στην 4^η θέση και τέλος την 5^η θέση κατείχε η Σιγκαπούρη με 526 μονάδες (Ι.Ε.Π., 2012. PISA, 2009.).

Στην έρευνα PISA 2012 το κύριο αντικείμενο εξέτασης ήταν ο εγγραμματισμός στα μαθηματικά. Ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ για την κατανόηση κειμένου ήταν 496 μονάδες. Συμμετείχαν 65 χώρες (οι 34 ήταν χώρες μέλη του ΟΟΣΑ). Ο μέσος όρος επίδοσης της Ελλάδας ήταν 477 μονάδες στην κατανόηση κειμένου καταλαμβάνοντας έτσι την 34^η -42^η θέση. Την 1^η θέση κατέλαβε η Σαγκάη της Κίνας

με 570 μονάδες, στη 2^η θέση ήταν το Χόνγκ Κονγκ με 545 μονάδες, την 3^η θέση κατέλαβε η Σιγκαπούρη με 542 μονάδες, την 4^η θέση κατέλαβε η Ιαπωνία με 538 μονάδες και την 5^η θέση η Κορέα με 536 μονάδες (OECD, 2014. PISA 2012).

Το πρόγραμμα PISA 2015 εστίασε στον εγγραμματισμό στις Φυσικές επιστήμες. Συμμετείχαν 72 χώρες (οι 35 ήταν χώρες μέλη του ΟΟΣΑ). Ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ στην κατανόηση κειμένου ήταν 493 μονάδες. Η Ελλάδα με 467 μονάδες βρέθηκε στην 31^η -35^η θέση. Πρώτη ήρθε η Σιγκαπούρη με 535 μονάδες, στη δεύτερη θέση βρέθηκαν ο Καναδάς και το Χόνγκ Κονγκ με 527 μονάδες. Τρίτη ήταν η Φινλανδία με 526 μονάδες, τέταρτη η Ιρλανδία με 521 μονάδες, Πέμπτη η Εσθονία με 519 μονάδες (Σοφianoπούλου, Εμβαλωτής, Καρακολίδης & Πίτσια, 2019).

Η έρευνα PISA 2018 επικεντρώθηκε στον εγγραμματισμό στην κατανόηση κειμένου. Συμμετείχαν 80 χώρες και ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ στην κατανόηση κειμένου ήταν 487 μονάδες. Η Ελλάδα κατατάχθηκε στην 42^η θέση στην κατανόηση κειμένου και πήρε 457 μονάδες. Πρώτη ήρθε η Εσθονία με 523 μονάδες, δεύτερος ο Καναδάς με 520, τρίτη η Ιρλανδία με 518 μονάδες, τέταρτη η Κορέα με 514 μονάδες και πέμπτη η Πολωνία με 512 μονάδες (Γεωργακόπουλος & Βουρδάκη, 2019. OECD, 2019). Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τον πρώτο διαγωνισμό, το 2000 έως και το 2018, η Ελλάδα βρίσκεται σταθερά μεταξύ των χωρών με μέτριες επιδόσεις και στα τρία γνωστικά αντικείμενα (Χαραλαμποπούλου, 2019).

(Στις χώρες στις οποίες δε δίνεται συγκεκριμένη θέση κατάταξης, αλλά μια ομάδα πιθανόν θέσεων, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία).

10.9 Λόγοι άριστης επίδοσης της Φινλανδίας στο διαγωνισμό PISA

Όπως έγινε αντιληπτό από την παραπάνω έκθεση των αποτελεσμάτων η Φινλανδία αποτελεί μία χώρα με τις καλύτερες επιδόσεις στο πρόγραμμα PISA. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναφερθούμε στους λόγους για τους οποίους η συγκεκριμένη χώρα πέτυχε πολύ καλές επιδόσεις σ' όλους τους διαγωνισμούς PISA.

Η Φινλανδία αρχικά οφείλει την επιτυχία της στους εκπαιδευτικούς, στη μέθοδο διδασκαλίας τους, στη μεθοδολογία και στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα οι Φινλανδοί πολίτες δίνουν μεγάλη αξία στη σχολική εκπαίδευση και στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να έχουν δαπανηθεί μεγάλα χρηματικά ποσά για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία (Chung, 2010. Reinikainen, 2009). Ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη χώρα είναι αυτόνομος και αφοσιωμένος στην εργασία του, υπεύθυνος για το μάθημά του και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Ahtee, Lavohein&Pehkonen, 2008. Silander&Valijarvi, 2013). Οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται στην έρευνα για την οργάνωση της διδασκαλίας τους και παίρνουν ιδέες προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν καινοτόμα στην τάξη. Επιλέγουν οι ίδιοι τα βιβλία και τα μαθήματα που θα διδάξουν και είναι απαραίτητο να έχουν μεταπτυχιακό τίτλο για το διορισμό τους (Grek, 2009. Reinikainen, 2009).

Επίσης το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από κατοικία, φύλο, οικονομική και κοινωνική κατάσταση, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακόμη το σχολείο προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (Gallardo, 2012. Hancock, 2011. Reinikainen, 2012). Το αναλυτικό πρόγραμμα του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αυστηρό και λεπτομερές, ενώ αργότερα έγινε πιο ευέλικτο και όχι τόσο λεπτομερές (Reinikainen, 2009). Ακόμη είναι σημαντικό το γεγονός ότι υπάρχει πολιτική συναίνεση για τις κατευθυντήριες γραμμές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Moore, 2008). Οι μαθητές έχουν την ικανότητα διαχείρισης πληροφοριών, γιατί όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση και στις νέες τεχνολογίες (Ahtee, Lavohein&Pehkonen, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο φινλανδικό σχολείο υπάρχει συνεργασία μεταξύ καλών και αδύνατων μαθητών. Το γεγονός αυτό ίσως έχει οδηγήσει στο ότι στο PISA στη Φινλανδία υπάρχει μικρότερη διαφορά μεταξύ ισχυρών και αδύναμων μαθητών στις χώρες του ΟΟΣΑ (BurrIDGE, 2010. Hancock, 2011).

Επιπροσθέτως η επιτυχία των Φινλανδών στο PISA οφείλεται και στο μικρό μέγεθος των τάξεων. Ο μέσος όρος των χωρών του ΟΟΣΑ είναι 13 μαθητές σε κάθε τάξη, ενώ στη Φινλανδία είναι 10 μαθητές. (Reiniikainen, 2009. Reinkaine, 2012). Επίσης ένα σημαντικό γεγονός είναι ότι οι μαθητές διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό αρκετό χρονικό διάστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών του και να ενεργεί αναλόγως (BurrIDGE,

2010). Ένας ακόμη λόγος επιτυχίας είναι η ύπαρξη μικρού αριθμού μεταναστών στη Φινλανδία. Μόνο το 3,1 του πληθυσμού τους ήταν αλλοδαποί το 2011 (Beckmann-Dierkes&Fuhrmann, 2011). Ο Reinikainen (2009) σε άρθρο του επισημαίνει ότι οι Φινλανδοί μαθητές αισθάνονται περήφανοι που εκπροσωπούν τη χώρα τους σ' ένα τέτοιο διαγωνισμό και δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό (Reinikainen, 2009).

Επιπλέον είναι σημαντικό ότι έρχονται συχνά σε επαφή γονείς και εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι παρόντες στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους (Burribge, 2010). Η εξαιρετική απόδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου οφείλεται στη στάση του μαθητή απέναντι στην ανάγνωση, πράγμα το οποίο έχει καλλιεργηθεί από μικρή ηλικία, στη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης καθώς και η ποικιλία κειμένων που χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση (Valijarvi, 2002). Σύμφωνα με τον Gallardo (2012) το μάθημα είναι μαθητικοκεντρικό. Ο δάσκαλος εργάζεται μαζί με τους μαθητές σε ομάδες και ανταλλάσσουν όλοι ιδέες μεταξύ τους καθώς εφαρμόζεται η μέθοδος project. Επίσης οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς άξονες σε συγκεκριμένους θεματικούς τομείς. Καθορίζουν οι ίδιοι το ρυθμό που θα εργαστούν και έτσι αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεστ αξιολόγησης με ανοιχτές ερωτήσεις και εφαρμόζουν περιγραφική αξιολόγηση. Οι μαθητές επικεντρώνονται στη μάθηση και ενθαρρύνεται η δημιουργικότητά τους και η ανάληψη ευθυνών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στον προγραμματισμό και στην εκτέλεση των μαθημάτων (Gallardo, 2012).

Συνεπώς η υψηλή απόδοση της Φινλανδίας έχει δείξει δύο πράγματα: από τη μια μεριά είναι δυνατόν να συνδυάζουν ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση σ' ένα λογικό οικονομικό κόστος και από την άλλη αυτό είναι δυνατόν να έχει επιτευχθεί χωρίς σχολικό έλεγχο, τυποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και ανάληψη ευθυνών. Σύμφωνα με τον υπουργό παιδείας της Φινλανδίας η αξιολόγηση είναι καθοριστικό στοιχείο του καινούριου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας καθώς το παλιό σύστημα ελέγχου και επιθεώρησης αντικαταστάθηκε. Έτσι το 1995 δημιουργήθηκε το πλαίσιο αξιολόγησης στην εκπαίδευση από τον εθνικό οργανισμό ανάπτυξης για την εκπαίδευση (National Board of Education) (NBE). Ο ουσιαστικός ρόλος της αξιολόγησης της χώρας επιτεύχθηκε στη βασική εκπαιδευτική πράξη το 1999. Σύμφωνα με το νόμο ο δήμος θα αξιολογεί την εκπαίδευση και θα συμμετέχει σε εξωτερικές αξιολογήσεις των χειρισμών της που διενεργούνται από την επιτροπή

εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Έτσι η υποχρέωση της αξιολόγησης στην ενιαία εκπαίδευση είναι διπλή. Από τη μια πλευρά είναι ένα από τα καθήκοντα της τυπικής εκλεκτικής επιτροπής και από την άλλη πλευρά η βασική εκπαιδευτική πράξη απαιτεί ότι οι υπεύθυνοι που παρέχουν την εκπαίδευση αυτοαξιολογούνται και υποβάλλονται σε υποχρεωτική αξιολόγηση. Ο οργανισμός ανάπτυξης της εκπαίδευσης (NBE) έχει δημιουργήσει τις εξωτερικές αξιολογήσεις που εξουσιοδοτήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και δίνει οδηγίες για την αυτοαξιολόγηση (Varjo, Simola, & Rinne, (2013).

Η ειδοποιός διαφορά του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος από το ελληνικό δε βρίσκεται βέβαια μόνο στον τρόπο οργάνωσης αλλά στη γενικότερη νοοτροπία και αξίες από τις οποίες εμφορείται η εκπαιδευτική κουλτούρα. Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα εκλείπει η ιεραρχία και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παθητική αποστήθιση, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν υπάρχει όπως και η ολοκλήρωση ασκήσεων και δραστηριοτήτων σε ατομικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και ζητούν πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό. Επίσης είναι σημαντικό ότι οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του δασκάλου αποφασίζουν τις δραστηριότητες της επόμενης εβδομάδας οι οποίες ολοκληρώνονται σύμφωνα με τους ρυθμούς και το φόρτο των καθηκόντων τους που οι ίδιοι έχουν επιλέξει και όχι υπό την πίεση της υποχρεωτικής ύλης, όπως στη Ελλάδα (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Επιπλέον λόγω του αυξανόμενου πληθυσμού μεταναστών, δημιουργήθηκε μια μικρή ομάδα παιδιών μεταναστών στην οποία κάθε δήμος είναι υποχρεωμένος να παρέχει με δικά του έξοδα εκπαίδευση στη γλώσσα τους δύο φορές την εβδομάδα. Στο Ελσίνκι, για παράδειγμα, όπου υπάρχουν 2.600 παιδιά μεταναστών, τέτοια μαθήματα γίνονται σε περίπου 40 γλώσσες. Τέλος η εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαδραστική. Δηλαδή τα παιδιά συμμετέχουν όχι μόνο ως δέκτες, αλλά και ως αξιολογητές των δασκάλων τους. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τα βιβλία που θα χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ είναι σαφής η αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από το άγχος της ύλης. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των Φινλανδών είναι περισσότερο ευέλικτο σε σύγκριση με το ελληνικό, το οποίο βρίσκεται υπό την επίβλεψη φορέων κάτω από ορισμένες

συνθήκες και προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Τέλος άλλο ένα χαρακτηριστικό του φινλανδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συμβάλλει στα εντυπωσιακά αποτελέσματα των Φινλανδών μαθητών στο πρόγραμμα PISA, είναι η καθυστέρηση της εισαγωγής των μαθητών στην τυπική εκπαίδευση, η οποία αρχίζει στην ηλικία των επτά χρόνων (OECD, 2012). Πιο συγκεκριμένα στη Φινλανδία παρακολουθούν από την ηλικία των πέντε ετών έως την ηλικία των επτά ετών ένα είδος προσχολικής αγωγής και έπειτα εισάγονται στην τυπική εκπαίδευση. Στο διάστημα αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, την προανάγνωση και τα προμαθηματικά, έτσι ώστε να είναι έτοιμα στην ηλικία των επτά ετών να παρακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση (Save the Children, 2016). Η υψηλού επιπέδου προσχολική αγωγή που παρακολουθούν οι μαθητές γίνεται με παιγνιώδη τρόπο και έχει στόχο να προετοιμάσει τα παιδιά για την ανάγνωση και τα μαθηματικά μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες και όχι με άμεση διδασκαλία (Kurriainen, Hautamaiki & Karjalainen, 2012). Μ' αυτό τον τρόπο προσπαθούν αβίαστα να τα ωθήσουν στη φιλιαναγνωσία χωρίς να επιχειρούν να τους μάθουν τυπικές αναγνωστικές και μαθηματικές έννοιες, εφόσον δεν είναι έτοιμα για κάτι τέτοιο. Μέσω λοιπόν της προσχολικής αγωγής που λαμβάνουν όλα τα παιδιά, φτάνουν στην ηλικία των επτά χρόνων στην οποία όλα είναι έτοιμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

11.1 Εισαγωγή

Η κατανόηση κειμένου και γενικότερα ο γραμματισμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία σχετίζονται με το μάθημα της Γλώσσας. Όπως έγινε αντιληπτό ο γραμματισμός εντάσσεται στις απαραίτητες δεξιότητες η οποία οδηγεί το μαθητή στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και τον καθιστά ικανό να διαχειριστεί με σωστό τρόπο την καθημερινότητα. Παρόλα αυτά αποτελεί θέμα το οποίο παρουσιάζει κενό από άποψη ερευνητικών δεδομένων στην ελληνική βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον μας προσανατολίστηκε σε διεθνείς έρευνες, οι οποίες αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην κριτική σκέψη, στην κατανόηση κειμένου και κάποιες άλλες γενικότερα στην έννοια του γραμματισμού στην εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μαθητές/τριες να βελτιώσουν το επίπεδο γραμματισμού τους. Τα συμπεράσματά τους αναφέρονται στην εφαρμογή προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως βασικό αντικείμενο την ανάλυση κειμένων βάσει συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης και εκμάθησης.

11.2 Έρευνες σχετικές με την κριτική σκέψη στην εκπαίδευση

Οι περισσότεροι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της σημασίας της κριτικής σκέψης διατύπωσαν την άποψη ότι η συγκεκριμένη λειτουργία μπορεί να αναπτυχθεί στους μαθητές, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσουν συγκεκριμένες διαδικασίες μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα. Όλα αυτά στηρίζονται σε μεθόδους που προωθούν και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση στρατηγικών και μέσων ανάλυσης συμπεριφορών, σημασιών, αιτιών και αποτελεσμάτων, η παρατήρηση, μέτρηση, κατηγοριοποίηση, επικοινωνία, πρόβλεψη, συμπέρασμα.

Κατά τους Nickerson et al (1985) έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μέσω προγραμμάτων για να προσεγγίσουν την κριτική σκέψη, τα χαρακτηριστικά της, τα στοιχεία που την απαρτίζουν έτσι ώστε να γίνει προσπάθεια καθορισμού της. Έχουν

χρησιμοποιηθεί κάποια project νοημοσύνης που αναφέρονται σε στρατηγικές αναφορικά με χαρακτηριστικά, σημασίες, αιτίες και αποτελέσματα. Επίσης το πρόγραμμα SAPA (Science: A Process Approach) (επιστήμη: μια μέθοδο προσέγγισης) που δίνει έμφαση σε οχτώ μεθόδους της επιστήμης: παρατήρηση, χρήση χρόνου συσχέτισης, χρήση αριθμών, μέτρηση, κατηγοριοποίηση, επικοινωνία, πρόβλεψη και συμπέρασμα. Ακόμη ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει προβολή 15λεπτου video το οποίο αφορά στην εξεύρεση εναλλακτικών, αξιολόγηση, προσέγγιση, δίνοντας και λαμβάνοντας διάφορες σημασίες, συλλογή πληροφοριών, κατηγοριοποιώντας τις, εξεύρεση σχέσεων, γενίκευση, θέτοντας πρόγραμμα, χρήση κριτηρίων, αναδιαμορφώνοντας πληροφορίες, κρίνοντάς τις, επικοινωνώντας αποτελεσματικά, λύση προβλημάτων. Κάποιο άλλο πρόγραμμα στοχεύει στους χειρισμούς, όπως για παράδειγμα η ικανότητα κρίσης, στα περιεχόμενα, για παράδειγμα αριθμοί και σκέψεις. Μία άλλη προσέγγιση για την κριτική σκέψη αφορά στη μάθηση μέσω ανακάλυψης, για παράδειγμα σχεδιασμός διαγράμματος για την ανάλυση ιδιαίτερων περιπτώσεων, επιβεβαίωση μιας λύσης μέσω εξέτασης επαρκών στοιχείων. Τέλος κάποια προγράμματα εστιάζουν στη μέθοδο εκμάθησης που προτιμούν οι μαθητές.

Ο κριτικά σκεπτόμενος μαθητής διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία αποκτώνται με τη βοήθεια του δασκάλου ο οποίος θέτει ερωτήσεις και ο εκπαιδευόμενος οδηγείται στη σκέψη. Επομένως η διαδικασία αυτή είναι σημαντική καθώς μέσω των ερωτήσεων διεγείρεται και αναπτύσσεται η σκέψη του μαθητή (Thomas, 1999).

Η κριτική σκέψη είναι δυνατόν να αναπτυχθεί με τη διδασκαλία γενικών οδηγιών, η οποία αφορά στην ανάπτυξη της σε θεωρητικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την εμπάθυνση σε κάποιο γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να δώσει αρχικά κάποιες θεωρητικές κατευθύνσεις για τον τρόπο απόκτησής της και έπειτα να εφαρμοστούν αυτές στην πράξη αναλύοντας κάποιο θέμα. Αναφορικά με τα θέματα στα οποία θα πρέπει να εμπιθούν οι μαθητές δεν απαιτείται να είναι αποκλειστικά και μόνο από τη σχολική ζωή αλλά και από την καθημερινότητα των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο θα υπάρχει καλύτερη αντίληψη από την πλευρά των μαθητών, εφόσον τα συγκεκριμένα θέματα θα τους είναι πιο οικεία. Το σημαντικό είναι ότι δεν μπορεί να διδαχθεί σωστά η κριτική σκέψη μέσα από γενικές κατευθύνσεις και χωρίς να αναφέρεται σε κάποιο γνωστικό πεδίο-θέμα.

Βέβαια για την ανάπτυξή της δε θα πρέπει να αγνοούμε τρεις βασικές αρχές. Η πρώτη αφορά στην ύπαρξη γνώσεων σχετικών με το θέμα-πρόβλημα που θα πρέπει να αναλύσουμε. Έπειτα είναι σημαντικό να γνωρίζουμε κάποιες οδηγίες κατάκτησής της και τέλος να μπορούμε να μεταφέρουμε τη σκέψη μας από τη μία γνωστική περιοχή σε άλλη. Οι γνώσεις είναι αναγκαίες για να μπορούμε να εμβαθύνουμε στο θέμα μας και να το αναλύουμε κριτικά (Ennis, 1987).

Ο συνδυασμός των παραπάνω δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε σε μια πειραματική διαδικασία σε ένα σχολείο. Πήραν μέρος δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου. Η έρευνα έδειξε ότι η πειραματική η οποία υποβλήθηκε στη διδασκαλία γενικών διδακτικών οδηγιών για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με την εφαρμογή τους σε κάποιο γνωστικό πεδίο είχε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που δεν υποβλήθηκε στη συγκεκριμένη διαδικασία (Abrami, et all, 2008).

Σε μια έρευνα των Paul, Elder, and Bartell (1997), εξετάστηκαν 40 δάσκαλοι και δασκάλες μέσω παρατήρησης και συνέντευξης για τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν έδωσαν σαφείς απαντήσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Έγινε φανερό δηλαδή ότι αγνοούσαν την έννοια και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί στα παιδιά. Δεν υπήρχε καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων και χαρακτηριστικών τα οποία θα βοηθούσαν τον παραπάνω στόχο. Στο συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρθηκε ότι οι καθηγητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν σχετικά με τις διαδικασίες απόκτησης κριτικής σκέψης. Επίσης τα βιβλία χρειάζεται να έχουν περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να σκεφτούν και να δώσουν μια εμπειριστατωμένη και τεκμηριωμένη απάντηση προκειμένου να αναπτύξουν την κριτική σκέψη (Thomas, 1999).

Μέσα από μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε σ' ένα κολέγιο στο τμήμα τεχνολογίας και επιχειρήσεων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων τυπικής λογικής στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε 214 μαθητές διαπιστώθηκε ότι κάποιες από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης όπως για παράδειγμα η υπόθεση, η ερμηνεία και το συμπέρασμα είναι δυνατόν να βελτιωθούν μέσα από την πρακτική εξάσκηση και το μάθημα της τυπικής λογικής. Η ερμηνεία των ευρημάτων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η τυπική λογική προάγει την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες

επίλυσης προβλημάτων τα οποία είναι σημαντικά για να μπορέσουν οι νέοι να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Kumar, 2017).

Έχει παρατηρηθεί πως οι φοιτητές οι οποίοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες, αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικους τους, μένοντας στο campus του πανεπιστημίου, λαμβάνοντας μέρος στα κλαμπ και σε διάφορους οργανισμούς του ιδρύματος, βελτιώνουν την κριτική σκέψη σε σχέση μ' αυτούς που δεν ακολουθούν το συγκεκριμένο πρότυπο ζωής. Επίσης οι παρεμβάσεις με οδηγίες για την κριτική σκέψη βοηθούν τους μαθητές προς ένα θετικό αποτέλεσμα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κριτική σκέψη μπορεί να επέλθει είτε μέσω της ενσωμάτωσης σε ακαδημαϊκό πρόγραμμα είτε διδάσκοντας γενικές δεξιότητες κριτικής σκέψης. Επιπροσθέτως η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών παρέχει ευκαιρίες διαφωνιών και λαθών για να διευθετηθούν και να επιλυθούν. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να παρέχουν στους σπουδαστές προβλήματα που να απαιτούν αποδείξεις, λογικά επιχειρήματα, κρίσεις, επιλογές, ισχυρισμούς για να επιλυθούν. Μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη (Kurfiss, 1988. Lai, 2011).

Σε ορισμένες έρευνες τονίζεται ότι είναι απαραίτητος ο συνδυασμός διδασκαλίας γενικών και εξειδικευμένων δεξιοτήτων προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν και να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα ο Solon σε μία έρευνά του αναφέρεται στην καταλυτική σημασία που έχει η διδασκαλία των οδηγιών της κριτικής σκέψης στην ανάπτυξή της. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε τρία γκρουπ μαθητών. Στο πρώτο έγινε πλήρης εφαρμογή των οδηγιών, στο δεύτερο μερική εφαρμογή και στο τρίτο δεν εφαρμόστηκαν καθόλου. Στο πρώτο γκρουπ τα αποτελέσματα του μετά τεστ ήταν θεαματικά συγκριτικά με τα άλλα δύο αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Davies, 2004).

Ορισμένοι εκπαιδευτές προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη χρησιμοποιούν μικρά γκρουπ στα οποία οι μαθητές διευκρινίζουν έννοιες, εξερευνούν περίπλοκα προβλήματα, συζητούν θέματα. Απαιτείται δηλαδή συμμετοχή και υποστήριξη σε κάθε κλάδο.

Τα περισσότερα βιβλία που αναφέρονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ασχολούνται με την ανάλυση-διατύπωση επιχειρημάτων πάνω σε ένα θέμα. Με άλλα λόγια οι μαθητές δουλεύουν πάνω σε ένα θέμα προβάλλοντας επιχειρήματα ή αναζητώντας επιχειρήματα μέσα από κείμενα που διαβάζουν. Για να

επιχειρηματολογήσει κάποιος σωστά θα πρέπει να είναι γνώστης των γνώσεων που υπάρχουν ως υπόβαθρο σε συγκεκριμένο θέμα-τομέα. Επίσης οι μαθητές μπορούν τόσο μέσω της αναγνώρισης των πληροφοριών για ένα θέμα όσο και της κατανόησης της σύνταξης του κειμένου να το συζητήσουν είτε με κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό είτε με τους συνομηλίκους τους και έτσι να οδηγηθούν στην κατανόησή του. Είναι σημαντικό κατανοώντας τις πληροφορίες που υπάρχουν σ' ένα κείμενο να τις οργανώσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσουν να τις θυμηθούν και να τις χρησιμοποιήσουν όταν χρειάζεται (Kurffiss, 1988).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν δραστηριότητες οι οποίες θα εξάπτουν την περιέργειά τους για να τους εξωθήσουν στην εκμάθησή τους. Έχει υποστηριχθεί ότι η διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης έχει 4 στάδια: στο πρώτο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις πληροφορίες στους μαθητές και στο δεύτερο οι μαθητές αποδέχονται τις γνώσεις, στο τρίτο στάδιο δέχονται την πίεση από τους συνομηλίκους τους ή τους εκπαιδευτικούς και οδηγούνται στην άποψη ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, ενώ στο τελευταίο στάδιο πρέπει να διαμορφώσουν τη θέση τους πάνω σ' αυτά που ακούστηκαν (Kurffiss, 1988).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω προγραμμάτων και οι ίδιοι να έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τέτοιου είδους διδασκαλίες. Τα προγράμματα αυτά είναι δυνατόν να εμπεριέχουν κάποιο κείμενο, την ανάλυσή του και απαντήσεις σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούν το κείμενο και έχουν τη δυνατότητα να εξελίξουν τη σκέψη και να την καλλιεργήσουν. Επίσης εμπεριέχουν συζητήσεις των μαθητών μεταξύ τους σε ομάδες πάνω σε ένα θέμα. Θα μπορούσε ακόμη να τους ζητηθεί να κατανοήσουν και να αναλύσουν ένα video ή μια συζήτηση στην τάξη ή μια παρουσίαση ενός θέματος. Στην προσπάθεια να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη θα πρέπει μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να ενσωματωθούν δραστηριότητες που θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (Bartell, et all, 1997. Nold, 2017).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η κριτική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί εάν οι μαθητές στο τέλος κάθε μαθήματος καταγράφουν τι έχουν κατανοήσει σχετικά με τα βασικά σημεία του. Μ' αυτό τον τρόπο η σκέψη τους διαμορφώνεται και εξελίσσεται, ώστε να κρίνουν και να αξιολογούν διάφορα θέματα. Θα έχουν τη δυνατότητα να

ξεχωρίσουν ποια είναι τα σημαντικά σημεία που θα πρέπει να κρατήσουν. Έτσι βελτιώνεται η αφαιρετική τους ικανότητα και η σκέψη τους διαμορφώνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να κρίνουν σωστά, να μάθουν να επιλέγουν και να αξιολογούν (LaPoint-O'Brien, 2013).

Η κριτική σκέψη είναι δυνατόν να προωθηθεί μέσω της χαρτογράφησης των επιχειρημάτων σ' ένα κείμενο. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες όπως η κατανόηση, κρίση και διαχείριση επιχειρημάτων σ' ένα κείμενο. Επίσης μπορούν να αναπτυχθούν η δυνατότητα ανάγνωσης, συζήτησης, γραφής, αντίθεσης, εξεύρεσης λύσης διαφόρων προβλημάτων (Berg & Brugge, 2013. Kunsch, Schnarr, & Tyle, 2014. Geldert, 2007. Lengbeyer, 2014).

Ο Twardy (1999) εφαρμόζοντας τη συγκεκριμένη μέθοδο στους φοιτητές του συμπέρανε ότι η απόδοσή τους ήταν πολύ καλύτερη σε σχέση με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων. Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στον μετασχηματισμό ενός κειμένου σε σχεδιάγραμμα. Έγινε προσπάθεια δηλαδή να ανακαλύψουν οι φοιτητές τα επιχειρήματα που στηρίζουν μια άποψη και να τα γράψουν με τη μορφή σχεδιαγράμματος (Twardy, 1999).

11.3 Έρευνες σχετικές με την κατανόηση κειμένου στην εκπαίδευση

Σε μια έρευνα που έλαβε χώρα σε τρία σχολεία της Ν. Αφρικής, με στόχο να διερευνηθεί η διδασκαλία της κατανόησης κειμένου στο 3^ο επίπεδο, εφόσον διαπιστώθηκε το πρόβλημα του γραμματισμού αν και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα άλλαξε και είναι αρκετά βελτιωμένο. Διαπιστώθηκε ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των μαθητών σχετικά με βασικές δεξιότητες γραμματισμού. Ρωτήθηκαν δάσκαλοι μέσω συνέντευξης για το ποια στρατηγική ακολουθούσαν για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν μια έλλειψη γνώσεων για τη διδασκαλία των στρατηγικών για την κατανόηση κειμένου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της τάξης. Προφανώς οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι δεν είχαν τις γνώσεις για κάτι τέτοιο. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης οι δάσκαλοι ρωτούσαν τους μαθητές για προεπισκόπηση του κειμένου, να συζητήσουν μεταξύ τους και να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχεια. Επιπροσθέτως η πιο κοινή

στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συζήτηση για τις εικόνες. Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να δημιουργήσει την επιθυμία να διαβάσουν κάποιο βιβλίο. Δεν παρατηρήθηκε η έννοια των προβλέψεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Η φάση της καθοδήγησης δεν παρατηρήθηκε. Λίγοι μαθητές ρωτήθηκαν για την ατομική ανάγνωση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν το κείμενο. Η λογοτεχνία επιβεβαιώνει ότι οι καθηγητές στο πρώτο επίπεδο απέτυχαν να διδάξουν στρατηγικές για να γίνουν ικανοί αναγνώστες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζονται για κάτι τέτοιο. Οι ερωτήσεις είναι σημαντική στρατηγική για την κατανόηση κειμένου. Ρωτώντας συχνά οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να δώσουν απαντήσεις. Επίσης σπουδαίο θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η διαλεύκανση των δύσκολων λέξεων για την κατανόηση κειμένου. Άλλοι ανέφεραν τον περιορισμένο χρόνο που έχουν για την κατανόηση κειμένου. Επομένως δεδομένου ότι η χρήση στρατηγικών βοηθάει την καλύτερη κατανόηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν τη διδασκαλία κατανόησης πάνω σε συγκεκριμένα σημεία:

- Πριν από τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου, θα πρέπει να εξετάζουν τα κείμενα για τη δυσκολία, επίπεδο ερωτήσεων και λεξιλογίου
- Πριν από τη διδασκαλία κατανόησης κειμένου, θα πρέπει να θέσουν ένα στόχο για την ανάγνωση, να παρέχουν ερωτήσεις και συνδέσεις, για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές, λέξεις κλειδιά, σύνδεση κειμένων με τα βιώματα των μαθητών. Τέλος να τους διδάξουν τα χαρακτηριστικά των κειμένων
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης θα πρέπει να εμβαθύνουν το επίπεδο της κατανόησης με ποικίλες ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους διδάσκουν πώς να παράγουν ερωτήσεις.
- Να παρέχουν ευκαιρίες να διαβάζουν και να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και να διδάσκουν στους μαθητές να δημιουργούν ερωτήσεις.
- Μετά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιδρούν στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων για να σχεδιάσουν βαθύτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Mudzielwana, 2013).

Επίσης μια έρευνα σε κολέγιο της Κίνας είχε στόχο τη βελτίωση της κατανόησης κειμένου σχετικά με το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Εξετάστηκαν 134 πρωτοετείς φοιτητές της επιστήμης της μηχανικής και των τεχνών σχετικά με την κατανόηση της αγγλικής γλώσσας. Παρόλο που οι Κινέζοι φοιτητές είχαν λάβει ως μαθητές 10ετή εκπαίδευση στην εκμάθηση της αγγλικής, δεν μπορούσαν να μιλήσουν, να ακούσουν και να διαβάσουν ή ακόμη και να γράψουν στην αγγλική γλώσσα. Απόδειξη αυτού του γεγονότος ήταν κάποια τεστ που έγραψαν οι φοιτητές στο κολέγιο σχετικά με τη γλώσσα και οι επιδόσεις τους ήταν χαμηλές. Στόχος της έρευνας ήταν να εντοπισθούν οι αιτίες του προβλήματος της κατανόησης της αγγλικής γλώσσας και να βρεθούν οι στρατηγικές που θα πρέπει να εφαρμοστούν για τη βελτίωση της κατάστασης.

Η έρευνα περιείχε 2 είδη κειμένων. Το α' είχε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και στο β' υπήρχαν 10 λέξεις που έλειπαν και οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή από 15 λέξεις που δινόταν. Τα αποτελέσματα ήταν αρνητικά και το γεγονός αυτό αποδόθηκε στη φτωχή ικανότητα για την κατανόηση κειμένου εξαιτίας του φτωχού λεξιλογίου και γραμματικής. Γι' αυτό το λόγο αποφασίστηκε να γίνει παρέμβαση με πρόγραμμα 5 εβδομάδων, το οποίο περιλάμβανε διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικής. Μετά από την παρέμβαση ακολούθησε ένα τεστ που αφορούσε την κατανόηση. τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ μικρή πρόοδο μετά την παρέμβαση σχετικά με το πρώτο τεστ. Στην ουσία όμως ήταν πολύ χαμηλά σχετικά με τη βάση. Επομένως η συγκεκριμένη παρέμβαση με το πρόγραμμα της γραμματικής και του λεξιλογίου δε βοήθησε στη βελτίωση της κατανόησης.

Στη συνέχεια αποφασίστηκε μια δεύτερη παρέμβαση, η οποία θα περιλάμβανε εκτενή κατανόηση. Οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να κατανοήσουν ένα μεγάλο κείμενο χωρίς να εστιάσουν σε λεπτομέρειες. Πιο συγκεκριμένα έγιναν προσπάθειες να κατανοηθούν συγκεκριμένες ιδέες με μια γρήγορη ματιά και να κατανοηθεί το νόημα του κειμένου. Επίσης οι εκπαιδευόμενοι ωθήθηκαν στην κατανόηση άγνωστων λέξεων μέσω των συμφραζομένων του κειμένου. Ο Hedge (2000) πρότεινε 6 τύπους γνώσεων για την κατανόηση κειμένου:

- Συντακτικές γνώσεις
- Μορφολογικές γνώσεις
- Γενικές γνώσεις του κόσμου
- Κοινωνικοπολιτιστικές γνώσεις

- Γενικές γνώσεις
- Ειδικές γνώσεις

Οι 2 πρώτες αφορούν γνώσεις της γλώσσας για την αποκωδικοποίηση του κειμένου, ενώ οι 4 επόμενες βοηθούν την ερμηνεία του κειμένου. Έτσι οι παραπάνω στρατηγικές εφαρμόστηκαν στη β' παρέμβαση. Μετά από την παρέμβαση οι εκπαιδευόμενοι έκαναν ένα τεστ όπου τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλύτερα. Το συμπέρασμα ήταν ότι για να επέλθει βελτίωση στην κατανόηση κειμένου δε χρειάζονται μόνο οι γλωσσολογικές γνώσεις αλλά και σχηματικές γνώσεις οι οποίες είναι πιο σημαντικές για το σκοπό της έρευνας (Luo, 2013).

Το πρόγραμμα Pisa (Program for International Student Assessment) από το 2000 έως το 2014 σε ισλανδικά σχολεία έδειξε ότι οι 15χρονοι μαθητές δεν είχαν καλές επιδόσεις σχετικά με την κατανόηση κειμένου. Γεγονός που οφείλεται αφενός στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αφετέρου στην ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης, η οποία θα έπρεπε να έχει συμβεί στο δημοτικό, αλλά για μερικούς μαθητές δεν πραγματοποιήθηκε σ' αυτή την ηλικία. Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην κατανόηση: αποκωδικοποίηση λέξεων, δομική ανάλυση, ανάγνωση κειμένου με επαρκή ταχύτητα και σαφήνεια, κατανόηση σημασίας λέξεων, συσχέτιση με προηγούμενες γνώσεις, εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης, παρακολούθηση κατανόησης, θα πρέπει να διδάσκονται από το δημοτικό στρατηγικές κατανόησης κειμένου.

Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από γνώσεις γενικές, γνώσεις περιεχομένου και λεξιλογίου, ευχέρεια λόγου και δυνατότητες επικοινωνίας. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν αρκετές λέξεις και μπορούν να τις χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο, μπορούν να αναγνωρίζουν, να αποκωδικοποιούν και να διαβάζουν. Επίσης η συνεργατική μάθηση έδειξε σημαντικά αποτελέσματα στην κατανόηση κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διδαχθούν πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου. Επιπλέον είναι αναγκαία η αξιολόγηση στην κατανόηση κειμένου που λείπει κατά τον ΟΟΣΑ (Ιανουάριος 2012) για την ισλανδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σημαντική είναι η συνεργατική μάθηση όπως και οι στρατηγικές κατανόησης. Όταν οι μαθητές έχουν έλλειψη κάποιων βασικών δεξιοτήτων για κατανόηση ακαδημαϊκών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να το αναγνωρίζουν και να γνωρίζουν πώς να ενεργήσουν προκειμένου να τους βοηθήσουν

στην προσπάθειά τους. Οι στρατηγικές κατανόησης και οδηγίες για γραμματισμό είναι σημαντικό να βελτιωθούν ως μέθοδοι από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία τους (Clark, 2015).

Άλλη μία έρευνα σχετικά με την ύπαρξη αναπτυξιακών σχέσεων μεταξύ γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου έγινε σε 312 Ολλανδούς μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στο 4^ο και 5^ο σχολικό επίπεδο. Επίσης μετρήθηκαν η ευχέρεια ανάγνωσης, το λεξιλόγιο και η μνήμη. Χορηγήθηκαν κάποια τεστ τα οποία αποτελούνταν από κείμενα αφηγηματικά και επεξηγηματικά με ερωτήσεις. Κάποιες από αυτές ήταν πολλαπλής επιλογής και κάποιες άλλες ανοιχτές. Ελέγχθηκαν: α) η ανάκτηση πληροφοριών, β) το αναλυτικό συμπέρασμα, γ) η ερμηνεία και η ενσωμάτωση πληροφοριών και ιδεών και δ) ο έλεγχος και η αξιολόγηση του περιεχομένου, της γλώσσας και των λεπτομερειών του κειμένου. Οι σχέσεις μεταξύ της κατανόησης κειμένου και αναγνωστικής ευχέρειας ήταν μέτριες. Η κατανόηση κειμένου σε σχέση με το λεξιλόγιο σχετίζονταν πολύ. Ενώ υπήρχε μικρή σχέση μεταξύ κατανόησης κειμένου και μνήμης. Αντίθετα οι σχέσεις μεταξύ κατανόησης κειμένου και γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης ερευνήθηκαν και σε άλλες μελέτες όπως και από τη συγκεκριμένη. Σ' όλες τις έρευνες δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα των στρατηγικών ανάγνωσης για το κείμενο και στο ότι τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν από τα κείμενα. Έτσι προκύπτει και η διαφορά επιπέδου ανάμεσα σε αρχάρια και σε παιδιά με εμπειρία. Όσο περισσότερο διαβάζουν διάφορα κείμενα και πιο δύσκολα αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία στην κατανόηση κειμένου. Όσο πιο έμπειρα είναι εξαιτίας της ενασχόλησής τους με δύσκολα κείμενα τόσο πιο εύκολα κατανοούν και ξεπερνούν δυσκολίες των κειμένων και εφαρμόζουν στρατηγικές ανάγνωσης. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία αποκτούν περισσότερες γνώσεις στρατηγικών ανάγνωσης. Επομένως υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ κατανόησης κειμένου και γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης (Muijselaar, Swart, Steenbeek-Planting, Droop, Verhoeven, deJong, 2017).

Έγινε μια έρευνα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που χορηγήθηκε από το St. JohnFisherCollege της Νέας Υόρκης. Στην έρευνα συμμετείχε ένας 12χρονος μαθητής του 7^ο επιπέδου, στον οποίο χορηγήθηκαν στρατηγικές ανάγνωσης, για να διερευνηθεί ποιες από αυτές θα τον βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση κειμένου. Οι στρατηγικές εφαρμόστηκαν σε 3 στάδια: i) πριν την ανάγνωση του κειμένου ii) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης iii) μετά την ανάγνωση.

Στο i στάδιο, για να γίνει εισαγωγή στην ανάγνωση του κειμένου, ο ερευνητής, προσπάθησε να φέρει στη μνήμη του συμμετέχοντα τις προηγούμενες του γνώσεις για το συγκεκριμένο θέμα. Επίσης περιλάμβανε το λεξιλόγιο του κειμένου, το οποίο δεν ήταν γνωστό στο συμμετέχοντα. Κάποιες φορές εισήγαγε κάποιο κεφάλαιο στοχεύοντας στην κύριά του ιδέα ή σε περιστατικό του κειμένου και ο συμμετέχων εξέφραζε δικές του απόψεις και εμπειρίες σχετικές με την περίπτωση. Στο ii στάδιο ο ερευνητής βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να βρει ερωτήσεις για το κείμενο. Επίσης τον βοηθάει να κάνει διάφορες συνδέσεις σχετικές με το κείμενο, με τις γνώσεις του και με τον κόσμο. Σ' αυτό το στάδιο ασχολούνται με την κατανόηση του λεξιλογίου. Στο iii στάδιο χρησιμοποιούνται στρατηγικές για ενίσχυση των στρατηγικών των 2 προηγούμενων σταδίων. Στόχος είναι να ελέγξουν και να σταθεροποιήσουν την κατανόηση του κειμένου. Κάνουν χρήση διαφορετικών ερωτήσεων για κατανόηση, επανάληψη της ιστορίας, για να ελέγξουν την κατανόηση.

Στην έρευνα ήταν σημαντική η χρήση των τριών σταδίων για την κατανόηση κειμένου. Με τις πριν την ανάγνωση δραστηριότητες ο ερευνητής εισήγαγε τον εκπαιδευόμενο στο θέμα και στο δύσκολο λεξιλόγιο. Μ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος έκανε συνδέσεις με το κείμενο πριν την ανάγνωση και έτσι ενεργοποιήθηκαν οι προηγούμενες του γνώσεις για το θέμα, ώστε να βοηθηθεί με την κατανόηση του κειμένου. Άλλη στρατηγική αφορούσε την παροχή ευκαιρίας στον εκπαιδευόμενο για προβλέψεις για το κείμενο που πρόκειται να διαβαστεί. Ακόμη μέσα στις δραστηριότητες πριν την ανάγνωση ήταν η υποβολή κάποιων προσωπικών ερωτήσεων για το τι θα συμβεί στο κείμενο. Εισάγοντας θέματα από το κείμενο πριν την ανάγνωση διευκολύνεται η σκέψη για το κείμενο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή την επανάληψη της ανάγνωσης το φωναχτό διάβασμα των λέξεων αυτοδιορθώνει. Άλλη μια στρατηγική ήταν η αναγνώριση λέξεων άγνωστων σχετικών με το κείμενο. Τέλος δίνοντας στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να επιλέξει το κείμενο-βιβλίο, υπάρχει επίπτωση στην κατανόηση κειμένου, γιατί αισθάνεται κυρίαρχος και καλλιεργείται μια θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Η στάση αυτή επηρεάζει τη συμπλοκή του μαθητή με το κείμενο και βοηθάει στο να εδραιωθεί ένα κίνητρο για διάβασμα.

Η έρευνα είχε στόχο να βρεθούν στρατηγικές ανάγνωσης οι οποίες θα είναι επιτυχείς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης για το 7^ο επίπεδο μαθητών. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι βασική η χρήση στρατηγικών οι οποίες θα

βασίζονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Είναι απαραίτητη η εφαρμογή στρατηγικών πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, γιατί έχουν μια σημαντική επίπτωση στην αύξηση της κατανόησης κειμένου και βοηθούν στη βελτίωση του γραμματισμού. Παρέχοντας ευκαιρίες για ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, για εισαγωγή λεξιλογίου και θέματος πριν την ανάγνωση, ο μαθητής θα μπορεί να συνδεθεί με το κείμενο εκ των προτέρων. Όταν ο μαθητής γίνεται πιο οικείος με το δύσκολο λεξιλόγιο, η κατανόηση θα είναι ευκολότερη. Επίσης κάνοντας προβλέψεις για την ιστορία-περιεχόμενο του κειμένου, δημιουργείται η ευκαιρία στο μαθητή να συμμετέχει στην ανάγνωση. Ακολουθώντας τις προβλέψεις και μετά το διάβασμα, είναι πλεονέκτημα για τους μαθητές να γυρίσουν πίσω και να ανακαλύψουν αν οι προβλέψεις ήταν έγκυρες. Με το να σημειώνουν τις λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όχι μόνο βοηθούν στην αναγνώριση δύσκολων λέξεων αλλά ενεργοποιούνται και οι προηγούμενες γνώσεις του λεξιλογίου. Όταν οι μαθητές κατέχουν στρατηγικές ανάγνωσης, δεξιότητες κατανόησης αισθάνονται ότι έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και έχουν μια θετική συμπεριφορά προς το διάβασμα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανακαλύπτουν ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλά για τους μαθητές τους. Όλες οι στρατηγικές δεν ταιριάζουν σε όλους το ίδιο (Richardson, 2010).

Μέσα από μια έρευνα η Jane Oakhill ερευνήτρια του Πανεπιστημίου του Sussex για τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων σχετικά με την κατανόηση κειμένου έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πρακτική, το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Αγγλίας, τα αγγλικά προγράμματα σπουδών και την εκπαίδευση των διδασκόντων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Είναι σημαντική η κατανόηση κειμένου για την επικοινωνία και αποτελεί βασική γνώση για την ύπαρξη του ανθρώπου. Επίσης μεταδίδει λειτουργικές γνώσεις και ανοίγει τον κόσμο της δεξιοτεχνίας και της φαντασίας για τον αναγνώστη. Η ερευνήτρια παρατήρησε πως τα παιδιά, ενώ βρίσκονταν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο σχετικά με την ανάγνωση λέξεων, υπήρχαν ουσιαστικά θέματα στην κατανόηση κειμένου. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσε προβλήματα στην κατανόηση της ιστορίας και της δομής, στη δημιουργία συμπερασμάτων και στην παρακολούθηση της κατανόησης, δηλαδή στην ικανότητα να παρακολουθούν και να αξιολογούν την κατανόησή τους. Μέσω της μελέτης της έδειξε ότι οι τρεις παραπάνω δεξιότητες, συμπεράσμα, ενσωμάτωση, κατανόηση της δομής του κειμένου και παρακολούθηση κατανόησης είναι σημαντικές και οι

αιτιολογικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της κατανόησης κειμένου. Τα ευρήματά της χρησιμοποιήθηκαν από το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Αγγλίας και έδωσε έμφαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες που χρειάζονταν από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της κατανόησης κειμένου (Carter, 2018).

Οι Kissau&Hiller διαπίστωσαν μέσα από έρευνα του Ness ότι ο διδακτικός χρόνος που καταναλώνεται στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης είναι 3% σε σχέση με τα 2.400 λεπτά του συνολικού διδακτικού χρόνου ο οποίος αφιερώνεται σε γενικότερες οδηγίες. Το συμπέρασμα του Ness είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης δεν εντάσσεται στα καθήκοντά τους. Η άποψη αυτή συνδυασμένη με το λιγοστό χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους για κάλυψη της σχολικής ύλης, για προετοιμασία για τεστ οδηγεί στο αποτέλεσμα της έλλειψης στρατηγικών κατανόησης από την εκπαίδευση. Μέσα από τη διαπίστωση αυτή οι Kissau&Hiller οδηγήθηκαν σε έρευνα εξετάζοντας γερμανούς και αμερικάνους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εφάρμοσαν στρατηγικές κατανόησης στη διδασκαλία τους. Οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν στρατηγικές κατανόησης ανάλογα με το είδος κειμένου που δίδασκαν. Για παράδειγμα όταν δίδασκαν ποίηση χρησιμοποιούσαν στρατηγικές κατανόησης πριν την ανάγνωση. Δηλαδή οδηγούνταν σε κάποιες σκέψεις, συζητήσεις και προβλέψεις για το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν. Επίσης όταν δίδασκαν μυθιστορήματα χρησιμοποιούσαν τη συνεργατική μάθηση. Χωρίζονταν δηλαδή σε μικρά γκρουπ και προσπαθούσαν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν το κείμενο, παίρνοντας διαφορετικούς ρόλους ο καθένας τους, βοηθώντας ο ένας τον άλλο στην κατανόηση (Kissau&Hiller, 2013).

Οι Blickenstaff, Hullquist&Kopel διεξήγαγαν μία έρευνα σε νηπιαγωγείο, στην 4^η βαθμίδα εκπαίδευσης και σε ένα ειδικό σχολείο. Διαπιστώθηκε μέσω προ τεστ ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν κάποιο κείμενο και είχαν έλλειψη των στρατηγικών κατανόησης. Ακολούθησε παρέμβαση 6 εβδομάδων σχετική με την επεξεργασία κειμένου και εκμάθησης στρατηγικών κατανόησης. Έπειτα διενεργήθηκε μετά τεστ στο οποίο διαπιστώθηκε ότι υπήρχε βελτίωση της τάξεως του 20% μέσο όρο στην ανάγνωση λέξεων, στην ευφράδεια λόγου και στην κατανόηση (Blickenstaff, Hullquist&Kopel, 2013).

Επιπροσθέτως μια έρευνα που έλαβε χώρα στο ανατολικό Λονδίνο είχε στόχο να εξεταστεί η συνεισφορά των στρατηγικών ανάγνωσης στην κατανόηση κειμένου. Οι

συμμετέχοντες ήταν 60 μαθητές του 11^ο επιπέδου. Αποτελούνταν από μια ομάδα ελέγχου και μια πειραματική. Έγινε ένα προ τεστ και ένα μετά τεστ και στις δύο ομάδες. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποσοτική έρευνα. Μετά το προ τεστ μόνο η πειραματική ομάδα έλαβε παρέμβαση σχετική με μάθημα το οποίο αφορούσε την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Η πειραματική ομάδα που έλαβε οδηγίες ανάγνωσης επέτυχε στατιστικά υψηλά σκορ στο μετά τεστ κατανόησης κειμένου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου η οποία δεν υπέστη καμιά παρέμβαση. Γενικότερα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στρατηγικές κατανόησης μπορούν να έχουν θετική έκβαση στην 11^η βαθμίδα του σχολείου. Επομένως υπάρχει στενή σχέση μεταξύ χρήση στρατηγικών κατανόησης και κατανόηση κειμένου και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να φροντίζουν για την εκμάθηση των συγκεκριμένων στρατηγικών προκειμένου να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα (Cekiso, 2012).

Τέλος πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σε τρία σχολεία του Ιράν σχετικά με το μέγεθος του κειμένου, τις εικόνες που πλαισιώνουν το κείμενο και αυτοί οι παράμετροι επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου. Στην έρευνα συμμετείχαν 79 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τριών σχολείων του Ιράν. Οι συμμετέχοντες ήταν στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο και χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε δύο κείμενα για την έρευνα τα οποία χώρισε σε δύο κατηγορίες το καθένα: α) μεγάλο κείμενο με εικόνες, β) μεγάλο κείμενο χωρίς εικόνες, γ) μικρό κείμενο με εικόνες και δ) μικρό κείμενο χωρίς εικόνες. Κάθε ομάδα των συμμετεχόντων είχε στη διάθεσή της να διαβάσει ένα κείμενο από τις παραπάνω κατηγορίες. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το μέγεθος του κειμένου δεν επηρεάζει την κατανόησή του, εφόσον πρόκειται για κείμενο ιδίου περιεχομένου. Το στοιχείο εκείνο που θα διαφοροποιούσε την κατάσταση είναι η δυσκολία του κειμένου. Ένα δηλαδή δύσκολο κείμενο από άποψη περιεχομένου δεν θα μπορούσε να κατανοηθεί είτε το κείμενο ήταν μικρό είτε μεγάλο. Από την άλλη πλευρά εκείνο το στοιχείο που διευκολύνει την κατανόηση είναι η χρήση εικόνων στο κείμενο οι οποίες αναφέρονται στο περιεχόμενο του κειμένου. Μέσω αυτών τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να αποδώσουν καλύτερα ένα κείμενο καθώς επίσης να θυμούνται ευκολότερα τις ιδέες του. Επομένως ο συνδυασμός εικόνας και γραπτού λόγου επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση κειμένου (Jalilehvand, 2012).

11.4 Έρευνες σχετικές με τον γραμματισμό

Παλιότερες έρευνες αναφέρονται στο θέμα του γραμματισμού του εφήβου και επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του θέματος. Πιο συγκεκριμένα οι Binkley και Williams (1996) τονίζουν την ύπαρξη χαμηλού επιπέδου αναγνωστικού γραμματισμού των παιδιών του 4^{ου} και 9^{ου} επιπέδου εκπαίδευσης κάποιων ομάδων του πληθυσμού στην Αμερική. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 9-14 χρονών με σκοπό τη σύγκρισή τους με συνομηλίκους τους άλλων χωρών αναφορικά με τον αναγνωστικό γραμματισμό. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα τεστ το οποίο αποτελούνταν από ασκήσεις που αφορούσαν την επεξεργασία ενός κειμένου, την αναγνώριση λεπτομερειών, εξαγωγή συμπερασμάτων, ερμηνευση ιδεών του κειμένου, προσπάθεια κατανόησης των απόψεων του συγγραφέα, έκφραση απόψεων των συμμετεχόντων με αφορμή το κείμενο και συγγραφή περίληψης του κειμένου. Σύμφωνα με την έρευνα τα αίτια του χαμηλού επιπέδου του αναγνωστικού γραμματισμού οφείλονται στο ακαδημαϊκό επίπεδο των γονέων, στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας, στην ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους υπό την έννοια της παρακολούθησης των μαθημάτων και της παρότρυνσης για ενασχόληση με την ανάγνωση κειμένων.

Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για την επίλυση του προβλήματος είναι αναγκαία η συνεργασία της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών. Επίσης θα πρέπει να αλλάξει η προσέγγιση προς την κατανόηση κειμένου. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά να επικεντρώνονται στη σημασία των κειμένων, να μαθαίνουν από αυτό που διαβάζουν, να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που έχουν μάθει, να μάθουν να διαβάζουν κείμενα, να μάθουν να αναπαράγουν το μήνυμα του κειμένου στον προφορικό ή γραπτό λόγο, να αλληλεπιδρούν όλοι οι μαθητές με το κείμενο, να συνδέουν προηγούμενες απόψεις τους με το θέμα του κειμένου. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης, δηλαδή να κάνουν προβλέψεις για το κείμενο, να οδηγούνται σε περίληψη αυτών που διαβάζουν, να προσπαθούν να εντοπίσουν το θέμα και το μήνυμα του κειμένου. Εκείνο που τονίζεται στην έρευνα είναι ο μαθητής να έχει ενεργή συμμετοχή στην επεξεργασία των κειμένων και να είναι ενεργός αναγνώστης. Θεωρούν λοιπόν τον αναγνωστικό

εγγραμματισμό σημαντικό παράγοντα, ο οποίος συμβάλλει στην κοινωνική ευημερία και τον πολιτισμό (Binkley&Williams, 1996).

Προς επίρρωση της άποψης των παραπάνω ερευνητών οι Geske και Ozola (2008) τονίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν ο κοινωνικοοικονομικός παράγοντας και η οικογένεια στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού. Η άποψή τους είναι ότι τα παιδιά, που προέρχονται από οικογένειες με κάποιο μορφωτικό επίπεδο σε συνδυασμό με την προσπάθεια του σχολείου να καλλιεργήσει σ' αυτά την αγάπη για το βιβλίο, είναι δυνατόν να επηρεαστούν θετικά, έτσι ώστε να προαχθεί ο αναγνωστικός γραμματισμός (Geske&Ozola, 2008).

Τέλος ο Γκαραβέλας (2013) επισημαίνει την αναγκαιότητα του γραμματισμού και αναφέρεται στη συμβολή, πάνω στο θέμα, της γλωσσικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με κάποιους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, η κοινωνική θέση της οικογένειας των παιδιών, ο τόπος διαμονής και η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι (Γκαραβέλας, 2013).

11.5 Έρευνες σχετικές με το φύλο και την κατανόηση κειμένου

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην εκπαίδευση και αφορούν στην κατανόηση κειμένου αναφέρουν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα οι Geske και Ozola (2008) και οι Binkley και Williams (1996) αναφέρουν ότι στα τεστ που διεξήχθησαν με σκοπό την πραγματοποίηση της έρευνάς τους για τον αναγνωστικό γραμματισμό τα κορίτσια είχαν καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης αναφέρεται στη διεθνή έρευνα PISA ότι τα δεκαπεντάχρονα κορίτσια στην Ελλάδα παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο στην κατανόηση γραπτού λόγου από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας. Στην έρευνά του ο Γκαράβελος (2013) επισημαίνει ότι οι μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου τείνουν να έχουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων από τους μαθητές. Τέλος οι Knudson (1995) και οι Berninger,Whitaker, Feng, Swanson, &Abbott (1996) τόνισαν την ύπαρξη καλύτερων επιδόσεων των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βέβαια υπάρχουν και οι έρευνες οι οποίες δεν επιβεβαιώνουν τις παραπάνω απόψεις σχετικά με το φύλο (Bolger&Kellaghan, 1990).

B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

12.1 Ανακεφαλαίωση θεωρητικών παραδοχών έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κατανόηση κειμένου αποτελεί μία βασική διεργασία η οποία θα πρέπει να ξεκινάει πιο συστηματικά και οργανωμένα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε το παιδί φτάνοντας στην ενήλικη ζωή να έχει κατορθώσει να αναπτύξει τον γραμματισμό, απαραίτητο εφόδιο για την ενεργή συμμετοχή του στον κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο διεθνή διαγωνισμό PISA οι Έλληνες 15χρονοι μαθητές/τριες κατατάσσονται στη χαμηλότερη θέση στην κατανόηση κειμένου σε σχέση με τις περισσότερες χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τα αίτια αυτού του γεγονότος όχι μόνο από πλευράς παρουσίας της χώρας μας σ' ένα διεθνή διαγωνισμό, αλλά περισσότερο ως μια αρνητική κατάσταση η οποία έχει επιπτώσεις στην εγχώρια και παγκόσμια οικονομία.

Ο ρόλος του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικός πάνω στο θέμα της ανάπτυξης του γραμματισμού των μαθητών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος αποτελούν τα εκπαιδευτικά μέσα τα οποία, εφόσον αξιοποιηθούν σωστά, θα συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας υλοποιούνται βάσει συγκεκριμένων Α.Π., στα οποία οφείλεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου κατά ένα μεγάλο βαθμό. Τα Α.Π με τις οδηγίες και υποδείξεις που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς καθοδηγούν τη διεκπεραίωση του έργου τους, τη σωστή οργάνωση της σχολικής ζωής. Επίσης ένας από τους βασικούς τομείς που θα πρέπει να εστιάσει το Α.Π. είναι ο όρος «αναγνωστικός γραμματισμός» (reading literacy). Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν ένα κείμενο, να το κατανοούν και να το χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στην κοινωνική τους ζωή. Ο «γραμματισμός» δηλαδή αφορά στην ανάγνωση, επεξεργασία, κατανόηση και διαχείριση πληροφοριών ενός κειμένου. Πιο συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος αναφέρεται στην ανάπτυξη της

κριτικής ικανότητας των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά τα σχολικά εγχειρίδια κατευθυνόμενα από την ιδέα ότι η γλώσσα δεν αποτελεί απλά ένα σύνολο λέξεων με απώτερη χρήση την απλή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά μια βαθύτερη επικοινωνία με βασικό στόχο την κατανόηση των νοημάτων και την κατάλληλη χρήση τους σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, θα πρέπει να εστιάζουν στη συγκεκριμένη θέση μέσα από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο θα πρέπει να τονιστεί ότι, εκτός από τα Α.Π και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας, πρωτεύοντα ρόλο στην παραπάνω διαδικασία παίζει και ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Έχοντας λοιπόν ως αφετηρία τις παραπάνω σκέψεις καθώς και το γεγονός ότι η κριτική σκέψη και ο γραμματισμός έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές κυρίως του εξωτερικού, οι οποίοι μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο η κριτική σκέψη θα αναπτυχθεί, τέθηκε ως βασικός σκοπός της εν λόγω έρευνας η διερεύνηση των αιτιών της χαμηλής επίδοσης της κατανόησης κειμένου της χώρας μας στο διεθνή διαγωνισμό PISA. Επομένως η ανακάλυψη των αιτιών του θέματος θα μπορέσει να μας οδηγήσει στη λύση του, ώστε να τεθεί η εκπαίδευσή μας πάνω σε γερές βάσεις για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως είναι ο γραμματισμός. Γιατί κατά κοινή ομολογία ο ρόλος του σχολείου δεν αποτελεί απλά μόνο η συσσώρευση γνώσεων, αλλά πολύ περισσότερο ο εφοδιασμός των παιδιών με δεξιότητες που αφορούν στη διαχείριση, ερμηνεία, αξιολόγηση και τέλος υιοθέτηση ή μη πληροφοριών.

12.2 Σκοπός της έρευνας

Αναλυτικότερα λοιπόν ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των στόχων του Α.Π. του γλωσσικού μαθήματος αναφορικά με την προσπάθεια ανάπτυξης του γραμματισμού των μαθητών και των κειμένων και ασκήσεων πάνω σ' αυτά των σχολικών βιβλίων τόσο των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ') όσο και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Η έρευνά μας δηλαδή αρχίζει από το Δημοτικό, γιατί θεωρούμε ότι ο γραμματισμός και κατ' επέκταση η κριτική σκέψη δεν αποτελούν δεξιότητες οι οποίες ξαφνικά μπορεί να αναπτυχθούν τη χρονική περίοδο του Γυμνασίου, αλλά δημιουργείται σταδιακά από τη στιγμή που το παιδί

έχει εξοικειωθεί με την ανάγνωση, τον προφορικό και γραπτό λόγο. Επίσης είναι σημαντικό να ασχοληθούμε με τη σύγκριση των Α.Π του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα καθώς, όπως αναφέρθηκε (Κεφάλαιο 10), οι διαχρονικά εντυπωσιακές επιδόσεις των Φιλανδών μαθητών στο Pisa έχει προκαλέσει αίσθηση σε όλο τον ανεπτυγμένο κόσμο. Δικαιολογημένα λοιπόν η προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, των ακαδημαϊκών αλλά και του κοινού έχει στραφεί στη μικρή Σκανδιναβική χώρα που φαίνεται να έχει βρει το βέλτιστο συνδυασμό επένδυσης στην εκπαίδευση και προστιθέμενης αξίας στην οικονομία της. Έτσι σκοπός μας είναι να ανακαλύψουμε τις διαφορές μέσα από τη σύγκριση, ώστε να υιοθετήσουμε κάποιες ιδέες όχι στα πλαίσια του άκριτου μιμητισμού, αλλά απόλυτης προσαρμογής στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε την επιλογή των δύο παραπάνω ερευνών (των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος) καθώς θεωρούμε ότι συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και με την κυρίως έρευνα (τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στην τρίτη τάξη Γυμνασίου). Πιο συγκεκριμένα τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας αποτελούν βασικά εργαλεία με τα οποία πραγματοποιείται η διδακτική πράξη. Είναι μέσα τα οποία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει τη διδασκαλία του. Επομένως ευθύνονται γενικότερα για τη σωστή διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος και ειδικότερα για την πραγματοποίηση των στόχων του συγκεκριμένου μαθήματος. Ο στόχος λοιπόν του γραμματισμού θα μπορέσει να επιτευχθεί εφόσον αυτά τα δύο μέσα πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Οι παραπάνω απόψεις μας οδήγησαν στη σκέψη ότι και οι τρεις έρευνες συνδέονται μεταξύ τους και είναι επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιηθούν, ώστε τα ευρήματά μας να είναι πιο αξιόπιστα, ολοκληρωμένα και αντικειμενικά.

Η κυρίως έρευνα αφορά στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στην τρίτη τάξη Γυμνασίου. Δηλαδή από τη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να δούμε αν ο τρόπος ανάλυσης του κειμένου είναι επαρκής για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Σε καμιά περίπτωση βέβαια με τη συγκεκριμένη έρευνα δεν προσπαθήσαμε να επαναλάβουμε το διεθνή διαγωνισμό PISA. Το PISA και τα αποτελέσματά του μας έδωσαν την αφορμή να ασχοληθούμε με το θέμα των

αιτιών της χαμηλής επίδοσης που παρουσιάζει η χώρα μας αναφορικά με τον αναγνωστικό γραμματισμό, ώστε η συγκεκριμένη έρευνα να αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια των υπευθύνων για μια τροποποίηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί το βασικό παράγοντα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης αλλά και υγιούς ένταξης της χώρας μας στην παγκοσμιοποιημένη κοινότητα.

12.3 Ερευνητικές Υποθέσεις- Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα μέχρι τώρα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA στην κατανόηση κειμένου, αλλά και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα αίτια σύμφωνα με τα οποία οι 15χρονοι μαθητές έχουν χαμηλή απόδοση στην κατανόηση κειμένου πρέπει να αναζητηθούν κατά βάση στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με έρευνες (Mudrielwana, 2013) αναμένεται ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα που αφορούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου για το μάθημα της Γλώσσας έχουν τη δυνατότητα μέσω συγκεκριμένων οδηγιών να προάγουν τον αναγνωστικό γραμματισμό των 15χρονων μαθητών/τριών (Ερευνητική Υπόθεση 1). Επίσης αναμένεται βάσει ερευνών (Thomas, 1999) ότι τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων ασκήσεων να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση κειμένου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού (Ερευνητική Υπόθεση 2).

Επιπλέον αναμένεται ότι μέσω της σύγκρισης του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος της Φινλανδίας με το αντίστοιχο ελληνικό θα εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για τη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού (Ερευνητική Υπόθεση 3). Επιπροσθέτως βάσει ορισμένων ερευνών που έλαβαν χώρα σε σχολεία (Abramietall 2008. Clark, 2015. Richardson, 2010) αναμένουμε ότι η τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου θα βοηθήσει στην καλύτερη απόδοση των παιδιών αναφορικά με την κατανόηση, επεξεργασία και ανάλυση κειμένων (Ερευνητική Υπόθεση 4). Παράλληλα υποθέτουμε ότι στο θέμα της διαχείρισης και κατανόησης πληροφοριών

των κειμένων τα δύο φύλα θα έχουν διαφορετικά αποτελέσματα (Binkley&Williams, 1996. Geske&Ozola, 2008) (Ερευνητική υπόθεση 5).

Τέλος σε ό,τι αφορά ειδικά στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένων και επεξεργασίας τους βάσει των διεργασιών του αναγνωστικού γραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA επιδιώξαμε να διερευνήσουμε ότι η αλλαγή του τρόπου προσέγγισης και επεξεργασίας των κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας είναι δυνατόν να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα πάνω στο θέμα της κατανόησης κειμένου και του αναγνωστικού γραμματισμού. Υπ' αυτή την έννοια λαμβάνοντας υπόψη έρευνες στις οποίες εφαρμόστηκαν ανάλογες στρατηγικές κατανόησης κειμένου (Ennis, 1987. Kurfiss, 1988. Lai, 2011. Luo, 2013), προσανατολιστήκαμε σ' ένα ποιοτικό χαρακτήρα αξιολόγησης προκειμένου να αποτιμηθούν τα ποιοτικά γνωρίσματα του παραγόμενου κειμένου από μέρος των μαθητών.

Επιπλέον προχωρήσαμε στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων που αναφέρονται στις τρεις έρευνες: στα Αναλυτικά Προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου και στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα έχουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1) Είναι δυνατόν τα Αναλυτικά Προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος που αφορούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων οδηγιών να προάγουν τον αναγνωστικό γραμματισμό των μαθητών/τριών; 2) Μπορούν τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση κειμένου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού; 3) Υπάρχει η δυνατότητα μέσω σύγκρισης του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος της Φινλανδίας με το αντίστοιχο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα να προκύψουν κάποια συμπεράσματα για τη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού των μαθητών/τριών; 4) Είναι δυνατόν η τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου να βοηθήσει στην καλύτερη απόδοση των 15χρονων μαθητών/τριών αναφορικά με την κατανόηση, επεξεργασία και ανάλυση κειμένων; Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να διαπιστώσουμε σημαντική διαφορά στην απόδοση των μαθητών/τριών της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στα δύο

τεστ;

Για το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα διατυπώσαμε ορισμένα υπο-ερωτήματα τα οποία βοηθούν την ολοκλήρωση της διαδικασίας της διεξαγωγής συμπερασμάτων αναφορικά με το θέμα μας. Έτσι έχουμε τα εξής υπο-ερωτήματα: α) μπορούν οι μαθητές/τριες να απαντήσουν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις που αφορούν στον εντοπισμό και στην εξαγωγή πληροφορίας (α' διεργασία αναγνωστικού γραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA);

β) μπορούν οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόηση και ερμηνεία κειμένου (β' διεργασία αναγνωστικού γραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA);

γ) μπορούν οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις που αφορούν στον προβληματισμό και αξιολόγηση (γ' διεργασία αναγνωστικού γραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA);

δ) οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που αφορούν στον προβληματισμό και αξιολόγηση πληρούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κειμένου ως προς τη δομή, έκφραση, πληρότητα, έκθεση και ανάλυση επιχειρημάτων;

5) Υπάρχει διαφορά στην απόδοση των δύο τεστ αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων;

Συνοψίζοντας λοιπόν οι ερευνητικές υποθέσεις έχουν ως εξής:

- 1) Αναμένεται ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα που αφορούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου για το μάθημα της Γλώσσας έχουν τη δυνατότητα μέσω συγκεκριμένων οδηγιών να προάγουν τον αναγνωστικό γραμματισμό των 15χρονων μαθητών/τριών.
- 2) Αναμένεται βάσει ερευνών (Thomas, 1999) ότι τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων ασκήσεων να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση κειμένου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού.
- 3) Αναμένεται ότι μέσω της σύγκρισης του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος της Φινλανδίας με το αντίστοιχο ελληνικό θα εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για τη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού.

- 4) Βάσει ορισμένων ερευνών που έλαβαν χώρα σε σχολεία (Abrami, etal, 2008. Clark, 2015. Richardson, 2010) αναμένουμε ότι η τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου θα βοηθήσει στην καλύτερη απόδοση των παιδιών αναφορικά με την κατανόηση, επεξεργασία και ανάλυση κειμένων.
- 5) Υποθέτουμε ότι στο θέμα της διαχείρισης και κατανόησης πληροφοριών των κειμένων τα δύο φύλα θα έχουν διαφορετικά αποτελέσματα (Binkley&Williams, 1996.Geske&Ozola, 2008).

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Είναι δυνατόν τα Αναλυτικά Προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος που αφορούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων οδηγιών να προάγουν τον αναγνωστικό γραμματισμό των μαθητών/τριών;
- 2) Μπορούν τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση κειμένου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού;
- 3) Υπάρχει η δυνατότητα μέσω σύγκρισης του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος της Φινλανδίας με το αντίστοιχο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα να προκύψουν κάποια συμπεράσματα για τη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού των μαθητών/τριών;
- 4) Είναι δυνατόν η τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου να βοηθήσει στην καλύτερη απόδοση των 15χρονων μαθητών/τριών αναφορικά με την κατανόηση, επεξεργασία και ανάλυση κειμένων; Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να διαπιστώσουμε σημαντική διαφορά στην απόδοση των μαθητών/τριών της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στα δύο τεστ;
 - α) μπορούν οι μαθητές/τριες να απαντήσουν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις που αφορούν στον εντοπισμό και στην εξαγωγή πληροφορίας (α' διεργασία αναγνωστικού γραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA);
 - β) μπορούν οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις που

αφορούν στην κατανόηση και ερμηνεία κειμένου (β' διεργασία αναγνωστικού γραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA);

γ) μπορούν οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις που αφορούν στον προβληματισμό και αξιολόγηση (γ' διεργασία αναγνωστικού εγγραμματισμού σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA);

δ) οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που αφορούν στον προβληματισμό και αξιολόγηση πληρούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κειμένου ως προς τη δομή, έκφραση, πληρότητα, έκθεση και ανάλυση επιχειρημάτων;

5) Υπάρχει διαφορά στην απόδοση των δύο τεστ αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων;

12.4 Μεθοδολογία

12.4.1 Περιεχόμενο και οργάνωση έρευνας

Το πεδίο της παρούσας έρευνας οριοθετήθηκε βάσει των ερευνητικών υποθέσεων και ερευνητικών ερωτημάτων. Η έρευνα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών μέσων καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ώστε να εντοπισθούν οι αιτίες χαμηλής επίδοσης των μαθητών μας στην κατανόηση κειμένου. Για την εξυπηρέτηση του παραπάνω στόχου η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες. Αρχικά έγινε Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Π.Α.Π) των Αναλυτικών Προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του μαθήματος της Γλώσσας. Τη συγκεκριμένη μέθοδο εισήγαγε ο Mayring και σύμφωνα με τις απόψεις του η Π.Α.Π αποτελεί βασική μέθοδος ερμηνείας και ανάλυσης των κειμένων (Mason, 2009. Mayring, 2000). Επιπλέον επιχειρήθηκε με την Π.Α.Π να γίνει σύγκριση του φιλανδικού αναλυτικού προγράμματος με το αντίστοιχο ελληνικό, ώστε να τονιστούν οι διαφορές που τυχόν υπάρχουν στα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στη δεύτερη κατηγορία της έρευνας εντάσσεται η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας των τριών τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, προκειμένου να εξεταστούν οι ασκήσεις που αναφέρονται στα κείμενα αν συμβάλλουν και σε ποιο

βαθμό στην ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Εκτός δηλαδή από την καταμέτρηση δεδομένων πραγματοποιήθηκε και η ερμηνευτική τους προσέγγιση καθώς κρίθηκε αναγκαία η σύζευξη της ποσοτικής με την ποιοτική, η οποία νομιμοποιεί τη μεθοδολογία της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου (συστηματικότητα, δομή, μοντέλο επικοινωνίας, σύστημα κατηγοριών, μονάδες ανάλυσης, κριτήρια αξιοπιστίας), όμως απομακρύνεται από τη μέτρηση δεδομένων, καθώς γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των κατηγοριών που έχουν δημιουργηθεί (Μπονίδης, 2004). Μ' αυτό τον τρόπο τα μειονεκτήματα της ποσοτικής, η οποία περιορίζεται στην εξακρίβωση ποσοτικών αναφορών, ελαχιστοποιούνται (Cresswell, 2008. Maycut&Morehouse, 1994).

Η τρίτη κατηγορία της έρευνας αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την κριτική σκέψη και τον εγγραμματισμό (Abramietall, 2008. Binkley&Williams, 1996) διαπιστώθηκε ότι για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου και συνεπώς ανάπτυξης της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε μελέτη δύο ομάδων μαθητών, μία ομάδα παρέμβασης και μία ομάδα ελέγχου, όπου η πρώτη ομάδα υπέστη παρέμβαση με τη μορφή διδασκαλίας. Το ίδιο ερευνητικό μοντέλο ακολουθήθηκε και στην εν λόγω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης και αφορούσε όλα τα τμήματα της Γ' Γυμνασίου. Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, μια ομάδα παρέμβασης και μία ελέγχου. Δόθηκε και στις δύο ομάδες δύο γραπτές δοκιμασίες, ένα προ τεστ και ένα μετά τεστ.

Πριν πραγματοποιηθεί το μετά τεστ η ομάδα παρέμβασης μόνο έλαβε παρέμβαση-διδασκαλία. Τα δύο τεστ αποτελούν μία προσομοίωση του διαγωνισμού PISA ως προς τον τύπο των ασκήσεων. Περιλαμβάνουν ένα κείμενο το καθένα και ερωτήσεις πάνω σ' αυτό μέσω των οποίων έγινε προσπάθεια διερεύνησης των τριών διεργασιών του αναγνωστικού γραμματισμού (εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας, κατανόηση και ερμηνεία κειμένου, προβληματισμός και αξιολόγηση). Η παρέμβαση που υπέστη η ομάδα παρέμβασης είχε τη μορφή διδασκαλίας, η οποία διήρκεσε 8 διδακτικές ώρες και οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε ώρες και μέρες που συμφωνήθηκαν με τους φιλολόγους των τμημάτων. Δηλαδή στο χρονικό αυτό διάστημα της παρέμβασης ασχοληθήκαμε με την επεξεργασία κειμένων βάσει των στρατηγικών κατανόησης και

των διεργασιών του αναγνωστικού γραμματισμού. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο τη μέτρηση των διαφορών που τυχόν θα είχε η ομάδα παρέμβασης η οποία υποβλήθηκε σε παρέμβαση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν υπέστη την παρέμβαση.

Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων προχωρήσαμε σε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων μέσω προγράμματος SPSS σε συνδυασμό με ποιοτική ανάλυση, η οποία αφορούσε τις δύο τελευταίες ερωτήσεις των τεστ, οι οποίες αναφέρονται στην κατανόηση-ερμηνεία του κειμένου και στον προβληματισμό-αξιολόγηση και αποτελούν έκθεση και ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα. Έτσι λοιπόν με την ποιοτική ανάλυση μπορούσαμε να αξιολογήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών προκειμένου να δούμε τον τρόπο που διατυπώνουν την προσωπική τους άποψη πάνω σε συγκεκριμένη κατηγορία θεμάτων.

Η έρευνά μας λοιπόν εστίασε σε δύο βασικά σημεία: α) στο αν μπορούν οι μαθητές να ανταπεξέρθουν σε ερωτήσεις κατανόησης και κριτικής ανάπτυξης και β) στη διαμόρφωση ενός εργαλείου ανάλυσης και αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων εφαρμόσιμο μελλοντικά στην εκπαιδευτική πράξη. Επομένως η έρευνά μας δε θα αποτελέσει απλά και μόνο μια διαπίστωση μιας κατάστασης, αλλά και τη δημιουργία ενός εργαλείου που θα μπορέσει να βοηθήσει στην ανάλυση κειμένων σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες των μαθητών. Η διαφορετικότητα λοιπόν της έρευνά μας σε σχέση με τη διεθνή έρευνα PISA είναι ότι δεν περιορίζεται στην έκθεση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, αλλά προχωράει στη διαπίστωση δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών μας, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζει τον ακριβή περιορισμό πιθανών σημείων διδακτικής παρέμβασης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου.

12.4.2 Διαμόρφωση εργαλείου συλλογής δεδομένων-δοκιμασία/τεστ κατανόησης κειμένου

Βασικά κριτήρια για τη διαμόρφωση εργαλείου συλλογής δεδομένων-δοκιμασία/τεστ κατανόησης κειμένου υπήρξε η ενσωμάτωση όλων εκείνων των πτυχών που εμπίπτουν στις διαδικασίες κατανόησης κειμένων και στις διεργασίες του αναγνωστικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα θελήσαμε να διαμορφώσουμε

ασκήσεις μέσω των οποίων θα μπορούσε να ελεγχθεί ο βαθμός εξοικείωσης και κατανόησης του κειμένου και ο βαθμός κατοχής των διεργασιών του γραμματισμού.

Για το σκοπό αυτό δημιουργήσαμε πέντε ερωτήσεις για το προ τεστ και τέσσερις για το μετά τεστ. Το προ τεστ αποτελούνταν από ένα κείμενο με τίτλο «παρελθόν οι δωρεάν σακούλες στο σούπερ μάρκετ από το 2018» (Παράρτημα 2). Το συγκεκριμένο κείμενο είναι άρθρο από τον ημερήσιο τύπο και συγκεκριμένα από την εφημερίδα «Πρώτο Θέμα» και αφορά στην ανάγνωση για προσωπική χρήση. Είναι ένα συνεχές κείμενο και ανήκει στα αφηγηματικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα στα πληροφοριακά άρθρα. Η συγκεκριμένη εφημερίδα επιλέχθηκε επειδή είναι πανελλήνιας κυκλοφορίας, ενώ προτιμήθηκε ως τύπος κειμένου καθώς τα άρθρα διαθέτουν αυτοτέλεια, χωρίς να είναι υπερβολικά εκτενή. Επίσης περιέχουν συμπυκνωμένη ποσότητα πληροφοριών, είναι σύντομα και ολοκληρωμένα. Ο λόγος τους είναι αρκετά προσεγμένος και ως πηγές θεωρούνται αξιόπιστες. Επιπλέον τα παιδιά είναι σημαντικό να έρχονται σε επαφή με άρθρα από τον τύπο, εφόσον είναι μορφή πληροφόρησης, η οποία θα τους απασχολήσει και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στο γεγονός ότι αφορά ένα θέμα επίκαιρο και συνάμα ενδιαφέρον για τα παιδιά, καθώς αποτελούσε θέμα προς συζήτηση την περίοδο κατά την οποία έλαβε χώρα η έρευνα. Επίσης μέσα από τις ιδέες του κειμένου είναι δυνατόν να διαμορφωθεί και η οικολογική συνείδηση των παιδιών.

Η πρώτη ερώτηση είχε δύο σκέλη. Το πρώτο ήταν πολλαπλής επιλογής και ζητούνταν να το εντάξουν στην κατηγορία του κειμένου που άνηκε (άρθρο σε εφημερίδα). Το υπο-ερώτημα αυτό αναφέρεται στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας. Πιο συγκεκριμένα σ' αυτή την υπο ερώτηση οι μαθητές θα έπρεπε να εντοπίσουν τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμένου και να δώσουν την πληροφορία ότι πρόκειται για άρθρο σε εφημερίδα. Εδώ οι μαθητές θα έπρεπε να είναι εξοικειωμένοι με τα χαρακτηριστικά του άρθρου για να απαντήσουν σωστά. Δηλαδή να γνωρίζουν ότι αυτού του είδους τα κείμενα αποτελούν δημοσιεύματα σε εφημερίδες ή περιοδικά, τα οποία πραγματεύονται ειδικά, επίκαιρα θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Το υπο-ερώτημα αυτό ανήκει στις απαιτητικές ερωτήσεις, καθώς δε ζητείται απλά να εξάγει ο μαθητής μία εμφανής πληροφορία από το κείμενο, αλλά μέσω της παρατήρησης των χαρακτηριστικών του κειμένου θα έπρεπε να το κατατάξει στη συγκεκριμένη κατηγορία. Το δεύτερο υπο-ερώτημα ήταν πάλι πολλαπλής επιλογής και ζητήθηκε να

εντοπίσουν στο κείμενο τον αριθμό των σακουλών που θα πρέπει να χρησιμοποιεί ο Έλληνας ετησίως μέχρι το 2019 σύμφωνα με ευρωπαϊκή οδηγία. Το ερώτημα αυτό ανήκει πάλι στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού. Πρόκειται για μία πιο απλή ερώτηση σε σχέση με την προηγούμενη, καθώς ο μαθητής θα πρέπει να αναζητήσει συγκεκριμένη πληροφορία μέσα από το κείμενο.

Η δεύτερη ερώτηση αποτελείται από δύο υπο-ερωτήματα. Το α' είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στο θέμα του κειμένου. Η συγκεκριμένη υπο-ερώτηση αφορά στη δεύτερη διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία, καθώς ο μαθητής θα πρέπει να διαβάσει όλο το κείμενο και να κατανοήσει για ποιο θέμα αυτό κάνει λόγο. Έτσι λοιπόν το υπο-ερώτημα αυτό χρειάζεται προσοχή από το μαθητή και εφαρμογή δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης κειμένου και για το λόγο αυτό ανήκει στις πιο απαιτητικές ερωτήσεις. Το β' υπο-ερώτημα αποτελεί ερώτηση ανοιχτής απάντησης από το μαθητή να αναφερθεί στο βασικό πρόβλημα με τη χρήση πλαστικής σακούλας σύμφωνα με το κείμενο, αναφέρεται στην α' διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού και η πληροφορία αναφέρεται ρητά στο κείμενο. Επομένως αποτελεί μία σχετικά απλή ερώτηση.

Η τρίτη ερώτηση είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρεται στις κινήσεις που έχει προχωρήσει το Ινστιτούτο Έρευνας Λιανεμπορίου Καταναλωτικών Αγαθών (ΙΕΛΚΑ) προκειμένου να ενημερωθούν οι καταναλωτές για το συγκεκριμένο σημαντικό περιβαλλοντικό πρόβλημα. Η συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρεται στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού (εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας). πρόκειται για μια πιο σύνθετη ερώτηση καθώς ο μαθητής θα πρέπει να εντοπίσει τα μέρη του κειμένου που αναφέρεται η απάντηση και να εξάγει περισσότερες από μία πληροφορίες. Επομένως ο βαθμός δυσκολίας είναι μέτριος. Η τέταρτη και πέμπτη ερώτηση είναι ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης και αναφέρονται στην γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, τον προβληματισμό και την αξιολόγηση επί του περιεχομένου του κειμένου, και ζητούν από το συμμετέχοντα την προσωπική του άποψη. Η τέταρτη αναφέρεται στη δράση του σχολείου πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, ενώ η πέμπτη στο αν μόνο η μείωση της χρήσης της πλαστικής σακούλας θα προστατεύσει το περιβάλλον ή αν χρειάζονται περαιτέρω πρωτοβουλίες. Και οι δύο ερωτήσεις έχουν υψηλό βαθμό δυσκολίας. Αυτό γίνεται κατανοητό από το γεγονός ότι σε τέτοιου είδους ερωτήσεις οι μαθητές δυσκολεύονται να απαντήσουν και λαμβάνουν τη χαμηλότερη βαθμολογία.

Η διαδικασία επιλογής κειμένου και ερωτήσεων ακολουθήθηκε η ίδια και για το μετά-τεστ, για να υπάρξει αντικειμενικότητα στην εξέταση και στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα το κείμενο αποτελεί απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Η αυλή μας» της Μαρίας Ιορδανίδου και έχει τον τίτλο «Στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας» (Παράρτημα 3). Το κείμενο είναι συνεχές και ανήκει στα αφηγηματικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα στις αφηγήσεις, ενώ επιλέχθηκε για εκπαιδευτική χρήση. Για την επιλογή του είδους του κειμένου λήφθηκε υπόψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειώνονται με την ανάλυση αφηγηματικών κειμένων και μέσα από αυτά να αντλούν μηνύματα και ιδέες τις οποίες να κατανοούν. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε γιατί αποτελεί θέμα επίκαιρο και ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Η πρώτη ερώτηση αποτελείται από δύο υπό-ερωτήματα. Το α' υπό-ερώτημα είναι πολλαπλής επιλογής και ζητά από το συμμετέχοντα να αναφέρει τον όροφο που βρίσκεται το διαμέρισμα της συγγραφέας. Πρόκειται για ένα υπό-ερώτημα απλό χωρίς δυσκολία, καθώς η απάντηση βρίσκεται αυτούσια στο κείμενο. Εντάσσεται στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού και οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά. Το δεύτερο υπό-ερώτημα είναι ερώτηση πολλαπλής επιλογής και ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν ποια είναι τα εσωτερικά διαμερίσματα. Αναφέρεται στην α' διεργασία, είναι απλό και η απάντησή του βρίσκεται αυτούσια στο κείμενο.

Η δεύτερη ερώτηση αποτελείται από δύο σκέλη. Η πρώτη υπό-ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στο άτομο που διαμορφώνει τις πολυκατοικίες. πρόκειται για απλή ερώτηση, καθώς υπάρχει αυτούσια στο κείμενο. Επομένως αναφέρεται στην α' διεργασία και έχει χαμηλό βαθμό δυσκολίας. Η δεύτερη υπό-ερώτηση είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρεται στα συναισθήματα της συγγραφέας για τα διαμερίσματα. Πρόκειται για υπό-ερώτημα μέτριας δυσκολίας και αναδεικνύει τη β' διεργασία, την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου. Σ' αυτή οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν τη ψυχική διάθεση της συγγραφέας από αυτά που αναφέρονται στο κείμενο και έπειτα να αναφερθούν οι συμμετέχοντες στα συναισθήματά της.

Η τρίτη ερώτηση είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρεται στην αιτία για την οποία η σύγχρονη γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της. Η ερώτηση αυτή αφορά στη γ' διεργασία, τον προβληματισμό και την αξιολόγηση επί του περιεχομένου. Ανήκει

στις ερωτήσεις με υψηλό βαθμό δυσκολίας, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να διαπιστώσουν τη συγκεκριμένη ιδέα από το κείμενο και λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους ιδέες πάνω στο θέμα, να προβληματιστούν εκφράζοντας τη δική τους άποψη. Λόγω της δυσκολίας της ερώτησης τα περισσότερα αποτελέσματα ήταν χαμηλής βαθμολογίας. Τέλος το τέταρτο ερώτημα αφορά στην γ' διεργασία και είναι ανοιχτής απάντησης. Πιο συγκεκριμένα ζητείται από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν το σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις και να αναφερθούν στα αίτια του συγκεκριμένου προβλήματος. Επομένως αποτελεί ερώτηση υψηλής δυσκολίας. Η δυσκολία της έγκειται στο ότι οι μαθητές δεν περιορίζονται στις ιδέες του κειμένου. Έχουν ως αφορμή το κείμενο και έπειτα να γενικεύσουν και να αναφερθούν στις δικές τους απόψεις και προβληματισμούς πάνω στο θέμα.

Τα δύο τεστ βαθμολογήθηκαν από την ερευνήτρια και από τους φιλολόγους των τμημάτων προκειμένου να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση. Οι βαθμολογίες των φιλολόγων καθώς και της ερευνήτριας ήταν συναφείς με απόκλιση μία-δύο μονάδες. Η στατιστική επεξεργασία των αριθμητικών δεδομένων της μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Ενώ η τέταρτη και η πέμπτη ερώτηση στο προ-τεστ, οι οποίες είναι ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης και ανήκουν στη διεργασία της αξιολόγησης και του προβληματισμού αναλύθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης λόγου. το ίδιο έγινε και για την τρίτη και τέταρτη ερώτηση του μετά-τεστ. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης λόγου θα εξετάσουμε τη δομή, το περιεχόμενο και την έκφραση των συμμετεχόντων αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, την έκφραση και ανάπτυξη της προσωπικής τους άποψης.

12.4.3 Ανάλυση παρέμβασης-διδασκαλίας στην ομάδα παρέμβασης

Η παρέμβαση χωρίστηκε σε τρεις ενότητες (Παράρτημα 4). Η πρώτη αφορά στην ανάλυση κειμένου, το οποίο είναι συνεχές. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην ανάλυση έντυπης διαφήμισης. Στη συγκεκριμένη επιλογή οδηγηθήκαμε από τη σκέψη ότι τα παιδιά κατακλύζονται καθημερινά από πληθώρα διαφημίσεων με

αποτέλεσμα να επηρεάζονται πάρα πολύ εύκολα. Επομένως χρειάζεται να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν την κρίση τους. Επίσης η έντυπη διαφήμιση αποτελεί ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο είναι αναγκαίο να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του και να μπορούν να το αναλύουν. Στην τρίτη ενότητα ασχοληθήκαμε με την ανάλυση μιας ανακοίνωσης, η οποία αποτελεί κείμενο με ιδιαίτερη δομή και είναι σημαντικό τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τέτοια μορφή κειμένου. Ο σκοπός της παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης ήταν για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του μετά-τεστ των δύο ομάδων (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου), ώστε να διαπιστώσουμε τυχόν διαφορές της ομάδας παρέμβασης που υπέστη την παρέμβαση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που δεν υπέστη παρέμβαση.

Στην πρώτη ενότητα της παρέμβασης θεωρήθηκε απαραίτητο να προβληθεί ένα video, του οποίου το θέμα του σχετιζόταν με το πρώτο κείμενο (Παράρτημα 4Δ). Ο στόχος της προβολής είναι αρχικά η πρόκληση ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων και έπειτα να ενεργοποιηθούν προηγούμενες ιδέες των παιδιών πάνω στο θέμα. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ένα video από το internet, το οποίο τονίζει τα αρνητικά σημεία του υπερκαταναλωτισμού σε σχέση με το κινητό τηλέφωνο. Πρόκειται για ένα θέμα προς τα παιδιά και για το λόγο αυτό θα αντιμετώπιζαν το θέμα περισσότερο ενεργητικά. Το video αφορούσε στην υπερβολική ταχύτητα παραγωγής κινητών τηλεφώνων και τον καταναλωτή δέσμιος σ' αυτή την κατάσταση, με αποτέλεσμα στο τέλος να χάνει την επικοινωνία με τους γύρω του. Τελικά εκείνο που θα τον βοηθήσει να απεμπλακεί από αυτή την κατάσταση είναι η αληθινή επικοινωνία με τους φίλους του.

Στη συνέχεια δόθηκε το κείμενο με τίτλο «Το ντόπινγκ του καταναλωτισμού», το οποίο είναι άρθρο δημοσιευμένο στον ημερήσιο τύπο και συγκεκριμένα στην εφημερίδα «Βήμα» στις 7/11/2014 (Παράρτημα 4 Α). Η επιλογή του είδους του κειμένου έγινε γιατί το άρθρο προσφέρει πληροφόρηση σε επίκαιρα και ενδιαφέροντα θέματα και έχει σχετικά μικρό μέγεθος. Το γεγονός της δημοσίευσής του σε εφημερίδα πανελληνίας εμβέλειας το καθιστά έγκυρο. Αρχικά έγινε ανάγνωση του κειμένου από την ερευνήτρια, ενώ ζητήθηκε πριν την ανάγνωση να υπογραμμισθούν οι άγνωστες λέξεις και στη συνέχεια κατόπιν της ανάγνωσης να διευκρινιστούν. Μετά την εξήγησή τους χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες, όπου θα μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους προκειμένου να οδηγηθούν στην αποκωδικοποίηση

του κειμένου. Δόθηκαν δηλαδή οδηγίες από την ερευνήτρια προκειμένου κάθε ομάδα να δώσει έμφαση σε λέξεις κλειδιά και βασικές ιδέες του κειμένου. Έτσι τα παιδιά συζήτησαν μεταξύ τους για το θέμα του κειμένου λύνοντας διάφορες απορίες. Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η συνεργατική μάθηση έχει καλύτερα αποτελέσματα και βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Αφού δοθεί λοιπόν ένα σύντομο χρονικό διάστημα για τη μεταξύ τους συζήτηση, έγινε συζήτηση του θέματος μεταξύ ερευνήτριας και μαθητών. Η ερευνήτρια προσπαθεί και μέσω του video να ενεργοποιήσει προηγούμενες γνώσεις των παιδιών για το θέμα και έπειτα αρχίζουν όλοι μαζί να αναλύουν το κείμενο.

Αρχικά γίνεται μια προσπάθεια να αναγνωρίσουν οι μαθητές τη δομή του. Στο συγκεκριμένο κείμενο δηλαδή στις δύο πρώτες παραγράφους γίνεται αναφορά στο θέμα του υπερκαταναλωτισμού. Οι τρεις επόμενοι παράγραφοι αναφέρονται στα αίτια του προβλήματος, ενώ η προτελευταία αναφέρεται στις συνέπειες και η τελευταία στους τρόπους αντιμετώπισης. Μετά την ανάλυση της δομής του κειμένου προχωράμε όλοι μαζί σε μια πιο διεξοδική ανάλυση του θέματος. Οι μαθητές εδώ μπορούν να αναφερθούν στις ιδέες του κειμένου και βέβαια να προσθέσουν δικές τους απόψεις. Έπειτα γίνεται ανάλυση των ερωτήσεων, οι οποίες επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια βάσει των διεργασιών του αναγνωστικού γραμματισμού. Η πρώτη ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και ζητείται από τους μαθητές να αναφερθούν στο θέμα του κειμένου. Αναφέρεται στη β' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου και έχει μέτριο βαθμό δυσκολίας, καθώς ο μαθητής θα πρέπει να κατανοήσει το κείμενο για να μπορέσει να αναφερθεί στο θέμα του.

Η δεύτερη ερώτηση είναι ανοιχτής απάντησης και ζητείται να επισημανθεί σύμφωνα με το άρθρο που οφείλεται η έξαρση του καταναλωτισμού. Η ερώτηση αυτή αναφέρεται στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, τον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας. Η συγκεκριμένη ερώτηση δεν είναι απλή καθώς ο μαθητής θα πρέπει να εντοπίσει ακριβώς τα σημεία της απάντησης στο κείμενο και να εξάγει περισσότερες από μία πληροφορίες. Η τρίτη ερώτηση και η τέταρτη είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρονται στην γ' διεργασία, στον προβληματισμό και αξιολόγηση. Έχουν υψηλό βαθμό δυσκολίας, εφόσον οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν πάνω σε βασική ιδέα του κειμένου και να εκφράσουν την άποψή τους γι' αυτή. Επίσης η τελευταία ζητάει να εξηγήσουν τον τίτλο του κειμένου και να δώσουν ένα

δικό τους. Εδώ θα πρέπει να εξηγηθεί η λέξη «ντόπινγκ» και σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται, ώστε να τη συγκρίνουν με τη λειτουργία της στο κείμενο. Τέλος ζητείται από την ερευνήτρια να παρουσιαστεί το κείμενο σε περίληψη, ώστε οι βασικές ιδέες του να μπορέσουν να διατηρηθούν στη μνήμη. Κλείνοντας την α' ενότητα της παρέμβασης επιλέχθηκε να προβληθεί ένα video για τον υπερκαταναλωτισμό, το οποίο θα βοηθήσει την εμπέδωση των ιδεών του κειμένου (Παράρτημα 4Δ).

Στη β' ενότητα της παρέμβασης, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν δύο έντυπες διαφημίσεις που η πρώτη σχετίζεται με τσάντες ταξιδιού και η δεύτερη με ένα διατροφικό προϊόν, το κοτόπουλο (παράρτημα 4B). Η επιλογή του θέματος έγινε γιατί συνδέεται με το προηγούμενο θέμα που είχε το άρθρο. Τα παιδιά χωριστήκαν σε μικρές ομάδες των τριών ατόμων, οι οποίες μοιράστηκαν τις διαφημίσεις (κάθε ομάδα πήρε από μία διαφήμιση). Πριν αρχίσει η συζήτηση για την ανάλυση των διαφημίσεων προβλήθηκε ένα video, στο οποίο παρουσιάστηκαν δέκα παλιότερες διαφημίσεις και συζητήθηκαν οι τρεις πιο γνωστές στα παιδιά. Η επιλογή της προβολής του video βοήθησε τα παιδιά να εισαχθούν ομαλά στο θέμα, να παρακινηθεί το ενδιαφέρον τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην ανάλυσή του και να ενεργοποιηθούν προηγούμενες γνώσεις που τυχόν έχουν για το θέμα. Εκείνο που τονίστηκε στη συζήτηση του video είναι ότι το κυρίαρχο στοιχείο στις συγκεκριμένες διαφημίσεις είναι ο συνδυασμός ήχου (μουσικής), εικόνας και λεξιλογίου με τέτοιο τρόπο, ώστε να πείσουν και να οδηγήσουν τον ακροατή-καταναλωτή στην αγορά του προϊόντος που διαφημίζουν.

Μετά τη συζήτηση των διαφημίσεων από το video ζητήθηκε από την ερευνήτρια να παρουσιάσει κάθε ομάδα τη δική της διαφήμιση. Κάθε ομάδα ανέλυσε με το δικό της τρόπο τη διαφήμιση που είχε με αποτέλεσμα να ανταλλάξουν μεταξύ τους ιδέες και να αλληλεπιδράσουν. Έπειτα από τη συνεργατική μελέτη των διαφημίσεων, άρχισε η συζήτηση που αφορούσε στην ανάλυση της κάθε διαφήμισης ξεχωριστά. Στην πρώτη διαφήμιση που αναφέρεται στις τσάντες ταξιδιού εκείνο που μας κερδίζει με την πρώτη ματιά είναι η πυραμίδα η οποία καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του εντύπου και ακριβώς κάτω από την πυραμίδα συμμετρικά υπάρχει μια άλλη μικρότερη πυραμίδα, η οποία σχηματίζεται από τις τσάντες που διαφημίζονται. Εκείνο που προφανώς επιδιώκεται είναι να μας υποβάλλει την ιδέα της άριστης ποιότητας του προϊόντος το οποίο κορυφαίο στο είδος του. Επομένως όλοι θα πρέπει

να έχουνε τις συγκεκριμένες τσάντες όπου κι αν θέλουμε να ταξιδέψουμε. Ιδέα η οποία αναφέρεται ρητά σ' ένα πολύ μικρό κείμενο στο κέντρο του εντύπου. Συνεπώς η τοποθέτηση της εικόνας του προϊόντος στη βάση και του κειμένου στο κέντρο το καθιστά πυρήνα της οπτικής πληροφορίας και αντανακλά την πραγματικότητα,, δηλαδή του τι πρέπει να ισχύει για το διαφημιζόμενο προϊόν. Επομένως η επιλογή συγκεκριμένων οπτικών πληροφοριών με συγκεκριμένες λέξεις οδηγεί στην εκπλήρωση του στόχου των διαφημιστών, της αγοράς του προϊόντος. Επίσης η επιλογή των θερμών χρωμάτων, βαθύ πορτοκαλί, έντονο κίτρινο, κόκκινο και καφέ βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση.

Έπειτα αναφερόμαστε μαζί με τους μαθητές στην ανάλυση κάποιων ιδεών σχετικών με το θέμα μας, π.χ. τα αρνητικά και θετικά της διαφήμισης, το σκοπό της και πώς θα μπορούσε ο καταναλωτής να προστατευθεί από αυτή. Έπειτα προσπαθούμε να απαντήσουμε όλοι μαζί στις ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στη β' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία, καθώς ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν το προϊόν που διαφημίζεται. Η δεύτερη και η τέταρτη είναι ανοιχτής απάντησης, σχετίζονται με την γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, τον προβληματισμό και την αξιολόγηση και θεωρούνται υψηλής δυσκολίας καθώς θα πρέπει ο μαθητής να προβληματιστεί πάνω στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο προϊόν (τσάντες) και στη πυραμίδα και στη σχέση μεταξύ μητέρας-παιδιού και διαφημιζόμενο προϊόν (κοτόπουλα). Η τρίτη είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στη β' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία. Η προτελευταία είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρεται στην γ' διεργασία, στον προβληματισμό και αξιολόγηση. Η τελευταία ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στη β' διεργασία, στην κατανόηση και ερμηνεία.

Η β' διαφήμιση αναφέρεται σ' ένα διατροφικό προϊόν (κοτόπουλα) (Παράρτημα 4B). Και εδώ όπως βλέπουμε η εικόνα κυριαρχεί με έντονα χρώματα για να προσελκύσει τον καταναλωτή. Εκείνο που είναι σημαντικό να τονιστεί είναι η εικόνα της μητέρας με το παιδί, η οποία δείχνει τη σχέση φροντίδας και αγάπης θέλοντας να κατευθύνει τη σκέψη των καταναλωτών ότι η μητέρα εξασφαλίζει το καλύτερο για το παιδί της, το οποίο αποτελεί το συγκεκριμένο προϊόν. Η ιδέα αυτή υποβάλλεται στον καταναλωτή και τον επηρεάζει θετικά. Το μόνο κείμενο που είναι ορατό είναι αυτό που αναφέρεται στην εντοπιότητα του προϊόντος, γεγονός που το καθιστά ιδιαίτερα

σημαντικό, εφόσον πρόκειται για είδος διατροφής.

Στην Γ' ενότητα της διδασκαλίας-παρέμβασης επιλέχθηκε ένα κείμενο από ανακοίνωση ενός σούπερ μάρκετ για συμμετοχή σ' ένα διαγωνισμό (Παράρτημα 4Γ). Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε επειδή οι μαθητές στην καθημερινότητά τους έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη γραπτού λόγου. Για παράδειγμα άρθρα σε περιοδικά-εφημερίδες, ανακοινώσεις, διαφημιστικά κείμενα, επιστολές, κανονισμούς, αιτήσεις κ.τ.λ. Επομένως καλό είναι να εξοικειωθούν μ' όλα αυτά τα είδη των κειμένων και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις πληροφορίες που τους παρέχονται. Στο συγκεκριμένο κείμενο είναι σημαντικό να αρχίσουμε την ανάλυση από τα στοιχεία που μας παρέχονται σ' αυτό και έπειτα να το δούμε συνολικότερα. Η πρώτη ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στη β' διεργασία. Ενώ οι υπόλοιπες αφορούν στην α' διεργασία, τον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας χωρίς να έχουν ιδιαίτερη δυσκολία.

12.5 Εξασφάλιση άδειας από το Υ.Π.Ε.Θ.

Η διενέργεια της έρευνας σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης των Γυμνασίων Ευκαρπίας και Πανοράματος του Δήμου Θεσσαλονίκης κατέστησε υποχρεωτική την εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Για το λόγο αυτό μετά τη διαμόρφωση της δοκιμασίας σύμφωνα με τους στόχους και τις ανάγκες της έρευνας υπεβλήθη στο Υ.Π.Ε.Θ. αίτηση χορήγησης άδειας διεξαγωγής στα συγκεκριμένα σχολεία στις 22/05/2017 συνοδευόμενη από βεβαίωση της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, αναλυτικό σχέδιο έρευνας, απογραφικό δελτίο και το εργαλείο συλλογής δεδομένων και παρέμβασης. Στη συνέχεια τα παραπάνω δικαιολογητικά στάλθηκαν από το Υ.Π.Ε.Θ. προς κρίση και έγκριση στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Μετά τη θετική γνωμοδότηση του οποίου στις 13/11/2017 (πράξη 42/2017 του Δ.Σ μας χορηγήθηκε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας με τις εξής προϋποθέσεις: α) ενημέρωση από την ερευνήτρια του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της, β) εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμη τους, γ) εξασφάλιση έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών (για

κάθε μαθητή χωριστά) για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, δ) ανώνυμη και εθελούσια συμμετοχή των μαθητών στην οχτάωρη δοκιμασία-παρέμβαση, ε) κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο Ι.Ε.Π. μετά την ολοκλήρωσή της.

12.6 Διεξαγωγή έρευνας

12.6.1 Δείγμα

Επειδή η εργασία αποτελείται από 3 διαφορετικά επίπεδα ερευνών το δείγμα διαφέρει σε κάθε περίπτωση. Έτσι λοιπόν για την πρώτη έρευνα που αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα επιλέχθηκαν τα Α.Π.Σ. της Ελλάδας του Δημοτικού και του Γυμνασίου στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, εφόσον το συγκεκριμένο μάθημα αναφέρεται κατεξοχήν στον αναγνωστικό γραμματισμό και τα αντίστοιχα Α.Π.Σ της Φινλανδίας.

Ακολουθώντας για τη δεύτερη έρευνα επιλέχθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια Γλωσσικής διδασκαλίας της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και τα σχολικά εγχειρίδια της Γλωσσικής διδασκαλίας της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Έγινε η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων επειδή σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν κατακτήσει τον λειτουργικό γραμματισμό και μπορούν με κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες να καταστούν γνώστες του κριτικού γραμματισμού και να θέσουν τις βάσεις για να γίνουν ενεργοί πολίτες της κοινωνίας.

Τέλος στη τρίτη έρευνα το πληθυσμό της μελέτης αποτελούν μαθητές και μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης έγινε γιατί η διεθνής έρευνα Pisa αναφέρεται σε 15χρονους μαθητές/τριες και επειδή η Γ' γυμνασίου αποτελεί την τελευταία τάξη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να είναι πιο ολοκληρωμένη. Επιλέχθηκαν δύο σχολεία ύστερα από κλήρωση τα οποία βρίσκονται στο νομό Θεσσαλονίκης. Το ένα από αυτά είναι το 1^ο Γυμνάσιο Πανοράματος, ενώ το άλλο είναι σχολείο της δυτικής πλευράς της Θεσσαλονίκης, το 1^ο Γυμνάσιο Νέας Ευκαρπίας. Επιλέχθηκαν δύο διαφορετικές περιοχές της Θεσσαλονίκης για το λόγο της ύπαρξης διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων των συμμετεχόντων, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να έχουν πιο αντικειμενικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες είναι 191 μαθητές και μαθήτριες.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές και μαθήτριες από το σχολείο Ευκαρπίας ήταν 67 και 124 από το σχολείο Πανοράματος. Το δείγμα των συμμετεχόντων χωρίστηκε ύστερα από κλήρωση σε δύο ομάδες, στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης αποτελείται από ορισμένους μαθητές και μαθήτριες και των δύο σχολείων. Η επιλογή των παιδιών έγινε ύστερα από κλήρωση και μ' αυτό τον τρόπο σχηματίστηκε η ομάδα παρέμβασης. Ενώ οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

12.6.2 Συνθήκες διανομής γραπτής δοκιμασίας και παρέμβασης-διδασκαλίας για την κατανόηση κειμένου

Για τη διανομή της γραπτής δοκιμασίας-τεστ καθώς επίσης και για τη διεξαγωγή της παρέμβασης-διδασκαλίας στους μαθητές και μαθήτριες πέρα από την εξασφάλιση της σχετικής άδειας από το Υ.Π.Ε.Θ. και το Ι.Ε.Π. προηγήθηκε μια σειρά συνεννοήσεων με το Διευθυντή των σχολείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα και με τους/τις διδάσκοντες/ουσες καθηγητές/τριες.

Εφόσον ολοκληρώθηκαν οι συνεννοήσεις με τους αρμόδιους στις εκπαιδευτικές μονάδες, συμφωνήθηκε πριν την έναρξη της έρευνας να δοθεί στους γονείς έντυπο ενημέρωσης για την έρευνα και ένα επιπλέον έντυπο προαιρετικής συγκατάθεσης των παιδιών τους στην έρευνα (δύο δοκιμασίες-τεστ και μία παρέμβαση-διδασκαλία) (Παράρτημα 1). Επίσης μέσω της επιστολής τονίστηκε ο προαιρετικός χαρακτήρας της έρευνας και η δυνατότητα των συμμετεχόντων να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και το δικαίωμα των συμμετεχόντων να μην πάρουν μέρος σ' αυτή. Επιπλέον διευκρινίστηκε η ανώνυμη συμμετοχή των παιδιών και στις δύο δοκιμασίες-τεστ καθώς και το γεγονός ότι η αξιολόγηση των τεστ δε θα ληφθεί υπόψη από τον κάθε διδάσκοντα των τμημάτων στη βαθμολόγησή τους.

Έπειτα από τη διανομή του εντύπου ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων και εφόσον εξασφαλίστηκε η συγκατάθεσή τους ακολούθησε μια σειρά συνεννοήσεων με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων των σχολείων για να προγραμματιστούν οι δύο δοκιμασίες-τεστ και η παρέμβαση-διδασκαλία. Η χρονική διάρκεια των δύο δοκιμασιών ήταν μία ώρα για την κάθε μία, ενώ η παρέμβαση διήρκεσε έξι

διδασκτικές ώρες, οι οποίες δεν ήταν συνεχόμενες, αλλά ακολουθήθηκε το πρόγραμμα του κάθε τμήματος. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι επειδή η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας έγινε το χρονικό διάστημα του μήνα Νοεμβρίου, περίοδος η οποία ήταν επιβαρημένη με διαγωνίσματα και τεστ και στα δύο σχολεία, κρίθηκε αναγκαίο κατόπιν συνεννόησης με τους διδάσκοντες των τμημάτων να ξεκινήσει η όλη διαδικασία της έρευνας μετά το τέλος του τετραμήνου, δηλαδή τη χρονική περίοδο του Φεβρουαρίου.

Επειδή δεν ήταν δυνατή η διεξαγωγή των δύο τεστ ταυτόχρονα και στα δύο σχολεία, πραγματοποιήθηκε πρώτα στο Γυμνάσιο Ευκαρπίας η όλη διαδικασία (προ- τεστ, παρέμβαση, μετά- τεστ) και έπειτα στο Γυμνάσιο Πανοράματος. Οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος της Γλώσσας ήταν παρόντες σε όλα τα στάδια της έρευνας συμμετέχοντας και στην αξιολόγηση των δύο τεστ. Στις προσυμφωνημένες ημερομηνίες και ώρες πραγματοποιήθηκαν τα τεστ, ενώ πριν προχωρήσουν οι μαθητές στις απαντήσεις των θεμάτων, δόθηκαν εξηγήσεις από την ερευνήτρια σχετικές με το περιεχόμενό τους και τους ζητήθηκε να μην αναγραφεί το όνομά τους στα απαντητικά φυλλάδια παρά μόνο η λέξη «κορίτσι» ή «αγόρι» προκειμένου να διερευνηθεί η ερευνητική υπόθεση που σχετίζεται με το φύλο. Κατά τη διενέργεια των δύο γραπτών δοκιμασιών η ερευνήτρια παρευρισκόταν εντός του σχολικού χώρου και εναλλάξ στις αίθουσες των τμημάτων. Τα ερευνητικά πρωτόκολλα ταξινομήθηκαν σε φακέλους ανάλογα με το Γυμνάσιο, το τμήμα και την ερευνητική ομάδα (παρέμβασης- ελέγχου) προκειμένου να αρχίσει η καταμέτρηση, αποδελτίωση και ψηφιοποίηση του υλικού.

12.7 Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας

Στη διεξαγωγή της έρευνας υπήρχαν ορισμένοι περιοριστικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρέασαν ως ένα βαθμό την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων και οι οποίοι συνδέονται τόσο με τον αριθμό των συμμετεχόντων όσο και με τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης-διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα ο αριθμός των συμμετεχόντων/χουσών μαθητών/τριών (191) αποτελεί ένα σχετικό μικρό δείγμα για την έρευνα, αν λάβουμε υπόψη μας το μέγεθος του δείγματος το οποίο συμμετέχει στο διεθνή διαγωνισμό PISA (5000.000 περίπου μαθητές/τριες από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και 5.000 περίπου μαθητές/τριες από την Ελλάδα). Βέβαια,

όπως προαναφέρθηκε ο στόχος μας δεν ήταν η επανάληψη του διεθνούς διαγωνισμού PISA, αλλά η προσπάθεια ελέγχου των αιτιών αναφορικά με τη δυσκολία από την πλευρά των μαθητών κατανόησης κειμένου και διαχείρισης ερωτήσεων σχετικών με τον αναγνωστικό γραμματισμό.

Επίσης γνωρίζοντας οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ότι η αξιολόγηση των τεστ δε θα ληφθεί υπόψη από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους, ίσως να μην αντιμετώπισαν τις δοκιμασίες με την απαιτούμενη σοβαρότητα, με αποτέλεσμα να μην έχουμε τόσο αντικειμενικά αποτελέσματα ως προς την απόδοση των συμμετεχόντων. Όμως τόσο η καλή διάθεση και προσπάθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενημέρωσαν τους μαθητές και τους γονείς τους ότι τέτοιου είδους γραπτές δοκιμασίες είναι δυνατόν να βοηθήσουν την εξέλιξη της διδασκαλίας, όσο και η εξοικείωση των μαθητών με παρόμοιου τύπου τεστ, εξασφαλίστηκε η ομαλή διεξαγωγή των δύο δοκιμασιών-τεστ καθώς και της παρέμβασης-διδασκαλίας με όσο πιο αντικειμενικό τρόπο.

12.8 Κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας

Κάθε έρευνα είναι σημαντικό να διαθέτει κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας προκειμένου τα αποτελέσματά της να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μ' αυτό τον τρόπο να συμβάλλει στην επίλυση διαφόρων θεμάτων. Αναφορικά με την ποσοτική έρευνα που χρησιμοποιήσαμε η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της προέρχονται από τις μετρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί.

Είναι χρήσιμο όμως να αναφερθούμε στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των ποιοτικών μεθόδων στις οποίες οι δύο έννοιες δεν είναι εμφανείς. Αρχικά η έρευνά μας διαθέτει ερμηνευτική εγκυρότητα καθώς τα ποιοτικά δεδομένα αντιστοιχούν με τις ερμηνείες και τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα οι υποθέσεις που διατυπώσαμε ερμηνεύονται και επαληθεύονται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και στην θεωρητική εγκυρότητα της έρευνάς μας καθώς μέσω αυτής μπορούμε να οδηγηθούμε στη διατύπωση θεωρητικών θέσεων που έχει ευρύτερη απήχηση πέρα από τα στενά πλαίσια του ερευνητικού εγχειρήματος. Με άλλα λόγια η παρέμβαση-διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στην έρευνά μας οδήγησε στη διατύπωση θεωρίας σχετικής με

την υιοθέτηση και εφαρμογή στη διδακτική μεθοδολογία στρατηγικών που αφορούν στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού των μαθητών.

Επίσης η πρακτική που ενίσχυσε την εγκυρότητα της έρευνας είναι ο τριγωνισμός (triangulation). Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών μεθοδολογιών μέσα στην ίδια έρευνα, όπως η ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία, αλλά και στη χρήση διαφορετικών μεθόδων. Στην έρευνά μας προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε και να αναλύσουμε διαφορετικές έρευνες, διερεύνηση Αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος και διδακτικής μεθοδολογίας του συγκεκριμένου μαθήματος αναφορικά με την ανάπτυξη του εγγραμματισμού των μαθητών. Επίσης για τη διεξαγωγή των παραπάνω ερευνών χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Ο τριγωνισμός αποτελεί πολύ σημαντικό τρόπο ελέγχου και ενίσχυσης των ερευνών καθώς μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα οι αδυναμίες της κάθε μεμονωμένης μεθοδολογίας και έτσι να οδηγηθούμε στον πληρέστερο και ικανοποιητικότερο τρόπο απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπροσθέτως υπήρχε η δυνατότητα μέσω αυτού του τρόπου να επιβεβαιώσουμε τα αποτελέσματα και τα ερευνητικά ευρήματα. Τέλος μέσω των πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων οδηγηθήκαμε στη συμπληρωματικότητα των διαφορετικών μεθόδων. Έτσι αφενός ελέγχθηκαν τα Αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια και αφετέρου πραγματοποιήθηκε παρέμβαση-διδασκαλία στην τάξη η οποία αναλύθηκε μέσω συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Επιπλέον για την ενίσχυση της ερευνητικής εγκυρότητας τα ερευνητικά δεδομένα αξιολογήθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα (Christensen, 2007. Ιωσηφίδης, 2008).

Η έννοια της αξιοπιστίας στην έρευνά μας σχετίζεται με την αξία που έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας για τη χρήση τους σε παρόμοιες περιπτώσεις και ερευνητικά πεδία. Επίσης το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Δηλαδή μέσα από την παρέμβαση-διδασκαλία, η οποία είχε θετικά αποτελέσματα, όπως απέδειξε και το μετά τεστ οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα-γενίκευση ότι η χρήση στρατηγικών κατανόησης κειμένου είναι δυνατόν να βοηθήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού και της κριτικής σκέψης (Ιωσηφίδης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

13.1 1^η Φάση έρευνας

(έρευνα στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού και Γυμνασίου και στο φινλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα)

13.1.1 Συγκρότηση κατηγοριών

Τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός της έρευνας, το θεωρητικό πλαίσιο καθώς και το ερευνώμενο υλικό βοήθησαν στη δημιουργία του συστήματος κατηγοριών: α) περιεχόμενο των Α.Π. β) στόχοι τους γ) διδακτικές προσεγγίσεις και δ) αξιολόγηση. Αρχικά θα γίνει έκθεση και των δύο Α.Π.Σ. ως προς τις συγκεκριμένες κατηγορίες, στη συνέχεια θα γίνει η σύγκρισή τους και στο τέλος θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και οι προτάσεις.

α) Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Ελλάδας της Γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το περιεχόμενο των Α.Π. της γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού θα πρέπει να εξετάσουμε τα συγκεκριμένα βιβλία. Για όλες τις τάξεις του Δημοτικού υπάρχει το σχολικό εγχειρίδιο και το τετράδιο εργασιών. Το εγχειρίδιο περιέχει πολλούς τύπους κειμένων και πολλά είδη λόγου. Η διδακτική ενότητα περιέχει ένα ή περισσότερα κείμενα για επεξεργασία κειμενικής-νοηματικής ή γραμματικής δομής και ένα ή περισσότερα γλωσσικά φαινόμενα. Τα κύρια στοιχεία του γλωσσικού φαινομένου εξαντλούνται σε επάλληλες διδακτικές ενότητες. Το εγχειρίδιο περιέχει πίνακες κλίσης, συγκεφαλαιώσεις, καθώς και σχήματα αισθητοποίησης βασικών μορφοσυντακτικών και κειμενικών δομών. Το τετράδιο εργασιών περιέχει ασκήσεις οι οποίες είναι βασισμένες στη θεωρία του σχολικού βιβλίου έτσι ώστε να μπορέσει ο μαθητής να εμπεδώσει την ύλη που έχει διδαχθεί και βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Λαμβάνεται μέριμνα, ώστε το περιεχόμενο του εγχειριδίου και των κάθε είδους σχολικών βοηθημάτων του μαθητή να μην συνίσταται σε ομοιόμορφα επαναλαμβανόμενη διαδικασία. Η δομή του εγχειριδίου, γενικά, να αφήνει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλιών και επινοήσεων εκ μέρους του δασκάλου. Επίσης υπάρχει

φύλλο οδηγιών για τον δάσκαλο, το οποίο περιέχει τα στοιχεία που δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει ο δάσκαλος. Δίνει κατευθύνσεις και προκαλεί τον δάσκαλο στην επινοητικότητα και τη δράση. Επιπλέον υπάρχει εγχειρίδιο σχολικής γραμματικής για τις τάξεις Ε' και Στ'. Είναι συνοπτικό, εύχρηστο και μεθοδικό διδακτικό εργαλείο, που το χρησιμοποιούν μικρά παιδιά 9-12 χρονών. Γι' αυτό η εκπόνησή του εμπίπτει στην αρμοδιότητα κυρίως των παιδαγωγών. Ο ρόλος των γλωσσολόγων περιορίζεται στη λήψη καίριων αποφάσεων, μετά από συμφωνία σε ελάχιστα σημεία, ώστε το εγχειρίδιο που θα προκύψει να:

- Περιέχει περιορισμένο, αλλά επαρκή αριθμό φωνολογικών και μορφοσυντακτικών φαινομένων.
- Προσεγγίζει, παράλληλα, την πραγματολογική πλευρά της γλώσσας.
- Αφήνει περιθώρια "ανοχής" στην πολυτυπία, ως ένα βαθμό, ιδίως όταν αυτή έχει σχέση με τα επίπεδα ύφους.
- Δίνει έμφαση στη σύνταξη μικρών λέξεων (που, με, για, μέχρι, σαν κ.τ.ό.).
- Γενικά, δίνει λύσεις σε επείγουσες συντακτικές, μορφολογικές και ορθογραφικές εκκρεμότητες της νεοελληνικής διδασκόμενης γλώσσας, οι οποίες έχουν συνέπειες στην πρώτη εμπλοκή του παιδιού σε συνειδητές γλωσσικές επιλογές.
- Δίνει επίσης έμφαση σε πρακτικά ζητήματα γραφής.

Τέλος υπάρχει λεξικό για τις τάξεις δ', ε' και στ', ορθογραφικό, ευρείας χρήσης και συντάσσεται σύμφωνα με ειδικές προδιαγραφές.

β) Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του.

Αναλυτικότερα:

- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να

ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.

- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.

- Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.

- Να συνειδητοποιήσει ότι:

(α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι (β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

-Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.

-Να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.

-Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα.

-Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.

-Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.

- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.

-Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

Όσον αφορά στον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

- Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.
- Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.

Οι θεματικές ενότητες που περιέχονται στο μάθημα της Γλώσσας είναι ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος με την έννοια της ανάγνωσης, ο γραπτός λόγος με την έννοια της γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο και η γραμματική. Για αυτές τις ενότητες θέτονται διαφορετικοί στόχοι και σκοποί με μία μικρή διαφοροποίηση για τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Αυτό είναι λογικό εφόσον τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία θα πρέπει να έχουν μία διαφορετική αντιμετώπιση ως προς τους στόχους, έτσι ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι λοιπόν για τον προφορικό λόγο στην Α' και Β' Δημοτικού ως γενικός σκοπός που έχει τεθεί είναι η λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Οι ειδικοί στόχοι που τίθενται είναι να μπορεί να ακούσει και να απαντά, να παρακολουθεί διάφορες μορφές προφορικού λόγου, να διηγείται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα. Να αρθρώνει να προφέρει και να τονίζει σωστά, να χρησιμοποιεί σωστά γραμματικούς τύπους και απλό λεξιλόγιο. Να εκφράζει εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες και αισθήματα, να περιγράφει και να αφηγείται.

Για τις υπόλοιπες τάξεις για τη συγκεκριμένη ενότητα ως σκοπός έχει τεθεί η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστό δομημένο λόγο. Ως ειδικοί στόχοι αποτελούν η ανάπτυξη της ακουστικής, η απαντητική ετοιμότητα, η ακρόαση, η διατύπωση ερωτήσεων, η εξιστόρηση. Επίσης να μπορεί να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Να αναγνωρίζει διαφορές μεταξύ διαφορετικών ειδών προφορικού λόγου. Να αφηγείται από μνήμη, να ανακοινώνει μια πληροφορία, να αναλύει, να αξιολογεί πληροφορίες, να συμμετέχει σε συζητήσεις, να διακρίνει το γεγονός από το σχόλιο σε μια προφορική αφήγηση.

Στην ενότητα που αναφέρεται στον γραπτό λόγο με την έννοια της ανάγνωσης για την Α' και Β' Δημοτικού ως γενικός σκοπός αναφέρεται η κατάκτηση των βασικών

δεξιότητων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και η αναζήτηση, ανεύρεση, κατανόηση και χρήση της πληροφορίας. Οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και της εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά. Οι ειδικοί στόχοι που έχουν αναφερθεί είναι η ικανότητα του μαθητή να μπορεί να συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας. Να καταλάβει ότι η γραφή χρησιμοποιείται για να μεταφέρει μηνύματα. Να αναγνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα στην εικόνα ενός αντικειμένου και στη γραπτή απόδοσή του με λέξεις. Να κατανοεί και να κατακτά τους βασικούς μηχανισμούς της ανάγνωσης. Να διαβάζει και να κατανοεί με ακρίβεια ένα κείμενο. Τέλος να απομνημονεύει, να διαπιστώνει αν ένα κείμενο είναι έμμετρο ή πεζό, διαλογικό ή περιγραφικό. Για τις υπόλοιπες τάξεις ως γενικός σκοπός έχει τεθεί η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί την πληροφορία, να χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία. Πιο ειδικά στοχεύει να διαβάζει κατανοώντας το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλο για την ηλικία του. Να συγκρίνει κείμενα με ίδιο θέμα αλλά με διαφορετικό είδος λόγου. Να προσδιορίζει, να συγκρίνει και να ταξινομεί στοιχεία ενός κειμένου. Να αναγνωρίζει τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου, να διαμορφώνει βαθμιαία θετική αλλά και κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο. Να διαβάζει είτε σιωπηρά είτε μεγαλόφωνα, να συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και να εξοικειώνεται με τον ιδιοματικό λόγο.

Όσον αφορά το γραπτό λόγο με την έννοια της γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου για την Α' και Β' Δημοτικού ο γενικός στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα. Ως ειδικοί στόχοι αποτελούν η διατύπωση σκέψεων και η επικοινωνία με τους άλλους γραπτά και προφορικά. Θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη στενή σχέση ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Να αντιγράφει και να γράφει με σχετική ταχύτητα και με αποδεκτά γράμματα. Να αναγνωρίζει διάφορους τύπους γραμμάτων. Να παρατηρεί και να περιγράφει γραπτά διάφορα αντικείμενα του περιβάλλοντος. Τέλος να εξιστορεί γραπτά και να σχολιάζει γραπτά των συμμαθητών του. Στις υπόλοιπες τάξεις ως γενικός σκοπός τίθεται η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος

που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Να χαίρεται την ίδια τη γραπτή επικοινωνία. Η ικανότητα να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση με όργανο το γραπτό λόγο καθώς και η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας. Ως ειδικοί στόχοι τίθενται να γράφει καθαρά και καλαισθητά, ορθογραφημένα και με απαιτούμενη ταχύτητα. Να αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα. Να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή, να μετασχηματίζει κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου και να χρησιμοποιεί διαφορετικά είδη λόγου. Να μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο. Να επεξεργάζεται και να δομεί κείμενο με νοηματικές ενότητες. Να συνειδητοποιεί διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και να καταγράφει σκέψεις.

Στην ενότητα που αφορά το λεξιλόγιο για την Α' και Β' Δημοτικού ο γενικός στόχος είναι η αποσαφήνιση και η σταθεροποίηση του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής τους επικοινωνίας και η χρήση βασικών λέξεων και εκφράσεων στον γραπτό και προφορικό λόγο. Ειδικότερα να προσεγγίζει το λεξιλόγιο διάφορων θεματικών περιοχών, να κατακτά και να διαμορφώνει το λεξιλόγιό του καθώς και να κατανοεί την έννοια των λέξεων. Να εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων και να χρησιμοποιεί γραπτά και προφορικά τις νέες έννοιες – λέξεις. Στις άλλες τάξεις ως γενικός σκοπός αναφέρεται ο εμπλουτισμός, η διεύρυνση και η ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των παιδιών, με την κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος. Ειδικότερα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και να εξοικειώνεται με τη διαχρονική πλευρά της γλώσσας. Τέλος να διαπιστώνει ότι ανάλογα με την περίπτωση και το σκοπό επικοινωνίας επιλέγει κατάλληλο λεξιλόγιο.

Ως προς τη γραμματική στην Α' και Β' Δημοτικού ως γενικός σκοπός αποτελεί η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, με τη βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων. Ως ειδικός στόχος είναι να τονίζει σωστά προφορικά και γραπτά. Να κατανοεί την έννοια της γλωσσικής δομής και να κατανοεί τα μέρη του λόγου και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα. Στις άλλες τάξεις αναφέρεται ως γενικός σκοπός η πρακτική

συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, στην επικοινωνία σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης. Ενώ ως ειδικοί στόχοι αποτελεί η αντίληψη νοηματικών σχέσεων κειμένου- ενότητας-παραγράφου. Να αναγνωρίζει τα δομικά συστατικά μιας πρότασης-παραγράφου. Να αναλύει και να ανασυνθέτει πρόταση και τέλος να διαπιστώνει ότι ο ομιλητής ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας χρησιμοποιεί το κατάλληλο ύφος.

γ) Διδακτική Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των προηγούμενων σκοπών και στόχων δε δίνεται μια μέθοδος με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες. Είναι χρήσιμο να υπάρχει ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από το δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος. Η πρωτοβουλία προϋποθέτει επίγνωση σκοπών και στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση και περιοδικά επανεκτίμηση της διδακτικής εργασίας, ώστε αυτή να αναπροσαρμόζεται σωστά. Βέβαια προτείνεται ένα πλαίσιο αρχών που είναι δυνατόν να υλοποιηθούν με διάφορες μεθόδους. Αρχικά ο δάσκαλος θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις, δηλαδή να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται. Η γλωσσική διδασκαλία λοιπόν αντιμετωπίζει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου είτε ως κείμενα προς επεξεργασία είτε ως κείμενα που καλείται ή επιθυμεί να συνθέσει ο ίδιος.

Τα κείμενα των εγχειριδίων μπορούν να αντικατασταθούν από άλλα π.χ. άρθρα, ανακοινώσεις, επιστολές, έντυπα, διαφημίσεις, λογοτεχνήματα κ.τ.λ., όταν είναι επίκαιρα ή εμπλέκονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διδασκαλία των κειμένων απαιτεί συστηματική αξιοποίηση των πληροφοριών οι οποίες αφενός ερμηνεύουν τη μορφή και το περιεχόμενο ενός κειμένου που δίδεται προς επεξεργασία αφετέρου περιορίζουν και διαμορφώνουν τη μορφή και το περιεχόμενο των προφορικών ή γραπτών κειμένων που καλείται να συνθέσει ο μαθητής. Κάθε είδος λόγου χρειάζεται ειδική διδασκαλία ανάλογα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τους εξωκειμενικούς περιορισμούς του. Η διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου είναι συστηματική και διατρέχει όλες τις ενότητες με μικρότερη ή

μεγαλύτερη έμφαση κατά περίπτωση. Στην παραγωγή λόγου δίνονται από το δάσκαλο ορισμένες εξωκειμενικοί περιορισμοί (στόχος, αποδέκτης, χώρος, χρόνος, κείμενο). Ως μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει, ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής. Μπορεί να αντικαταστήσει τις διδακτικές ενότητες με γλωσσικό υλικό που έχει επιλέξει, κατασκευάσει.

Για την γραμματική είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσει ότι διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει τη δομή, τη γραμματική της λέξης, της πρότασης, του κειμένου και της επικοινωνίας. Η χρήση της ορολογίας είναι αναγκαία μόνο στο βαθμό που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για συνεννόηση με τους μαθητές. Το κύριο βάρος πρέπει να δίνεται στη γραμματική των κειμένων και στην επικοινωνία. Έτσι απαιτείται συστηματική αναφορά στους τύπους των κειμένων.

Στην πρώτη ανάγνωση και γραφή πρέπει ο μαθητής να υποστηρίζεται κατά την προσπάθειά του να αντιληφθεί τη φωνολογική δομή των λέξεων. Το λεξιλόγιο διδάσκεται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε εγχειριδίου (λ.χ. θεματικά πεδία). Οργανικό στοιχείο της διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι η χρήση λεξικού μέσα στην τάξη ατομικά ή ομαδικά.

Για να υποβοηθείται η συνδιδασκαλία αλλοδαπών μαθητών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων. Επίσης να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές και να δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας.

δ) Αξιολόγηση

Για να διαπιστωθεί σε ποιο σημείο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του Α.Π. θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγησή του. Κρίνεται σκόπιμη η καθημερινή αξιολόγηση του μαθητή από το δάσκαλο. Μορφές αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι διάφορες γραπτές δοκιμασίες λόγου διάρκειας λίγων λεπτών ή μιας διδακτικής ώρας. Προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κατανόησης. Ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου με υποβοήθηση ερωτήσεων. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης, προφορικές ή γραπτές, με περιορισμένη έκταση απάντησης. Θέματα σύμπτυξης περιεχομένου προφορικού ή γραπτού. Ερωτήσεις κρίσεως για βαθύτερη κατανόηση περιεχομένου. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Κλειστές αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις για αξιολόγηση

γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου. Κείμενο με προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο, τη δομή του, το ύφος και τα γλωσσικά μέσα. Θέμα για ανάπτυξη και δόμηση περιεχομένου. Φύλλα Αξιολόγησης.

Κείμενο περιορισμένης έκτασης (αντιγραφή), για τον έλεγχο της καλλιγραφίας ή της ορθογραφίας.

Κάθε κείμενο που παράγει ή κάθε πράξη που επιτελεί ο μαθητής με τα λόγια του.

Φάκελος εργασιών με εργασίες του μαθητή σε όλη τη διάρκεια της γλώσσας

Τα λάθη θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αφορμή για διάγνωση από το δάσκαλο που θα του επιτρέπουν να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων. Μόνιμος στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του. Έτσι ο μαθητής βρίσκεται σε συνεχής αναβάθμιση του γλωσσικού του επιπέδου.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση του προγράμματος του Δημοτικού γίνεται φανερό ότι υπάρχουν ορισμένα σημεία τα οποία χρήζουν ιδιαίτερη προσοχή. Για παράδειγμα δεν αναφέρεται αν η ενασχόληση με κείμενα που ενδιαφέρουν τον μαθητή, του προσελκύουν την περιέργεια, την ευχαρίστηση, ώστε να ασχοληθεί ουσιαστικά και περισσότερο ενεργητικά μ' αυτά. Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος του μαθητή θα μπορέσει να γίνει με κείμενα της επιλογής του. Μ' αυτό τον τρόπο θα αναπτυχθεί και η πρωτοβουλία του και το αίσθημα ευθύνης του. Επίσης στο Α.Π. τονίζεται περισσότερο η εκμάθηση της μορφής της γλώσσας (γραμματική, σύνταξη, ορθογραφία), ενώ δεν υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά σε συγκεκριμένου τύπου ασκήσεις που δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να καλλιεργήσει τον προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να μπορέσει να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικές με θέματα της καθημερινότητας.

Β) α) Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το πλαίσιο του Α.Π.Σ. στο Γυμνάσιο στο μάθημα της Γλώσσας καλό θα ήταν να δούμε το διδακτικό υλικό σε κάθε τάξη του Γυμνασίου. Έτσι έχουμε για την κάθε τάξη το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών του, το βιβλίο του καθηγητή και βιβλίο Γραμματικής για όλες τις τάξεις του

Γυμνασίου. Στο βιβλίο του μαθητή υπάρχουν διδακτικές ενότητες οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους και με άλλα μαθήματα (διαθεματικά/διεπιστημονικά) ανάλογα με τη βαρύτητα και τη σπουδαιότητα που έχει η σύνδεση αυτή. Όλα τα κείμενα είναι νέα, πολυτροπικά, επικαιρικά, ελκυστικά και αντιπροσωπευτικά όλων των κειμενικών ειδών και έχουν σχέση όλα με τα θέματα της ενότητας. Υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στα κείμενα και που συνεξετάζονται με τα διδασκόμενα γλωσσικά ή γραμματικά φαινόμενα. Επίσης υπάρχουν συμπληρωματικά κείμενα για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου γίνεται με ερωτήσεις και εργασίες που συνθέτουν οι μαθητές και που αξιολογούνται γι' αυτές. Το λεξιλόγιο των κειμένων εμπλουτίζεται με τη χρήση ερμηνευτικού λεξικού και έχει σχέση με τη θεματική ενότητα. Η εικονογράφηση έχει σύντομη επεξήγηση και αναφέρεται στο εξεταζόμενο θέμα. Αποτελεί πολυτροπικό κείμενο που αποκωδικοποιείται από τους μαθητές με παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο με άσκηση των μαθητών σ' όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με ανακεφαλαίωση όσων διδάχτηκαν.

β) Στόχοι-Σκοποί του Ελληνικού Α.Π.Σ. του Γυμνασίου

Το Α.Π.Σ. του Γυμνασίου στοχεύει όσον αφορά στην **κατανόηση του προφορικού λόγου**:

-Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού λόγου και να εντοπίζουν τις προθέσεις των συνομιλητών τους.

-Να εντοπίζουν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών τους. Να αξιολογούν τις πληροφορίες εκτιμώντας τα γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία των λόγων τους και να θέτουν σε κριτικό έλεγχο τα επιχειρήματά τους. Να αναγνωρίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές των συνομιλητών τους.

Όσον αφορά στην **παραγωγή προφορικού λόγου** στοχεύει:

-Να εκφράζονται οι μαθητές προφορικά σε προσεγμένο λόγο και με προσωπικό ύφος και να προσαρμόζουν το λόγο τους στο επικοινωνιακό πλαίσιο αξιοποιώντας τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα.

-Να εμπλουτίζουν το λόγο τους με πραγματολογικές και σημασιολογικές αποχρώσεις.

Όσον αφορά στην **κατανόηση γραπτού λόγου** στοχεύει:

-Να αναγνωρίζουν οι μαθητές με ευχέρεια τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και σημεία επικοινωνίας εντοπίζοντας τις προθέσεις του πομπού.

-Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη.

-Να εντοπίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το ύφος των κειμένων και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.

-Να εντοπίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές του γράφοντος.

Όσον αφορά στην **παραγωγή γραπτού λόγου** στοχεύει:

-Να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την περίπτωση επικοινωνίας.

-Να εκφράζονται γραπτά με προσωπικό ύφος και να προσαρμόζουν το λόγο τους σε διαφορετικά κειμενικά είδη.

-Να εμπλουτίζουν τα κείμενά τους με πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, κ.τ.λ.).

Γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Να εκτιμήσουν, επίσης, τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους.

Με τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί:

-Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους καθώς και της παγκόσμιας κοινότητας.

-Με την κατάκτηση της γλώσσας να εξελιχθούν σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.

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

-Να επισημάνουν τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα.

-Να κατανοήσουν ότι οι αλληλοεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους.

-Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη.

Ειδικότερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές:

-Να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών.

-Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων.

-Να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα.

-Να κατανοήσουν ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.

-Να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

-Να αναγνωρίζουν τις διάφορες κειμενικές μορφές, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου.

-Να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.

-Να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου - βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος-, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων.

-Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους με τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών.

-Να εξοικειωθούν με τους χώρους των βιβλιοθηκών και γενικά των κέντρων πληροφόρησης και τεκμηρίωσης, από όπου μπορούν να αντλούν τις απαραίτητες για κάθε περίπτωση πληροφορίες.

-Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών και στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου.

-Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή.

-Να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες.

-Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.

Ως προς τους μαθητές, που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

γ) Διδακτική Μεθοδολογία

Το μάθημα της γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Στο δημοτικό ο κυριότερος στόχος είναι η κατάκτηση των βασικών προφορικών δεξιοτήτων καθώς και των κυριότερων δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση του γραπτού λόγου (γραφή/ανάγνωση) και η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο εισάγονται κυρίως οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο, προϋποθέτοντας τις δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης. Συνεπώς, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο συνεχίζεται με την κειμενοκεντρική διάσταση η γλωσσική διδασκαλία, που διευρύνεται και εμπλουτίζεται. Η διδακτέα ύλη καλύπτει όλα τα επίπεδα γλώσσας και όλα τα είδη λόγου, προφορικού και γραπτού, σ' όλους τους τρόπους εκφοράς του. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας.

Σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας δίνεται ειδικό βάρος σε ομαδικές ερευνητικές εργασίες των μαθητών που συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο με το διαθεματικό. Οι μαθητές ασκούνται στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, στην επικοινωνιακή τους ικανότητα να προσαρμόζουν το λόγο στις περιστάσεις επικοινωνίας, στις μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό να παράγουν αποτελεσματικό λόγο, μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσολογική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για τη θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου θεωρούνται απαραίτητες. Έτσι μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο Γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση των βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και οι ομογενείς, που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν

και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου.

δ) Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της γλώσσας θεωρείται διαδικασία συμπληρωματική με τη διδασκαλία (διδασκαλία και αξιολόγηση στοχεύουν, με τη συνεργασία καθηγητή και μαθητή, στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή).

Για την αξιολόγηση, εκτός από τη γραπτή παραγωγή λόγου των μαθητών στην τάξη και τις γραπτές δοκιμασίες των τετραμήνων ή των τελικών εξετάσεων, συνυπολογίζονται, επιπλέον:

Οι προφορικές και γραπτές ασκήσεις διαφόρων ειδών μέσα στην τάξη (ερωτήσεις κατανόησης, ανάπτυξης ενός θέματος, οργάνωσης του λόγου κ.λπ). Οι αντίστοιχες εργασίες για το σπίτι, που συνήθως είναι γραπτές, αλλά μπορεί ορισμένες φορές να αποτελούν προετοιμασία για μια εισήγηση που θα κάνει ο μαθητής στην τάξη σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο. Οι συνθετικές εργασίες - διαθεματικές δραστηριότητες.

Πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι παραπάνω εργασίες θεωρούνται παραγωγή λόγου. Παραγωγή λόγου, δηλαδή, θεωρείται κάθε κείμενο, προφορικό και γραπτό, που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας, με συγκεκριμένο σκοπό. Η έκταση αλλά και το ύφος ενός τέτοιου κειμένου καθορίζονται κάθε φορά από το είδος λόγου το οποίο παράγεται: επιστολή φιλική ή επίσημη, περιγραφή γεγονότων σε ύφος οικείο ή επίσημο, αφήγηση γεγονότων με βιωματικό τρόπο, ανάπτυξη απόψεων σε θέματα που είναι οικεία στο μαθητή και έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά του κ.ο.κ. Η έκταση καθορίζεται, επίσης, και από το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, καθώς και από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι παραγωγή λόγου είναι, εκτός από τα κείμενα που γράφονται στις καθορισμένες ώρες στην τάξη, και ορισμένες από τις εργασίες που δίνονται για το σπίτι, εφόσον εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο. Παραγωγή λόγου, ακόμα, μπορούν να θεωρηθούν και οι γραπτές ή προφορικές ασκήσεις, που γίνονται στην τάξη, για να ασκηθούν οι μαθητές σε συγκεκριμένα είδη λόγου. Επομένως για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή αξιολογείται η ικανότητά του να παράγει ως πομπός λόγο προφορικό ή γραπτό, όσο και η ικανότητά του να

προσλαμβάνει ως δέκτης προφορικό ή γραπτό λόγο. Είναι σημαντικό ο διδάσκων να έχει υπόψη του τις ιδιαίτερες ικανότητες ενός μαθητή καθώς επίσης τις αδυναμίες που τυχόν έχει κάποιος άλλος. Πρέπει να τονιστεί λοιπόν ότι η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα:

- βασίζεται στις ίδιες αρχές με τη διδασκαλία,
- δρα συμπληρωματικά προς αυτή,
- προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή και
- έχει ως τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης (www.pi-schools.gr).

Εξετάζοντας λοιπόν το Α.Π. του Γυμνασίου γίνεται αντιληπτό ορισμένα σημεία τα οποία είναι αναγκαίο να βελτιωθούν. Βέβαια εδώ υπάρχουν περισσότερες αναφορές για καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου σε σχέση με το πρόγραμμα του Δημοτικού, αλλά αυτές είναι γενικές. Δηλαδή δεν αναφέρονται συγκεκριμένες πρακτικές που θα βοηθήσουν την κριτική σκέψη, όπως στρατηγικές για την κατανόηση κειμένων. Και αυτό είναι σημαντικό αν λάβουμε υπόψη μας ότι η κριτική σκέψη και η κατανόηση κειμένου ανήκουν στις δεξιότητες οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν με κατάλληλη μεθοδολογία. Επίσης δεν υπάρχει αναφορά σε ασκήσεις ανεύρεσης πληροφοριών μέσα από διάφορες πηγές. Επιπροσθέτως υπάρχει ελλιπής αναφορά στην αλληλεξάρτηση μεταξύ μαθητών, η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει και τους αδύναμους μαθητές να εξελιχθούν και να μην περιθωριοποιούνται. Όπως επίσης είναι σημαντική η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, γεγονός που θα έκανε τους μαθητές να έχουν πιο ενεργητική παρουσία στο μάθημα. Επιπλέον δεν υπάρχει καθόλου αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η εξακρίβωση δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν μέσω της διδασκαλίας τους στόχους που τίθενται. Καθώς επίσης είναι σημαντική και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών για την παρουσία τους στην τάξη. Το γεγονός αυτό θα τους έκανε πιο υπεύθυνους και θα ανέπτυξε την πρωτοβουλία τους. Τέλος είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων, ώστε να οδηγούμαστε σε καλύτερα και πιο ολοκληρωτικά αποτελέσματα.

13.1.2 Εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας

Η βασική εκπαίδευση στην Φινλανδία αποτελείται από την πρωτοβάθμια και τη χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αφορά παιδιά ηλικίας από 7-16 ετών, τα οποία παρακολουθούν το αποκαλούμενο ενιαίο σχολείο. Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φοιτούν άτομα ηλικίας 16 ετών και άνω. Περιλαμβάνει δύο βασικές κατευθύνσεις, τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση. Επίσημες γλώσσες της Φινλανδίας είναι τα φινλανδικά και τα Σουηδικά. Σε ορισμένα εκπαιδευτήρια, η διδασκαλία γίνεται εξ' ολοκλήρου ή εν μέρει σε ξένη γλώσσα, συνήθως στα αγγλικά, ή στη γλώσσα Sami για τις περιοχές της Λαπωνίας. Υπάρχει ειδική μέριμνα στο εκπαιδευτικό σύστημα ούτως, ώστε να συμμετάσχουν αθίγγανοι και άτομα που επικοινωνούν στη νοηματική γλώσσα (Hanushek & Woessmann, 2006).

Στη Φινλανδία, η οργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης γίνεται από την κεντρική κυβέρνηση, ωστόσο σε ό,τι αφορά στη διαχείρισή του, η αποκεντρωτική αντίληψη και πρακτική κυριαρχούν. Βασική αρμόδια αρχή για την εκπαίδευση είναι το Υπουργείο Εκπαίδευσης, το οποίο μαζί με το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση (FNBE) καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους και το πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και για την εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα με αυτούς τους δημόσιους φορείς, σε κάθε μια από τις έξι Επαρχιακές Διευθύνσεις της Φινλανδίας λειτουργεί Τμήμα Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Οι τοπικές αρχές κατέχουν κομβικό ρόλο στη λειτουργία των περισσότερων σχολείων της βασικής και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιδοτούν τα δημόσια σχολεία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών βαθμίδων, στα οποία φοιτά η πλειονότητα των μαθητών που κατοικούν σε αυτές. Επιπλέον, ο βαθμός αυτονομίας που παρέχεται στα σχολεία για την οργάνωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν, πέρα από τις υποχρεωτικές βασικές λειτουργίες που έχουν προσδιοριστεί με νόμο, αποφασίζεται από τις τοπικές αρχές. Μάλιστα, η διδακτέα ύλη του ενιαίου σχολείου, του ανώτερου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των επαγγελματικών σχολών σχεδιάζεται σε τοπικό επίπεδο. Βάσει της νομοθεσίας, το κάθε σχολείο είναι υπεύθυνο για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στηριζόμενο στην επάρκεια των ικανοτήτων των δασκάλων για την

επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Όσον αφορά στην αξιολόγηση, το κάθε σχολείο αυτοαξιολογείται, ενώ συγχρόνως λαμβάνει μέρος σε εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις.

Η βασική εκπαίδευση παρέχεται από το ενιαίο σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό), είναι υποχρεωτική και δωρεάν για όλα τα παιδιά και διαρκεί εννέα χρόνια. Πέραν των εννέα ετών, ένας μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει το ενιαίο σχολείο εθελοντικά και για δέκατο έτος (περίπου το 2% των μαθητών παρακολουθούν και δέκατο σχολικό έτος), λαμβάνοντας ένα επιπρόσθετο πιστοποιητικό. Τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρίσκονται υπό την επίβλεψη των δήμων (ή διαδημοτικών συμβουλίων). Σχεδόν το σύνολο των σχολείων βασικής εκπαίδευσης (99,1%), είναι δημόσια, ενώ τα υπόλοιπα είναι ιδιωτικά, και βρίσκονται υπό κρατική επίβλεψη, εφόσον είναι αναγνωρισμένα από το κράτος. Σκοπός της βασικής εκπαίδευσης είναι να δώσει τα εχέγγυα στους μαθητές ούτως ώστε να γίνουν υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας και να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις χρήσιμες στη μετέπειτα ζωή τους (Solsten & Meditz, 1998).

α) Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Φινλανδίας της Γλωσσικής διδασκαλίας της βασικής εκπαίδευσης

Οι αρμόδιοι φορείς του Δημοσίου δίνουν τις γενικές κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος και ορίζουν τα διδακτικά αντικείμενα. Παρέχουν όμως στους εκπαιδευτικούς την αυτονομία να επιλέξουν τον τρόπο διδασκαλίας, τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσουν, το συμπληρωματικό υλικό κλπ. Έτσι, από τη μια πλευρά οι ίδιοι αναλαμβάνουν την παιδαγωγική ευθύνη της δουλειάς τους, από την άλλη συμμετέχουν ενεργά στο διαρκή ανασχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η τετράωρη απασχόλησή τους στην τάξη σε καθημερινή βάση εξασφαλίζει το χρονικό περιθώριο της συνεργασίας και του από κοινού σχεδιασμού του επιμέρους Α.Π. του σχολείου τους.

Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως ατομική και κοινωνική διαδικασία για την οικοδόμηση της γνώσης. Στην όλη διαδικασία σημαντική αποτελεί η καθοδήγηση του δασκάλου και η αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών. Απώτερος στόχος είναι η δια βίου

μάθηση καθώς και η κατανόηση του πολιτισμού και η συμμετοχή στην κοινωνική δραστηριότητα. Κρίνεται σημαντική η συνεργασία και η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας για την υγιή ανάπτυξη του μαθητή. Μ' αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος γνωρίζει τους μαθητές του και μπορεί να σχεδιάζει τις κατευθύνσεις της διδακτικής πράξης.

β) Σκοποί-Στόχοι της Γλωσσικής Διδασκαλίας της Φινλανδίας της βασικής εκπαίδευσης-Υλοποίηση στόχων-Αξιολόγηση

Η γλωσσική διδασκαλία και η λογοτεχνία αποτελούν κοινά αντικείμενα εκμάθησης για το φινλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ως γενικός σκοπός για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του γραμματισμού αποτελεί η διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη γλώσσα και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η κατεύθυνση της διδασκαλίας θα πρέπει να βασίζεται στην κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας. Επίσης στη γνωριμία με τον πολιτισμό και στη γνώση του κόσμου μέσω του εγγραμματισμού και μ' αυτό τον τρόπο θα οικοδομούν την ταυτότητά τους. Η διδασκαλία βασίζεται στην επεξεργασία διαφόρων ειδών κειμένων, προφορικών και γραπτών, και στην ιδέα ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση της μάθησης και της επικοινωνίας.

Οι ειδικοί στόχοι αφορούν τρία επίπεδα μάθησης (1-2, 3-5, 6-9), τα οποία αναφέρονται στη χρονική περίοδο της βασικής τους εκπαίδευσης, εφόσον η εκπαίδευση είναι ενιαία και διαρκεί εννέα χρόνια, από την ηλικία των επτά ως την ηλικία των δέκα έξι χρόνων των παιδιών. Οι στόχοι αφορούν επίσης κάποιους θεματικούς άξονες που θεωρούν σημαντικούς και γι' αυτό θα πρέπει να αναπτυχθούν. Μετά τους στόχους του κάθε επιπέδου το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στους τρόπους και στα μέσα υλοποίησής τους και τέλος στην αξιολόγηση.

Επίπεδο 1-2

Στόχοι

Ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης

- Να εξοικειωθούν με αλληλεπιδράσεις στο σχολείο.
- Να μάθουν να ακούνε με προσοχή, να ρωτούν, να απαντούν σε ερωτήσεις και να συνδυάζουν τις γνώσεις με τις εμπειρίες και τις σκέψεις.
- Να αναπτύξουν γενικά τη γλωσσική έκφραση.

Ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου

- Να μάθουν σαν τεχνική την ανάγνωση και τη γραφή και να κατανοήσουν ότι οι δύο αυτοί μηχανισμοί είναι σημαντικοί για τη μάθηση.
- Να αναπτύξουν τις γραπτές και αναγνωστικές δεξιότητες και τις δυνατότητες επικοινωνίας.
- Να μάθουν να παρατηρούν τον εαυτό τους ως αναγνώστες και ως συγγραφείς.

Διαμόρφωση της σχέσης λογοτεχνίας και γλώσσας με τους μαθητές

- Να εξοικειωθούν με το γραπτό τύπο της γλώσσας μέσω ακοής και ανάγνωσης, να εμπλουτίσουν τη φαντασία, το λεξιλόγιο, τις εκφράσεις και να αποκτήσουν υλικό για τις δικές τους σκέψεις και εκφράσεις.
- Να μάθουν να επιλέγουν υλικό το οποίο τους ενδιαφέρει και να διαβάζουν βιβλία τα οποία είναι σύμφωνα με τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.
- Να εξοικειωθούν με την υπαγόρευση κειμένων, τους ήχους, τα γράμματα, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις, σημεία στίξης, επικεφαλίδες.

Υλοποίηση Στόχων

Δεξιότητες αλληλεπίδρασης

- Προφορική και γραπτή έκφραση σε μικρές ομάδες και τάξεις.

- Στοχευόμενη ακρόαση.
- Επανάληψη πραγμάτων που έχουν ακούσει, δει, διαβάσει μέσω του αυτοσχεδιασμού, αφήγησης, δράματος.

Προφορικός και γραπτός λόγος

- Καθημερινή ανάγνωση και γραφή.
- Ανάλυση κειμένων είτε τυπωμένων είτε ηλεκτρονικών μέσω ομάδων συζήτησης.
- Εξάσκηση οπτικής και ακουστικής των γραμμάτων.
- Πρακτική εφαρμογή γραπτού και προφορικού λόγου.
- Στρατηγικές που βελτιώνουν την κατανόηση κειμένου.
- Ανάλυση του λόγου σε λέξεις, συλλαβές, ήχους και εξάσκηση με γραφή λέξεων.
- Ζωγραφική των γραμμάτων, μικρών και κεφαλαίων.
- Μαθαίνουν να κρατούν το στυλό και το μολύβι και να γράφουν στον υπολογιστή.
- Συλλαβισμός, προφορικός και γραπτός, χρήση σημείων στίξης.
- Δημιουργία κειμένων βασισμένων στη δική τους παρατήρηση, καθημερινή εμπειρία, γνώμη, φαντασία, δίνοντας έμφαση στην ευχαρίστηση και στη χαρά της δημιουργίας.

Λογοτεχνία και γλώσσα

- Ανάγνωση από το δάσκαλο λογοτεχνικών και άλλων κειμένων.
- Συζήτηση, συνδυάζοντας την ανάγνωση των κειμένων με τη ζωή κάποιου και με προηγούμενα πράγματα που άκουσαν και που είδαν.
- Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη.
- Παρατήρηση των διαφόρων τύπων και σημασιών της γλώσσας.

Αξιολόγηση

Οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης θα αναπτυχθούν έτσι ώστε:

- Να μπορούν να εκφραστούν προφορικά, να ξέρουν πώς να συνδυάσουν την παρατήρηση με τις εμπειρίες σε μια μικρή ομάδα, ώστε οι ακροατές να μπορούν να παρακολουθήσουν.
- Να μπορούν να ενεργούν σε προφορικές καθημερινές καταστάσεις.
- Να παρακολουθούν το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους σε προφορική αφήγηση και συζήτηση.
- Να αντιδρούν με ό,τι άκουσαν με δικές τους σκέψεις και ερωτήσεις.
- Να συμμετέχουν σε ασκήσεις εκφράσεις.

Οι δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου θα αναπτυχθούν έτσι ώστε:

- Να μπορούν να διαβάζουν αποσπάσματα ανάλογα της ηλικίας τους, να καταλαβαίνουν τι διαβάζουν.
- Να είναι σε θέση να εκφραστούν με τη γραφή για την καθημερινότητά τους και να χρησιμοποιούν τη φαντασία.
- Να μπορούν να γράψουν απλά με γνωστές λέξεις σχεδόν χωρίς λάθος, να χρησιμοποιούν σημεία στίξης, κεφαλαία γράμματα στην αρχή της πρότασης.

Διαμόρφωση της σχέσης λογοτεχνίας και γλώσσας με τους μαθητές, έτσι ώστε:

- Να ψάχνουν για κάτι που εκτιμούν και να χρησιμοποιούν τις αναγνωστικές τους ικανότητες με ευχαρίστηση και να βρίσκουν πληροφορίες.
- Να διαβάζουν τουλάχιστον μερικά βιβλία εκτιμώντας τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και ο εγγραμματισμός τους να μπορεί να ακολουθήσει το πρόγραμμα της ηλικίας τους.

- Να μπορούν να αναλύσουν φωνητικά και συλλαβικά μια λέξη και να χρησιμοποιούν το αλφάβητο με σειρά.

Επίπεδο 3-5

Στόχοι

Στο επίπεδο αυτό ο βασικός σκοπός είναι να μάθουν τις θεμελιώδεις δεξιότητες της γλώσσας. Ο γενικός σκοπός είναι να μάθουν σωστά τις τεχνικές της ανάγνωσης και γραφής, να εμβαθύνουν στην κατανόηση κειμένου και αύξηση των δεξιοτήτων απόκτησης πληροφοριών. Εξασκούνται στο να ακούνε, να διαβάζουν και να γράφουν ποικίλους τύπους κειμένων. Στο επίπεδο αυτό η λογοτεχνία και η επέκταση του γραπτού λόγου έχει ιδιαίτερη αξία. αποκτούν πρακτικές για να προετοιμάσουν τις δικές τους προφορικές εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα:

Ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης

- Να μάθουν δεξιότητες για να ακούνε, να επικοινωνούν και να ενθαρρύνονται στο να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις.
- Να μάθουν να δουλεύουν με κείμενα στα οποία οι λέξεις, οι ήχοι και οι εικόνες αλληλεπιδρούν.
- Να βελτιώσουν την αφήγηση και γενικά τις εκφραστικές δεξιότητες.

Ανάπτυξη των δεξιοτήτων ερμηνείας και αξιοποίησης ποικίλων κειμένων

- Να μάθουν να διαβάζουν ποικίλα κείμενα με ευχέρεια, να παρατηρούν και να αξιολογούν τον εαυτό τους ως αναγνώστες.
- Να χρησιμοποιούν στρατηγικές για να βελτιώσουν την κατανόηση κειμένου.

- Να μάθουν να επιλέγουν επακριβώς αναγνώσματα για διαφορετικούς σκοπούς, να εκφράζονται και να σκέφτονται σύμφωνα με τις ιδέες των κειμένων, να τα συνδέουν με τη δική τους ζωή και το περιβάλλον.
- Να μαθαίνουν να ψάχνουν για πληροφορίες από διαφορετικούς τύπους πηγών.

Ανάπτυξη των δεξιοτήτων για παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου για διαφορετικούς σκοπούς

- Να μαθαίνουν να δημιουργούν ποικίλα κείμενα προφορικά και γραπτά.
- Να αναπτύξουν δικές τους εκφράσεις, να αξιολογούν τις εκφράσεις τους, το λεξιλόγιό τους.
- Να μάθουν να γράφουν με ευχέρεια, να αποκτούν εμπειρία στην παραγωγή ποικίλων κειμένων και να χρησιμοποιούν διαφορετικές ερμηνείες των λέξεων για επικοινωνία.

Εμβάθυνση της σχέσης των μαθητών με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και άλλους πολιτισμούς

- Να μαθαίνουν τον πολιτισμό τους και τον πολιτισμό των άλλων ανθρώπων μέσα από τη λογοτεχνία, το θέατρο και τον κινηματογράφο.
- Να διαβάζουν ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά και εφήβους και να μαθαίνουν να επιλέγουν αναγνώσματα που τους ενδιαφέρουν και να τα αξιολογούν, έτσι θα οδηγηθούν σε θετική συμπεριφορά προς το διάβασμα.
- Να καταλαβαίνουν τα βασικά γραμματικά φαινόμενα και να μαθαίνουν τις διαφορετικές γλώσσες που μιλιούνται στο περιβάλλον τους και να δίνουν αξία σ' αυτές.
- Να αποκτούν βασικές γνώσεις για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και να αξιοποιούν την επικοινωνία μ' αυτά.

Υλοποίηση Στόχων

Δεξιότητες αλληλεπίδρασης

- Να παρατηρούν, να αλληλεπιδρούν στην επικοινωνία.
- Να δίνουν εξηγήσεις, να παρουσιάζουν τη γνώμη τους, να διατυπώνουν επιχειρήματα, να δημιουργούν ερωτήσεις, να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις.
- Να εξασκούνται στην έκφραση.

Κατανόηση κειμένου

- Να εξασκούνται στην κατανόηση προφορικών κειμένων.
- Διάβασμα με εμβάθυνση.
- Το περιεχόμενο και η δομή των κειμένων να είναι βασισμένα σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες.
- Να ξεχωρίζουν τα κύρια από τα δευτερεύοντα θέματα, να κάνουν περιλήψεις χρησιμοποιώντας ενδιάμεσους τίτλους (πλαγιότιτλους), θέτοντας ερωτήσεις, κρατώντας σημειώσεις, βγάζοντας συμπεράσματα και αξιολογώντας γραπτά ή προφορικά.
- Να προετοιμάζουν περιγράμματα και περιλήψεις κατανοώντας τις ιδέες του κειμένου και συγκρίνοντας κείμενα.

Προετοιμάζοντας εκθέσεις και προφορικές παρουσιάσεις

- Προετοιμασία και χρήση γλωσσάρι, επεξηγώντας την παρουσίαση και μιλώντας καθαρά.
- Εξήγηση και απεικόνιση ενός γνωστού θέματος, αφήγηση με πλοκή, συγκεντρώνοντας πληροφορίες, εξηγώντας και δικαιολογώντας τη γνώμη.
- Σχεδιάζοντας, προετοιμάζοντας και προσθέτοντας επαφές σ' ένα δικό τους κείμενο.
- Να γίνεται ανατροφοδότηση.

- Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν επικεφαλίδες και πλαγιότιτλους.
- Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν καθαρή γραφή.
- Να κάνουν συλλαβισμό, βασική χρήση της γλώσσας.

Δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών

- Χρήση ποικίλων μη λογοτεχνικών κειμένων
- Ανάλυση διαφορετικών τύπων μη λογοτεχνικών κειμένων.
- Εισαγωγή στο περιεχόμενο βιβλιοθηκών, διαχείριση πληροφοριών από διαδίκτυο.

Θέματα και δομή γλώσσας

- Εξέταση σημασίας λέξεων σ' ένα κείμενο.
- Πρόταση και δομή της
- Σύγκριση γραπτών και προφορικών κειμένων.

Λογοτεχνία και άλλοι πολιτισμοί

- Διάβασμα στην τάξη ολοκληρωμένων εργασιών, μικρότερων κειμένων και πολυάριθμων προαιρετικών βιβλίων.
- Μοιράζονται προσωπικές γραπτές εμπειρίες,
- Σύνδεση μεταξύ λογοτεχνίας και άλλων καλλιτεχνικών πεδίων.

Αξιολόγηση

Οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης θα αναπτυχθούν έτσι ώστε:

- Να εκφράζονται προφορικά και γραπτά και να βελτιώσουν της δεξιότητες έκφρασης και αλληλεπίδρασης. Να γνωρίζουν πώς να παίρνουν το λόγο σε μία συζήτηση.

- Να περιγράφουν τις ιδέες τους και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες των άλλων, να κατανοούν στην επικοινωνία με τους άλλους και να γίνονται κατανοητοί από τους άλλους.
- Να γνωρίζουν πώς να ακούνε τις ιδέες των άλλων και πώς να παρουσιάζουν τις δικές τους απόψεις, να μπορούν να αξιολογούν και να κρίνουν αυτά που άκουσαν και που διάβασαν.
- Να γνωρίζουν πώς να βγάζουν συμπεράσματα μέσα από μια επικοινωνία και να σέβονται τις τεχνικές του προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να μπορούν να κάνουν μία παρουσίαση σ' ένα γνωστό ακροατήριο, να συμμετέχουν σε ασκήσεις έκφρασης.

Θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες ερμηνείας και αξιοποίησης ποικίλων κειμένων, έτσι ώστε:

- Να διαβάζουν με ευχέρεια.
- Να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές για βελτίωση της έκθεσης.
- Να κατανοούν την κύρια φράση από πληροφορίες.
- Να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και να μπορούν να ψάχνουν για πληροφορίες που σε τυπωμένες ή ηλεκτρονικές πηγές.
- Να βρίσκουν τα βασικά στοιχεία σ' ένα κείμενο, λέξεις, ήχους.
- Να ξεχωρίζουν τις γνώμες σε κείμενα και να διακρίνουν τη σημασία τους.
- Να χρησιμοποιούν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.

Θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες των μαθητών για παραγωγή κειμένων και αξιοποίηση αυτών, έτσι ώστε:

- Να γνωρίζουν πώς να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο.
- Να σχεδιάζουν και να αναπτύσσουν ιδέες για τα κείμενά τους και να μπορούν να δομούν τα κείμενα βασισμένοι σε πληροφορίες, εμπειρίες και να χρησιμοποιούν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο.

- Να κατανοούν τη σημαντικότητα της δομής της πρότασης και της παραγράφου στην ανάλυση κειμένων και να ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή κειμένων.
- Να ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν διαφορετικές προτάσεις στα κείμενά τους και πώς να τις συνδυάζουν με λογικά επιχειρήματα.
- Να ξέρουν να χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης.

Η σχέση των μαθητών με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και με άλλους πολιτισμούς θα αναπτυχθεί, έτσι ώστε:

- Να αξιοποιούν την παρατήρηση και τις δεξιότητές τους στη δημιουργία δικών τους κειμένων και να κατανοούν άλλα κείμενα.
- Να εξετάζουν ένα κείμενο και να διακρίνουν τα μέρη του και να γνωρίζουν τη διαφορετική σημασία που μπορεί να έχει η ίδια λέξη σε διαφορετικά περιβάλλοντα.
- Να ξεχωρίζουν το υποκείμενο από το κατηγορούμενο σε μια απλή πρόταση και να θεωρούν την πρόταση ως μέρος του κειμένου.
- Να ξέρουν τη διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να ξέρουν ότι οι χρόνοι και τα πρόσωπα εκφράζονται με ρήματα.
- Να έχουν διαβάσει διάφορα βιβλία και να τα εξετάζουν με διαφορετικές μεθόδους.
- Να επιλέγουν για διάβασμα τα βιβλία που τους ευχαριστούν.
- Να περιγράφουν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες, μέσω διαβάσματος θα επεκτείνουν τις γνώσεις τους, θα κερδίσουν εμπειρίες και θα αναπτύξουν τη φαντασία τους.

Επίπεδο 6-9

Στόχοι

Ως γενικός σκοπός σ' αυτό το επίπεδο είναι η διεύρυνση των δεξιοτήτων για να μπορούν να συμμετέχουν στο περιβάλλον τους. Να μπορούν να αναλύουν κείμενα και να τα κρίνουν. Να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα που χρειάζονται σε

διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα. Να αποκτούν γενικά γνώση της λογοτεχνίας και τρόπους να μελετούν τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα:

Ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης

- Να βελτιώσουν τις δυνατότητες επικοινωνίας.
- Να κάνουν πρακτική εξάσκηση ως ομιλητές, συγγραφείς και αναγνώστες, χτίζοντας σχέσεις επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα είτε στο σχολείο είτε αλλού.
- Να αποδέχονται την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων και τρόπων αλληλεπίδρασης.

Οι δεξιότητες των μαθητών για εξήγηση και αξιοποίηση διαφόρων κειμένων θα αναπτυχθούν

- Να αποκτούν πρακτικές για κριτικό διάβασμα, έτσι θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες επεξήγησης και αξιολόγησης για κείμενα που διαβάζουν και που ακούνε.
- Να αναπτυχθούν οι γνώσεις τους με αποτέλεσμα να γνωρίζουν για ποιο σκοπό έχει γραφτεί το κάθε κείμενο.
- Να προετοιμάζονται να παίρνουν πληροφορίες, να τις χρησιμοποιούν και να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πολλούς τύπους πηγών.

Οι δεξιότητες των μαθητών στην παραγωγή και αξιοποίηση ποικίλων κειμένων για διαφορετικούς σκοπούς θα αναπτυχθούν

- Να δημιουργούν κείμενα με την εφευρετικότητα και ανεξαρτησία.
- Να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τη γνώμη τους και να την κρίνουν και να σχολιάζουν τις ιδέες των άλλων.
- Να σχεδιάζουν την επικοινωνία τους και να προετοιμάζουν στοχευόμενα τον προφορικό και γραπτό λόγο τους.

Εμβάθυνση της σχέσης των μαθητών με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και άλλους πολιτισμούς

- Να αποκτήσουν βασική γνώση της μητρικής γλώσσας και της δομής της.
- Να επεκτείνουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.
- Να γνωρίζουν την ιστορία της φινλανδικής γλώσσας και άλλων πολιτισμών.
- Να κατανοούν τις τεχνικές της έκφρασης που χρησιμοποιούνται στο θέατρο και στον κινηματογράφο.
- Να κατανοούν τη δύναμη των μ.μ.ε. και των κειμένων με εικόνες, σχήματα.
- Να αποκτούν ευκαιρίες για διεύρυνση των εμπειριών για τον κόσμο, η εθνική συνείδηση θα γίνει δυνατότερη και οι απόψεις για τον πολιτισμό θα διευρυνθούν.
- Να αποδέχονται τους ομιλητές διαφορετικών γλωσσών.

Υλοποίηση των στόχων

Δεξιότητες αλληλεπίδρασης

- Απόκτηση βασικών γνώσεων αλληλεπίδρασης μέσα από το περιεχόμενο, τρόπο έκφρασης και δομή των κειμένων.
- Ανάπτυξη θάρρους και εμπιστοσύνης στην επικοινωνία, ανάπτυξη τρόπων εξάσκησης εκφράσεων, παρουσίασης και υπεράσπισης των απόψεών τους.
- Εκτίμηση της χρήσης των μ.μ.ε.

Κατανόηση κειμένου

- Πρακτική ακουστικής κειμένων για κατανόηση.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαδικασία ανάγνωσης.
- Πρακτική για εξέταση και ερμηνεία των κειμένων ως πηγές εμπειρίας.
- Εξέταση κειμένων δομικά και σημασιολογικά.

- Πρακτική δημιουργίας περίληψης των κειμένων, αναγνώριση γνώμης και στόχων του συγγραφέα και τεχνική ανάλυσης, αξιολόγησης και σύγκρισης των κειμένων από διαφορετική πλευρά.

Προετοιμασία για έκθεση και προφορική παρουσίαση

- Συχνή δημιουργία κειμένων.
- Πρακτική για δημιουργία περιγράμματος, προλόγου, κυρίου θέματος, επιλόγου.
- κόσμους και απεικονίσεις των απόψεων των μαθητών.
- Γραφή διαφορετικών κειμένων, χειρόγραφων και αξιοποιώντας τις πληροφορίες της τεχνολογίας.

Δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών

- Απόκτηση πληροφοριών από διαφορετικούς τύπους πηγών, σχεδιασμός και αξιολόγηση σχετικών και χρήσιμων πηγών.
- Μαθαίνουν να κρατούν σημειώσεις, να ομαδοποιούν τα υλικά και να τα συγκεντρώνουν για μια παρουσίαση.

Σχέση με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και άλλους πολιτισμούς

- Βασικές γνώσεις των φιλανδικών και αντίληψη της γλωσσομάθειας και της σημαντικότητας της γλώσσας.
- Εκμάθηση της ιστορίας και της ποικιλίας της φιλανδικής γλώσσας.
- Σύγκριση χαρακτηριστικών της φιλανδικής γλώσσας με άλλες γλώσσες.
- Απόκτηση γνώσεων της φιλανδικής λογοτεχνίας και των φάσεων της καθώς και της λαϊκής παράδοσης.
- Βασική ανάλυση των ρευμάτων των κειμένων, διάκριση του ρομαντισμού, ρεαλισμού και μοντερνισμού.
- Ανάλυση λογοτεχνικής δομής.

- Απόκτηση εμπειριών με το θέατρο, κινηματογράφο.

Αξιολόγηση

Οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης θα έχουν αναπτυχθεί, έτσι ώστε:

- Να μπορούν να εκφράζονται με το γραπτό και προφορικό λόγο και μόνοι τους και σε ομάδες.
- Να γνωρίζουν πώς να παίρνουν το λόγο στη συζήτηση ενός προβλήματος ή και σε άλλες ομάδες επικοινωνίας.
- Να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να μπορούν να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τις δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα, να αποδέχονται την ανατροφοδότηση και να τη χρησιμοποιούν για ανάπτυξη των δεξιοτήτων, να διαθέτουν επικοινωνιακή ανατροφοδότηση για τους άλλους και να δουλεύουν στοχευόμενα και ομαδικά και ατομικά.

Οι δεξιότητες ερμηνείας και αξιοποίησης ποικίλων κειμένων θα αναπτυχθούν, έτσι ώστε:

- Να κάνουν ερωτήσεις, περίληψη, σχόλια, διασάφηση, αξιολόγηση.
- Να διαβάζουν διάφορα κείμενα και από τα μ.μ.ε.
- Να γνωρίζουν να συγκρίνουν κείμενα και πώς να βρίσκουν τα απαραίτητα στοιχεία του περιεχομένου, τη γνώμη του συγγραφέα.
- Να γνωρίζουν πώς να περιγράφουν ένα ποίημα και να παρουσιάζουν ιδέες γι' αυτό.
- Να γνωρίζουν ότι ένα κείμενο έχει συγγραφέα, σκοπό.
- Να μπορούν να κάνουν παρατηρήσεις για τεχνικές της γλώσσας, να κρατούν σημειώσεις, να επιλέγουν λέξεις, τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, διαφορετικούς ιδιοματισμούς.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τις έννοιες που διδάχτηκαν.

Οι δεξιότητες στην παραγωγή κειμένων και αξιοποίηση αυτών για διαφορετικούς σκοπούς θα αναπτυχθούν έτσι ώστε:

- Να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη, την προφορική πληροφορία, δεδομένα διαδικτύου, να ξέρουν πώς να επιλέγουν και να δηλώνουν τις πηγές τους.
- Να γνωρίζουν τη διαδικασία προετοιμασίας μιας έκθεσης ή μιας προφορικής παρουσίασης και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους όταν παράγουν κείμενο.
- Να μπορούν να κάνουν περιγραφή, αφήγηση, ορισμό, περίληψη, αναφορά, επιστολή, αίτηση.
- Να ξέρουν πώς να οργανώνουν τη δομή και το εύρος των προτάσεων.

Οι σχέσεις των μαθητών με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό θα αναπτυχθούν, έτσι ώστε:

- Να έχουν επιτύχει την αναγνωστική ικανότητα, για να διαβάζουν βιβλία.
- Να διαβάζουν φιλανδικά και ξένα ποιήματα, μικρές ιστορίες, δραματικά κείμενα, κινούμενα σχέδια και άλλα από τη λαϊκή παράδοση και να έχουν διαβάσει τουλάχιστον μια ολοκληρωμένη δουλειά.
- Να μπορούν να συζητήσουν τις εμπειρίες τους με άλλους από προφορικά και γραπτά κείμενα.
- Να ξέρουν τη δομή των προτάσεων και το λεξιλόγιο, τα μέρη του λόγου και των προτάσεων, τα βασικά χαρακτηριστικά της φιλανδικής γλώσσας και να τη συγκρίνουν με άλλες γλώσσες που σχετίζονται μ' αυτή.
- Να γνωρίζουν ότι η ποικιλία της φινλανδικής γλώσσας εξαρτάται από την κατάσταση, το χρήστη και τη γεωγραφική περιοχή.
- Να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα και τα βασικά χαρακτηριστικά των γλωσσών που μιλιούνται στη Φινλανδία (www.oph.fi).

Όπως γίνεται αντιληπτό το φινλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου με συγκεκριμένες

πρακτικές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Για παράδειγμα γίνεται προσπάθεια για εμβάθυνση στο κείμενο και για στρατηγικές κατανόησης κειμένου. Υπάρχουν στόχοι που αναφέρονται στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και δημιουργία περιλήψεων, σχολίων και τίτλων στα διάφορα κείμενα. Επίσης τονίζεται η συνεχής παραγωγή κειμένων και η σύγκριση διαφόρων τύπων κειμένων καθώς και η ανεύρεση και η αξιοποίηση πληροφοριών. Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν θέματα-κείμενα ελκυστικά στους μαθητές και τα οποία να σχετίζονται με την καθημερινότητα των παιδιών. Επιπλέον δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών, στην αξιολόγηση, στην ανατροφοδότηση και στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για καλύτερα αποτελέσματα. Όπως επίσης αναφέρεται ως σημαντική η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών. Επομένως γίνεται φανερό η προσπάθεια των Φινλανδών υπευθύνων δημιουργίας των Α.Π. να κατευθύνουν τους μαθητές προς την ανάπτυξη του γραμματισμού και στη δια βίου μάθηση, απαραίτητα εφόδια για την πρόοδο και ευημερία τους στην ενήλικη ζωή.

13.1.3 Σύγκριση Αναλυτικού Προγράμματος Ελλάδας-Φινλανδίας- Συμπεράσματα

Συγκρίνοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Φινλανδίας για το μάθημα της Γλώσσας με το αντίστοιχο της Ελλάδας διακρίνουμε να υπάρχουν ομοιότητες αλλά και αρκετές διαφορές. Τα ελληνικά Α.Π. καταρτίζονται από το υπουργείο παιδείας. Αποτελούν πλήρεις οδηγούς των περιεχομένων και των στόχων του κάθε μαθήματος. Επίσης το υπουργείο παιδείας εκδίδει συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο για κάθε τάξη και για κάθε μάθημα μέσω αυτού σε συνδυασμό με τις οδηγίες του Α.Π. η διδασκαλία γίνεται καθορισμένη και περιορισμένη με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην μπορεί να απομακρυνθεί από αυτό το πλαίσιο και να έχει μικρότερη ευελιξία κινήσεων. Το υπουργείο παιδείας ελέγχει τους εκπαιδευτικούς μέσω του βιβλίου ύλης στο οποίο είναι υποχρεωμένοι να γράφουν αναλυτικά το περιεχόμενο και το ρυθμό διδασκαλίας. Επιπλέον εκτός από τις οδηγίες του Α.Π. και το σχολικό βιβλίο, το υπουργείο παιδείας εκδίδει και το βιβλίο του καθηγητή το οποίο παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και διευκρινιστικές σημειώσεις για το πώς θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατευθύνει τη διδασκαλία του σε κάθε ενότητα. Επομένως η

ελευθερία του εκπαιδευτικού σχεδόν καταργείται και η διδασκαλία περιορίζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια, από τα οποία δύσκολα μπορεί να ξεφύγει.

Αντίθετα στη Φινλανδία υπάρχει ελευθερία στο εκπαιδευτικό προσωπικό να επιλέξει τον τρόπο διδασκαλίας, τα εγχειρίδια και το συμπληρωματικό υλικό. Βέβαια οι αρμόδιοι φορείς του Δημοσίου δίνουν τις γενικές κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος και ορίζουν τα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι, από τη μια πλευρά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την παιδαγωγική ευθύνη της δουλειάς τους, από την άλλη συμμετέχουν ενεργά στο διαρκή ανασχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Sahlberg, 2012).

Στη Φινλανδία η γλώσσα και η λογοτεχνία αποτελούν κοινό αντικείμενο διδασκαλίας και εκμάθησης. Στο Α.Π. υπάρχει συγκεκριμένος θεματικός άξονας που αναφέρεται στη λογοτεχνία και στη σχέση του παιδιού μ' αυτή και τη γλώσσα. Το σημαντικό είναι ότι τόσο οι στόχοι όσο και η υλοποίησή τους που αναφέρονται στο θεματικό άξονα της λογοτεχνίας συνδυάζονται με στόχους που βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες για ανάπτυξη της γλώσσας. Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται συγχρόνως η εξοικείωση με τη λογοτεχνία και η εκμάθηση της γλώσσας. Για παράδειγμα μέσα από την ανάγνωση, την ερμηνεία και το σχολιασμό ποικίλων λογοτεχνικών κειμένων, οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, την κριτική τους ικανότητα και θα μπορέσουν να βοηθηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και από την άλλη θα έρθουν σε επαφή με τη φινλανδική λογοτεχνία, θα γνωρίσουν διάφορα λογοτεχνικά ρεύματα, θα μελετήσουν ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα και θα αποκτήσουν γνώσεις για την παράδοση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τη λογοτεχνία όχι μόνο της χώρας τους αλλά και άλλων χωρών. Αντίθετα στο ελληνικό Α.Π. υπάρχει διαχωρισμός της γλώσσας και της λογοτεχνίας ως διαφορετικά μαθήματα που διδάσκονται σε διαφορετικές ώρες. Ενώ οι στόχοι για το μάθημα της λογοτεχνίας έχουν σχέση με την εξέταση της λογοτεχνίας σε τοπικό και όχι σε παγκόσμιο επίπεδο.

Επίσης στη Φινλανδία η βασική εκπαίδευση είναι ενιαία και διαρκεί εννέα χρόνια. Μάλιστα η υπουργός Παιδείας της Φινλανδίας θεωρεί ότι η εκπαιδευτική επιτυχία της χώρας της οφείλεται κυρίως στο «ενοποιημένο» σχολικό της σύστημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές παραμένουν στο ίδιο σχολείο από την ηλικία των επτά μέχρι τα δέκα έξι τους χρόνια, χωρίς να διαχωρίζονται σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία (Woessmann et all, 2009). Ενώ στην Ελλάδα υπάρχει διαχωρισμός της

βασικής εκπαίδευσης σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, η οποία αναλύεται σε έξι χρόνια Δημοτικό και τρία χρόνια Γυμνάσιο.

Όσον αφορά τους στόχους των Α.Π. παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετά σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης μεταξύ τους. Η ομοιότητά τους έγκειται στο γεγονός της εκμάθησης δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, κατανόησης κειμένων, ερμηνείας τους, σχολιασμός και αξιολόγησή τους, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου καθώς επίσης και ανάπτυξης κριτικής ικανότητας. Επίσης και τα δύο αναλυτικά προγράμματα έχουν στόχους που αφορούν τη γνώση της γλώσσας από άποψη φωνολογική, γραμματική και συντακτική δομή. Η διαφορά τους υφίσταται στον τρόπο προσέγγισης των συγκεκριμένων στόχων. Πιο συγκεκριμένα το φινλανδικό Α.Π. αναφέρεται σε θεματικούς άξονες, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, η διαμόρφωση και η εμπάθυνση των σχέσεων των μαθητών με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και με άλλους πολιτισμούς, που δεν αφορούν μόνο τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας και του γραμματισμού ως στείρας γνώσης, αλλά έχουν στόχο και τη διά βίου μάθηση, την κατανόηση του πολιτισμού και τη συμμετοχή στην κοινωνική δραστηριότητα. Επίσης ως γενικός στόχος για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί η διέγερση ενδιαφέροντος των παιδιών για τη γλώσσα και η αλληλεπίδρασή τους. Η κατεύθυνση της διδασκαλίας βασίζεται στην κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας, στη γνωριμία με τον πολιτισμό, στη γνώση του κόσμου μέσω του γραμματισμού καθώς επίσης και η προσπάθεια εφαρμογής των ιδεών που αποκτούν στην καθημερινή ζωή και η επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας. Οι στόχοι αυτοί υλοποιούνται με την εκμάθηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, την εξέταση και αξιολόγηση διαφόρων κειμένων. Μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής καθώς επίσης και η κριτική ικανότητα των μαθητών, η οποία τους βοηθάει να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και στις προκλήσεις των καιρών. Επίσης ως στόχοι αναφέρονται και η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για ανεύρεση πληροφοριών, ο σεβασμός της γνώμης, της γλώσσας και του πολιτισμού του άλλου και η βοήθεια του αλλοδαπού μαθητή για εκμάθηση της γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά το ελληνικό Α.Π. περιορίζεται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τη σκοπιά της δομής, των γλωσσικών, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών με την επεξεργασία

διαφόρων κειμένων. Δηλαδή στο Α.Π. της Ελλάδας δεν υπάρχει η κοινωνική προέκταση στην εκμάθηση της γλώσσας. Επίσης στο φινλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνεται μεγάλη έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της επεξεργασίας διαφόρων ειδών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν συγκεκριμένες πρακτικές που αφορούν στην ανάλυση και επεξεργασία κειμένων, όπως η εμβάθυνση στην κατανόηση μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών, η δημιουργία περιλήψεων, σχολίων και τίτλων, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, η ανεύρεση και αξιοποίηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Θέματα τα οποία δεν αναφέρονται στο Α.Π. της Ελλάδας.

Επιπροσθέτως στο φινλανδικό Α.Π., παρόλο που δεν υπάρχουν συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας, υπάρχουν όμως συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την υλοποίηση των στόχων που αφορούν τον κάθε θεματικό άξονα. Αντίθετα στο ελληνικό Α.Π. υπάρχουν γενικές κατευθύνσεις σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία. Το ίδιο γίνεται και με την αξιολόγηση, η οποία στο Α.Π. της Φινλανδίας αφορά τον κάθε στόχο ξεχωριστά, ενώ στο Α.Π. της Ελλάδας έχει πιο πολύ αυστηρά εξεταστικό χαρακτήρα, γραπτό ή προφορικό.

Συνεπώς το ελληνικό Α.Π. έχει προκαθορισμένη στοχοθεσία, η οποία περιορίζεται στην εκμάθηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας. Καλό θα ήταν να αντιμετωπίζονται οι στόχοι του πιο διευρυμένα, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει κάποιο χρόνο να εφαρμόσει διδακτικές πρακτικές και υλικό που θεωρεί απαραίτητο για μια διαφορετική προσέγγιση της γλώσσας.

Επίσης η αξιολόγηση θα πρέπει να μην περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της αυστηρής εξέτασης (τεστ, εξετάσεις, διαγωνίσματα, ερωτήσεις, γραπτές ή προφορικές), με την οποία το μόνο που πετυχαίνουν είναι να δημιουργήσουν άγχος στα παιδιά με αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοσή τους. Σημαντικό θα ήταν να υπάρχει ένας φάκελος εργασιών (portfolio), ο οποίος πραγματοποιείται ήδη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όχι όμως στη δευτεροβάθμια, μέσα από τον οποίο μπορεί να γίνει πιο αντικειμενική και σφαιρική αξιολόγηση των παιδιών. Καλό λοιπόν θα ήταν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να παραδειγματιστεί από το φινλανδικό, ώστε να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Χρήσιμο θα ήταν να γίνει επέκταση της έρευνας στο ελληνικό Α.Π. του μαθήματος της λογοτεχνίας, ώστε να διερευνηθούν οι στόχοι και στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Σημαντικό επίσης θα ήταν η αναλυτικότερη διερεύνηση του θέματος της αξιολόγησης καθώς αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό θέμα και η επέκτασή του όχι μόνο αναφορικά με τους μαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

13.2 2^η Φάση έρευνας

(έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού και του Γυμνασίου)

13.2.1 Συγκρότηση των κατηγοριών

Οι υποκατηγορίες της Ποιοτικής και Ποσοτικής έρευνας συγκροτήθηκαν με βάση τους σκοπούς της έρευνας και με στόχο την πληρότητα της κατηγοριοποίησης και τον κορεσμό της ανάλυσης. Γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε διαφορετική συγκρότηση υποκατηγοριών στην Ποιοτική και Ποσοτική έρευνα. Οι κατηγορίες και υποκατηγορίες είναι οι εξής:

13.2.2 Κατηγορίες-Υποκατηγορίες Ποσοτικής έρευνας

A Κείμενο (ερωτήσεις κειμένου)

- 1 κατανόησης-παρατήρησης
- 2 δομής
- 3 ανάγνωσης-αντιγραφής

B Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)

- 1 κατανόησης-παρατήρησης

Γ Ερωτήσεις (γενικές)

1 δράσης-αυτενέργειας

2 παραγωγής λόγου

α) γραπτού

β) προφορικού

3 γραμματικής

α) γραμματικά φαινόμενα

β) λεξιλόγιο

γ) ορθογραφία

4 συντακτικού

α) συντακτικά φαινόμενα

β) σχήματα λόγου

5 γνώσεων

α) έλεγχος προηγούμενης γνώσης

β) αναζήτησης πληροφοριών

6 κριτικής ανάπτυξης

13.2.3 Κατηγορίες-Υποκατηγορίες Ποιοτικής έρευνας

A Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

2 δράσης-αυτενέργειας

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

6 κριτικής ανάπτυξης

13.2.4 Ποσοτική Έρευνα

ΠΙΝΑΚΑΣ 1^ο Ποσοτική Ανάλυση των Κειμένων και Ερωτήσεων όπως παρουσιάζονται στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

	Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
	Κείμενα 68	Κείμενα 68	Κείμενα 64	Κείμενα 200
	Ερωτήσεις 360	Ερωτήσεις 264	Ερωτήσεις 282	Ερωτήσεις 906
Α' Κείμενο (Ερωτήσεις Κειμένου)	126	69	90	285
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	117	65	90	272
2. Δομής	6	3	0	9
3. Ανάγνωσης-Αντιγραφής	3	1	0	4
Β' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	3	4	5	12
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	3	4	5	12
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	231	191	187	609
1. Δράσης-αυτενέργειας	6	14	11	31
2. Παραγωγή λόγου				

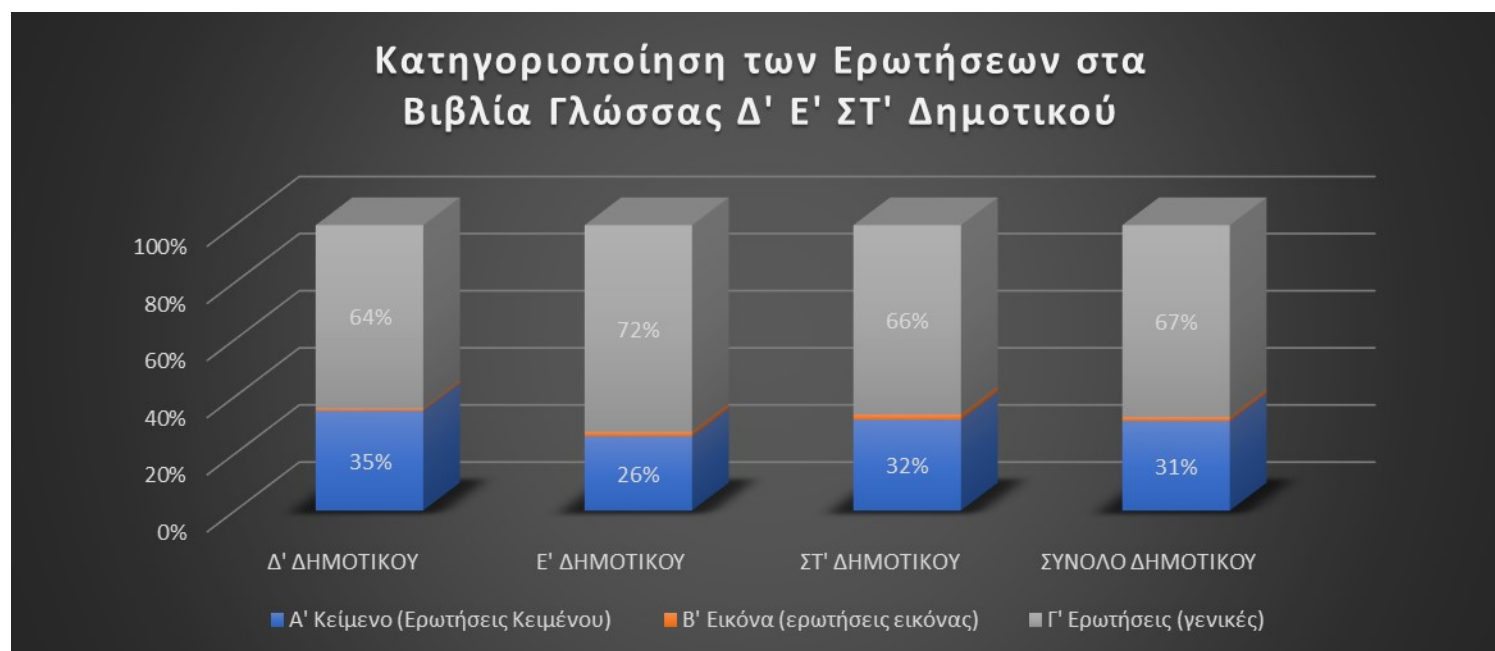
2α. Γραπτού λόγου	11	33	45	89
2β. Προφορικού λόγου	47	18	13	78
3.Γραμματικής				
3α. Γραμματικά φαινόμενα	52	37	28	117
3β. Λεξιλόγιο	43	20	20	83
3γ. Ορθογραφία	15	6	9	30
4. Συντακτικού				
4α. Συντακτικά φαινόμενα	13	32	24	69
4β. Σχήματα λόγου	3	2	1	6
5.Γνώσεων				
5α. Έλεγχος προηγούμενης γνώσης	14	3	5	22
5β. Αναζήτησης πληροφοριών	11	5	9	25
6.Κριτικής ανάπτυξης	16	21	22	59

ΠΙΝΑΚΑΣ 1β: Ποσοστιαία Ανάλυση των ευρημάτων του Πίνακα 1^α

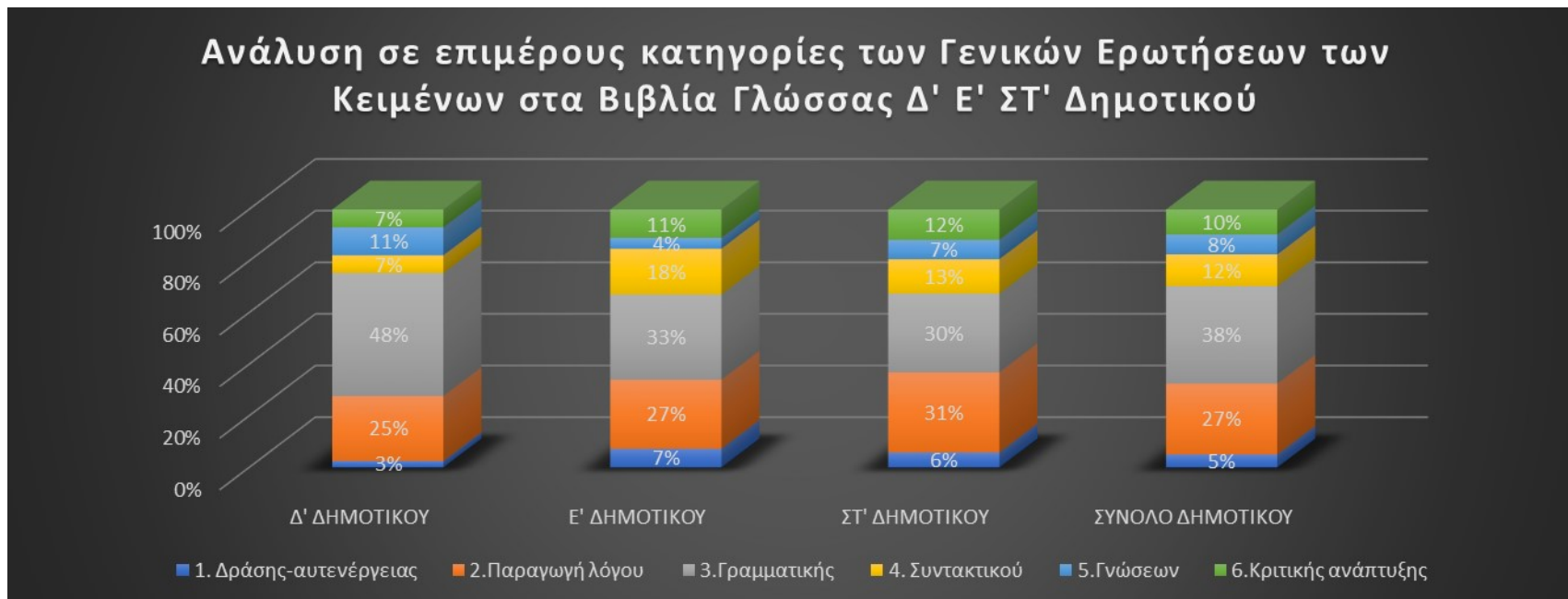
	Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
	Κείμενα 68	Κείμενα 68	Κείμενα 64	Κείμενα 200
	Ερωτήσεις 360	Ερωτήσεις 264	Ερωτήσεις 282	Ερωτήσεις 906
Α' Ερωτήσεις (Ερωτήσεις Κειμένου)	35%	26%	32%	31%
1.Κατανόησης-Παρατήρησης	93%	94%	100%	95%
2.Δομής	5%	4%	0%	3%
3.Ανάγνωσης-Αντιγραφής	2%	1%	0%	1%
Β' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	1%	2%	2%	1%
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	64%	72%	66%	67%
1. Δράσης-αυτενέργειας	3%	7%	6%	5%
2.Παραγωγή λόγου	25%	27%	31%	27%
3.Γραμματικής	48%	33%	30%	38%

4. Συντακτικού	7%	18%	13%	12%
5. Γνώσεων	11%	4%	7%	8%
6. Κριτικής ανάπτυξης	7%	11%	12%	10%

Γραφική Απεικόνιση Ποσοστών Πίνακα 1βι (Κύριες Κατηγορίες)



Γραφική Απεικόνιση Ποσοστών Πίνακα 1βii(Γενικών Ερωτήσεων)



Γραφική Απεικόνιση Ποσοστών Πίνακα 1βiii(ΕρωτήσεωνΚειμένων)



Η ποσοτική έρευνα με τα αριθμητικά δεδομένα που διαθέτει οδηγεί στην αντικειμενική αξιολόγηση του θέματος. Από την ανάλυση των πινάκων 1,2 και των σχημάτων 1,2,3 που αναφέρονται στα κείμενα και στις ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων της Γλωσσικής διδασκαλίας της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού γίνεται φανερό ότι οι γενικές ερωτήσεις καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα για την Δ' Δημοτικού στη συγκεκριμένη κατηγορία το ποσοστό ανέρχεται σε 64%, στην Ε' Δημοτικού έχουμε ποσοστό 72% και για τη ΣΤ' 66%. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κειμένων το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις κατανόησης με 93% για την Δ' Δημοτικού, 94% για την Ε' και 100% για την ΣΤ'. Στις γενικές ερωτήσεις το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις γραμματικής με ποσοστό 48% για την Δ' τάξη, 33% για την Ε' και 30% για τη ΣΤ'. Ακολουθούν οι ερωτήσεις παραγωγής λόγου με 25%, 27% και 31% αντίστοιχα. Ενώ η υποκατηγορία που έχει αρκετά μικρό ποσοστό είναι της κριτικής ανάπτυξης. Επομένως το μεγαλύτερο ποσοστό από τις κατηγορίες καταλαμβάνουν οι γενικές ερωτήσεις (67%), από τις οποίες το

μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις γραμματικής (38%) και από τις ερωτήσεις κειμένου το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις κατανόησης (95%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2α

Ποσοτική Ανάλυση των Κειμένων και Ερωτήσεων όπως παρουσιάζονται στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου.

	Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
	Κείμενα 93	Κείμενα 82	Κείμενα 84	Κείμενα 259
	Ερωτήσεις 466	Ερωτήσεις 332	Ερωτήσεις 460	Ερωτήσεις 1258
Α' Κείμενο (Ερωτήσεις Κειμένου)	132	81	111	324
1.Κατανόησης-Παρατήρησης	119	76	106	301
2.Δομής	13	5	3	21
3.Ανάγνωσης-Αντιγραφής	0	0	2	2
Β' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	5	2	3	10
1.Κατανόησης-Παρατήρησης	5	2	3	10

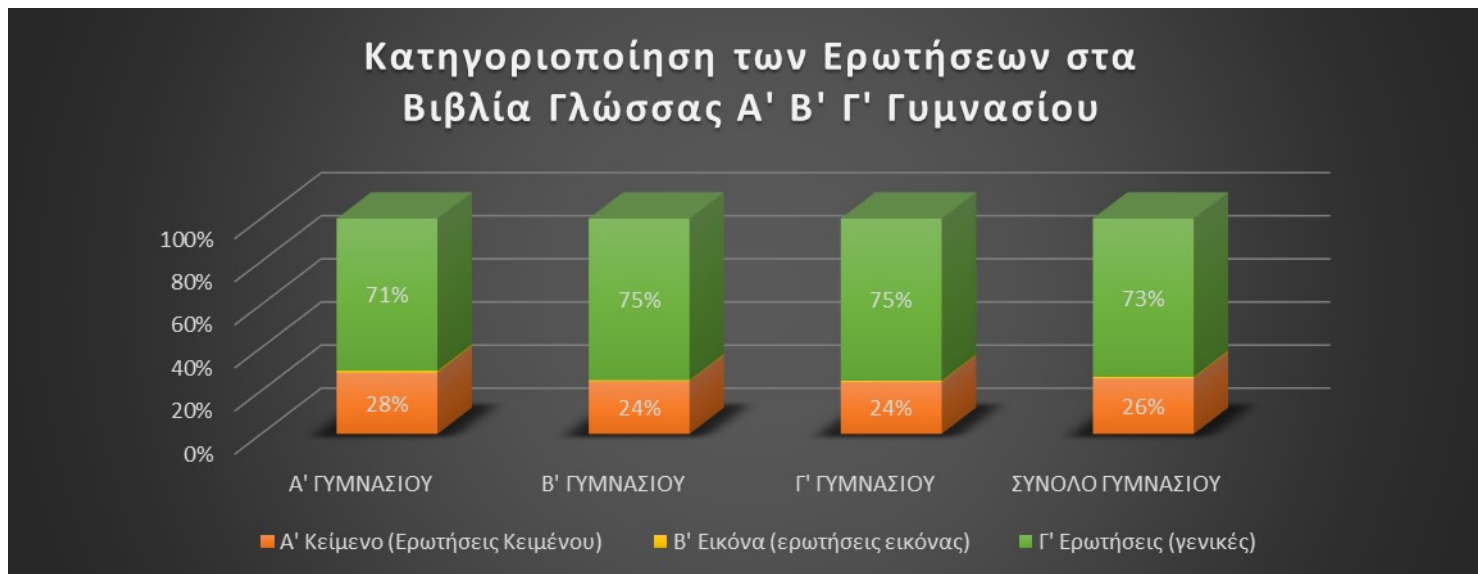
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	329	249	346	924
1. Δράσης-αυτενέργειας	11	5	11	27
2.Παραγωγή λόγου				
2α. Γραπτού λόγου	36	32	28	96
2β. Προφορικού λόγου	35	43	45	123
3.Γραμματικής				
3α. Γραμματικά φαινόμενα	71	53	25	149
3β. Λεξιλόγιο	50	59	102	211
3γ. Ορθογραφία	1	1	0	2
4. Συντακτικού				
4α. Συντακτικά φαινόμενα	101	34	111	246
4β. Σχήματα λόγου	0	0	0	0
5.Γνώσεων				
5α. Έλεγχος προηγούμενης γνώσης	4	0	2	6
5β. Αναζήτησης πληροφοριών	6	5	1	12
6.Κριτικής ανάπτυξης	14	17	21	52

ΠΙΝΑΚΑΣ 2β: Ποσοστιαία Ανάλυση των ευρημάτων του Πίνακα 2^α

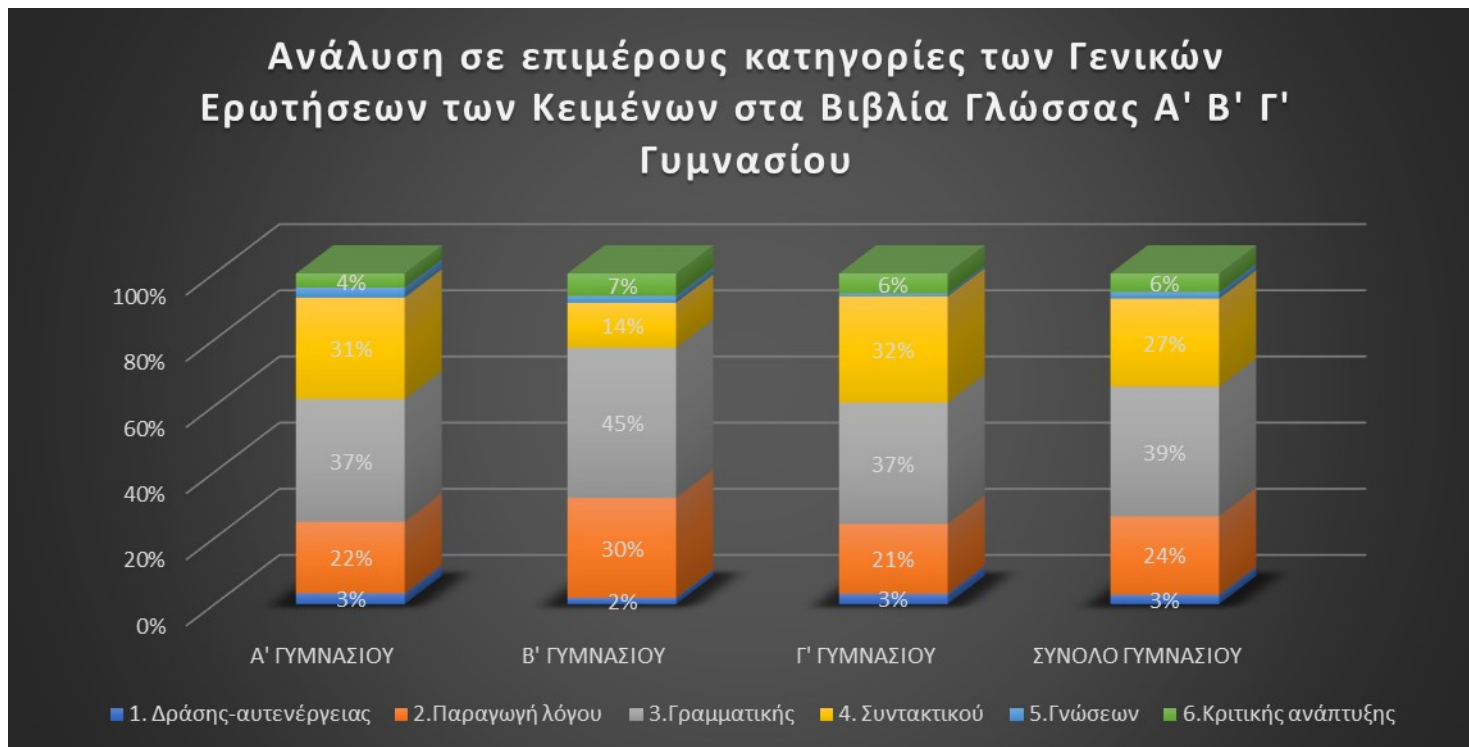
	Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
	Κείμενα 93	Κείμενα 82	Κείμενα 84	Κείμενα 259
	Ερωτήσεις 466	Ερωτήσεις 332	Ερωτήσεις 460	Ερωτήσεις 1258
Α' Κείμενο (Ερωτήσεις Κειμένου)	28%	24%	24%	26%
1.Κατανόησης-Παρατήρησης	90%	94%	95%	93%
2.Δομής	10%	6%	3%	6%
3.Ανάγνωσης-Αντιγραφής	0%	0%	2%	1%
Β' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	1%	1%	1%	1%
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	71%	75%	75%	73%
1. Δράσης-αυτενέργειας	3%	2%	3%	3%
2.Παραγωγή λόγου	22%	30%	21%	24%
3.Γραμματικής	37%	45%	37%	39%

4. Συντακτικού	31%	14%	32%	27%
5. Γνώσεων	3%	2%	1%	2%
6. Κριτικής ανάπτυξης	4%	7%	6%	6%

Γραφική Απεικόνιση Ποσοστών Πίνακα 2βι (Κύριες Κατηγορίες)



Γραφική Απεικόνιση Ποσοστών Πίνακα 2βii(Γενικών Ερωτήσεων)



Γραφική Απεικόνιση Ποσοστών Πίνακα 2βiii(ΕρωτήσεωνΚειμένων)



Η ίδια κατάσταση παρατηρείται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τις κατηγορίες οι ερωτήσεις κειμένων καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή για την Α' Γυμνασίου έχουμε 71%, 75% για τη Β' και 75% για τη Γ'. Από τις ερωτήσεις κειμένου οι ερωτήσεις κατανόησης καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 90% για την Α', 94% για τη Β' και 95% για τη Γ'. Είναι σημαντικό εδώ να τονιστεί ότι οι ερωτήσεις τέτοιου τύπου βοηθούν τα παιδιά να έχουν καλύτερη απόδοση αναφορικά με την πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, τον εντοπισμό και την εξαγωγή πληροφοριών από το κείμενο. Δηλαδή όταν οι μαθητές κατανοούν το κείμενο είναι δυνατόν να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες σ' αυτό. Επίσης είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι οι ερωτήσεις δομής καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα στην Α' Γυμνασίου το ποσοστό ερωτήσεων δομής αποτελεί το 10%, για την Β' Γυμνασίου είναι 6% και για τη Γ' Γυμνασίου ανέρχεται σε 3%. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μικρά, πράγμα το οποίο δε βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα το κείμενο, να το

ερμηνεύσουν καθώς επίσης και να προβληματιστούν πάνω σ' αυτό και κατά συνέπεια να το αξιολογήσουν. Αυτομάτως δηλαδή θα δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στη δεύτερη και τρίτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, πράγμα το οποίο αποτελεί γεγονός λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA από το 2000 έως σήμερα. Εκείνο που είναι αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ερωτήσεις που αναφέρονται σε εικόνες (πολυτροπικά κείμενα) αποτελούν μικρό ποσοστό και στις τρεις τάξεις, 1%. Δεδομένου του γεγονότος ότι η ανάλυση των εικόνων βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του εγγραμματισμού, είναι σημαντικό να υπάρχουν περισσότερες ερωτήσεις που να αναφέρονται σε εικόνες. Αναφορικά με τις γενικές ερωτήσεις το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού, ενώ οι ερωτήσεις που αφορούν την κριτική ανάπτυξη έχουν μικρό ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις δράσης και αυτενέργειας καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό, στην Α' Γυμνασίου έχουμε 3%, στη Β' 2% και στη Γ' 3%. Επίσης το ποσοστό των ερωτήσεων που αναφέρονται στην παραγωγή λόγου διαμορφώνεται ως εξής: 22% για την Α' Γυμνασίου, 30% για τη Β' και 21% για τη Γ'. Έτσι το ποσοστό αυτό δεν ενδείκνυται για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών, όπως επίσης το ίδιο συμβαίνει και για τις ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης, όπου έχουμε 4% για την Α' Γυμνασίου, 7% για τη Β' και 6% για τη Γ'. Επομένως τα στοιχεία αυτά δε βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν με ευχέρεια και να κατανοήσουν ένα κείμενο. Αν όλα αυτά συνδυαστούν και με το μεγάλο ποσοστό των ασκήσεων της γραμματικής και του συντακτικού, θα καταλήγαμε σε ενιαίο συμπέρασμα, το οποίο είναι ενδεικτικό της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στην κατανόηση κειμένου.

13.2.5 Ποιοτική έρευνα

13.2.5.1 Δημοτικό

A Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Δ' Δημοτικού

Η θεματολογία των κειμένων της τετάρτης δημοτικού ποικίλει. Τα κείμενα της συγκεκριμένης τάξης αφορούν ποικίλα θέματα. Για παράδειγμα αναφέρονται σε φυσικά φαινόμενα, στην εποχή του φθινοπώρου και στο άνοιγμα των σχολείων. Τα συγκεκριμένα αποτελούν κείμενα έναρξης της σχολικής χρονιάς με απώτερο σκοπό να τοποθετήσουν τα παιδιά στο κλίμα της συγκεκριμένης περιόδου ώστε να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (« **Ο Σεπτέμβρης**», «**Ένα ακόμα σκαλί**» (δ' Α' 10, 17).

Πολλά από τα κείμενα έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα. Προσπαθούν δηλαδή να ενημερώσουν για διάφορα θέματα, όπως για π.χ. το κείμενο « Το νερό συστήνεται» και άλλα παρόμοια στην ίδια ενότητα. Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται μια ενημέρωση για την ιστορία του νερού, τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του (δ' Α' 32). Στην ίδια κατηγορία κειμένων εντάσσονται και αυτά που αναφέρονται σε διάφορα δέντρα, όπως η ελιά και σε γνωριμία με διάφορους τόπους (δ' Β' 35), (δ' Γ' 74, 83). Πολλά από αυτά μέσα από την ενημέρωση προσφέρουν και ψυχαγωγία, εφόσον δίνονται με λογοτεχνικό τρόπο.

Υπάρχουν κείμενα που αφορούν τις διαφόρους επετείους, όπως τον πόλεμο του '40, τον αγώνα του '21, το πολυτεχνείο, τα Χριστούγεννα και το Πάσχα. Μέσα από αυτά γίνεται μια προσπάθεια να γνωρίσουν τα παιδιά τα διάφορα ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα και έτσι να τοποθετηθούν συναισθηματικά και ψυχολογικά στο κλίμα της συγκεκριμένης εποχής (δ' Α' 48, 50), (δ' Γ' 28, 68).

Άλλα από τα κείμενα έχουν καθαρά ψυχαγωγικό και διασκεδαστικό χαρακτήρα και δίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεκουράζουν το μαθητή και να τον απομακρύνουν από την πίεση της καθημερινότητας του σχολείου τοποθετώντας το σ' ένα κόσμο περιπετειώδης, φανταστικό και παραμυθένιο (δ' Β' 10 74), (δ' Β' 10,74), (δ' Γ' 9).

Ορισμένα από τα κείμενα κάνουν λόγο για περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως μόλυνση περιβάλλοντος, λειψυδρία. Τα κείμενα αυτά ενημερώνουν τα παιδιά και τα ωθούν στην υιοθέτηση σωστής συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον (**δ' Α' 58**). Άλλα πάλι αναφέρονται σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητα, όπως η κυκλοφοριακή αγωγή. Προσπαθούν έχοντας ενημερωτικό χαρακτήρα να περάσουν στα παιδιά τρόπους και συμπεριφορές, ώστε να κυκλοφορούν σωστά και προσεκτικά στους δρόμους. Ένα θέμα άκρως σημαντικό για την ασφάλεια των παιδιών (**δ' Α' 74**).

Άλλο ένα θέμα εξίσου σημαντικό είναι η ποικιλία της Γλώσσας. Έτσι ορισμένα κείμενα αναφέρονται στο θέμα αυτό και προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημαντικότητά του (**δ' Β' 85**). Κάποια κείμενα αναφέρονται στη διαφορετικότητα των ανθρώπων, στα δικαιώματα των παιδιών και προσπαθούν να εξαλείψουν τις τάσεις ρατσισμού που τυχόν υπάρχουν σε ορισμένα παιδιά (**δ' Γ' 34**).

Ένα από τα σημαντικά θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας αποτελεί η τεχνολογία και τα επιτεύγματα του ανθρώπου γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (**δ' Γ' 50**). Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κείμενα που αναφέρονται στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι πολύ λίγα, ενώ μεγαλύτερο μέρος καταλαμβάνουν τα επετειακά, των γενικών γνώσεων και τα ψυχαγωγικά

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση- παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Οι εικόνες που υπάρχουν για ανάλυση είναι πολύ λίγες. Έτσι έχουμε έναν χάρτη, όπου ζητείται να περιγραφεί η διαδρομή που κάνει το νερό από το φράγμα του Μόρνου για να φτάσει στην Αθήνα. Εκτός όμως από ζητείται να σκεφτεί ο μαθητής άλλες πηγές νερού της Αθήνας. Επομένως δεν πρόκειται για μια απλή κατανόηση του χάρτη, αλλά δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εμβαθύνει και να ενημερωθεί σχετικά με το θέμα (**δ' Α' 58**).

Επίσης υπάρχει μια εικόνα που αναφέρεται σε κάποιο ατύχημα και ζητείται από το μαθητή να βάλει στη σειρά τις εικόνες της ιστορίας. Εκτός όμως από αυτό υπάρχει και μια συζήτηση σχετική με το θέμα δίνοντας προέκταση και εμβαθύνοντας στο περιστατικό (**δ' Α' 86**). Τέλος υπάρχει ένας ακόμη χάρτης της Ρόδου, όπου ζητείται από το μαθητή να απαντήσει σε ερωτήσεις απλής κατανόησης (**δ' Γ' 79-81**).

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Οι περισσότερες ερωτήσεις που αναφέρονται στο κείμενο είναι απλής κατανόησης. Αφορούν δηλαδή τα κείμενα και ζητούν από το μαθητή να αναφερθεί σε στοιχεία του κειμένου **(δ' Α' 11)**. Άλλες πάλι αναφέρονται στο κείμενο αλλά ζητούν στοιχεία και από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτές είναι είτε απλές είτε πιο σύνθετες **(δ' Α' 14)**. Η συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρεται στις καλοκαιρινές διακοπές του Φώτη (από το κείμενο) αλλά ζητάει από το μαθητή να αναφερθεί και στις δικές του καλοκαιρινές διακοπές. Υπάρχουν επίσης ορισμένες ασκήσεις που προκαλούν τους μαθητές να συζητήσουν και να σκεφτούν κάποια θέματα σχετικά με το κείμενο. Το κείμενο δηλαδή δίνεται ως αφορμή και μέσω των ερωτήσεων γίνεται προσπάθεια να σκεφτούν κάποια παρόμοια θέματα με απώτερο στόχο την απόκτηση γνώσεων **(δ' Α' 39)**.

Επίσης υπάρχουν ερωτήσεις που με αφορμή το κείμενο ωθούν το μαθητή σε αναζήτηση διαφόρων πληροφοριών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα του κειμένου **(δ' Α' 44, 49)**.

Ακόμη υπάρχουν ερωτήσεις που με βάση το κείμενο ζητούν από τα παιδιά να γράψουν τη δική τους άποψη για το θέμα **(δ' Α' 52)**. Κάποιες άλλες ασκήσεις έχουν αναφορά στο κείμενο με την έννοια ότι θέτουν ερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις βρίσκονται σε σημεία του κειμένου, ενώ παράλληλα θέτουν το θέμα στη σημερινή πραγματικότητα, επεκτείνοντας δηλαδή την ερώτηση στη σύγχρονη εποχή **(δ' Α' 64)**. Επιπροσθέτως άλλες ερωτήσεις εκτός από την απλή κατανόηση του κειμένου στο οποίο αναφέρονται προσπαθούν να θέσουν στα παιδιά διάφορους προβληματισμούς **(δ' Α' 68), (δ' Β' 48,87), (δ' Γ' 41,63,72)**.

2 δράσης-αυτενέργειας

Στα κείμενα της Δ' δημοτικού υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις που ωθούν τα παιδιά στη δράση και στην αυτενέργεια. Κάποιες από αυτές περιορίζονται στην απλή δράση, όπως είναι η ανεύρεση πληροφοριών από διάφορες πηγές για συγκεκριμένα θέματα (δ' Α'39, 44). Επίσης υπάρχουν ασκήσεις που ζητούν από τα παιδιά είτε να κάνουν κάποια κατασκευή, είτε να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το θέμα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη ενότητα, είτε να παρουσιάσουν κάποιο κείμενο με μορφή θεατρικού έργου ή παντομίμας (δ' Α'11, 53, 78), (δ' Β' 32, 78), (δ' Γ' 52).

3 παραγωγής λόγου (γραφτού- προφορικού)

Οι ερωτήσεις παραγωγής λόγου προφορικού ή γραπτού αποτελούν σημαντική ενότητα της Γλώσσας, εφόσον ο απώτερος στόχος του μαθήματος θα πρέπει να είναι η εκμάθηση του χειρισμού του λόγου από τα παιδιά. Έτσι υπάρχουν ασκήσεις που όπου ζητείται να αναλυθούν κάποιες φράσεις του κειμένου, είτε να διηγηθούν τα παιδιά παρόμοια ιστορία μ' αυτή του συγκεκριμένου κειμένου (δ' Α'14). Άλλες ερωτήσεις ζητούν από τα παιδιά να δικαιολογήσουν την απάντησή τους (δ' Α'18). Επίσης θέτοντας ως βάση το κείμενο υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες γενικεύουν το θέμα του κειμένου (δ' Α'25).

Επίσης ορισμένες ερωτήσεις αφορούν μόνο μια απλή συζήτηση προφορική ή γραπτή σχετικά με το θέμα του κειμένου, ενώ σε άλλες ζητείται να εκθέσουν τα παιδιά τη γνώμη τους με επιχειρήματα για συγκεκριμένο θέμα (δ' Α'55, 69), (δ' Β' 9, 12, 21), (δ' Γ' 19, 28, 85).

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Ένα άλλο σημαντικό τμήμα της Γλώσσας αποτελεί η γραμματική. Στη συγκεκριμένη μάλιστα τάξη η εκμάθηση της γραμματικής αποτελεί κύριο στόχο, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών. Το ερώτημα είναι αν γίνεται απλή εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων ή μέσα από τις ασκήσεις μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη σκέψη τους. Έτσι ένα μεγάλο τμήμα της γραμματικής αποτελεί η εκμάθηση γραμματικών

φαινομένων (χρόνοι, εγκλίσεις, ουσιαστικά, επίθετα, μέρη του λόγου). υπάρχουν διάφορες ασκήσεις που αφορούν την εξέταση των γραμματικών φαινομένων. Για παράδειγμα είτε ζητείται να δημιουργήσουν προτάσεις, είτε να συμπληρώσουν κάποιους πίνακες, είτε να υπογραμμίσουν κάποια γραμματικά φαινόμενα, είτε να συμπληρώσουν κενά σε κάποιες προτάσεις (**δ' Α' 23, 26, 27, 29, 38, 60, 65, 81**), (**δ' Γ' 24**).

Υπάρχουν κάποιες λεξιλογικές ασκήσεις οι οποίες ζητούν από τα παιδιά να βρουν τη σημασία κάποιων λέξεων σε λεξικό. Άλλες αφορούν τις οικογένειες λέξεων, την παραγωγή και τη σύνθεση λέξεων. Για αυτές τις ασκήσεις ζητείται από τα παιδιά είτε να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις, είτε να συμπληρώσουν κάποιο πίνακα, ή ακόμη να αντιστοιχίσουν, ή να αντικαταστήσουν κάποιες φράσεις (**δ' Α' 63, 67**), (**δ' Β' 43**) (**δ' Γ' 59**). Η εκμάθηση της ορθογραφίας είτε γίνεται μέσω συμπλήρωσης κάποιων κενών σε λέξεις απλές είτε σε λέξεις μέσα σε προτάσεις (**δ' Α' 19, 39**), (**δ' Β' 39**), (**δ' Γ' 23**). Κάποιες ασκήσεις αφορούν την εκμάθηση σχημάτων λόγου, όπως η κυριολεξία και η μεταφορά. Γι' αυτές τις ασκήσεις ζητείται από το μαθητή να βρει σημεία του κειμένου με τα αντίστοιχα σχήματα λόγου (**δ' Β' 83**).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εκμάθηση της γραμματικής δεν αφορά την απλή, παραδοσιακή μέθοδο όπου ζητούνταν από τα παιδιά να απομνημονεύσουν στο γραπτό ή προφορικό λόγο τα γραμματικά φαινόμενα. Αλλά γίνεται μια προσπάθεια μέσω των ασκήσεων νέου τύπου τα παιδιά να εξασκήσουν τη σκέψη τους, την παρατήρηση και να δουν τη διαδικασία της μάθησης διαφορετικά, πιο δημιουργικά και πιο διασκεδαστικά.

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Οι περισσότερες ερωτήσεις που αναφέρονται στο κείμενο είναι απλής κατανόησης. Αφορούν δηλαδή τα κείμενα και ζητούν από το μαθητή να αναφερθεί σε στοιχεία του κειμένου (**δ' Α' 11**). Άλλες πάλι αναφέρονται στο κείμενο αλλά ζητούν στοιχεία και από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτές είναι είτε απλές είτε πιο σύνθετες (**δ' Α'**

14). Η συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρεται στις καλοκαιρινές διακοπές του Φώτη (από το κείμενο) αλλά ζητάει από το μαθητή να αναφερθεί και στις δικές του καλοκαιρινές διακοπές. Υπάρχουν επίσης ορισμένες ασκήσεις που προκαλούν τους μαθητές να συζητήσουν και να σκεφτούν κάποια θέματα σχετικά με το κείμενο. Το κείμενο δηλαδή δίνεται ως αφόρμηση και μέσω των ερωτήσεων γίνεται προσπάθεια να σκεφτούν κάποια παρόμοια θέματα με απώτερο στόχο την απόκτηση γνώσεων **(δ' Α' 39).**

Επίσης υπάρχουν ερωτήσεις που με αφορμή το κείμενο ωθούν το μαθητή σε αναζήτηση διαφόρων πληροφοριών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα του κειμένου **(δ' Α' 44, 49).**

Ακόμη υπάρχουν ερωτήσεις που με βάση το κείμενο ζητούν από τα παιδιά να γράψουν τη δική τους άποψη για το θέμα **(δ' Α' 52).** Κάποιες άλλες ασκήσεις έχουν αναφορά στο κείμενο με την έννοια ότι θέτουν ερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις βρίσκονται σε σημεία του κειμένου, ενώ παράλληλα θέτουν το θέμα στη σημερινή πραγματικότητα, επεκτείνοντας δηλαδή την ερώτηση στη σύγχρονη εποχή **(δ' Α' 64).** Επιπροσθέτως άλλες ερωτήσεις εκτός από την απλή κατανόηση του κειμένου στο οποίο αναφέρονται προσπαθούν να θέσουν στα παιδιά διάφορους προβληματισμούς **(δ' Α' 68), (δ' Β' 48,87), (δ' Γ' 41,63,72).**

2 δράσης-αυτενέργειας

Στα κείμενα της Δ' δημοτικού υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις που ωθούν τα παιδιά στη δράση και στην αυτενέργεια. Κάποιες από αυτές περιορίζονται στην απλή δράση, όπως είναι η ανεύρεση πληροφοριών από διάφορες πηγές για συγκεκριμένα θέματα **(δ' Α' 39, 44).** Επίσης υπάρχουν ασκήσεις που ζητούν από τα παιδιά είτε να κάνουν κάποια κατασκευή, είτε να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το θέμα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη ενότητα, είτε να παρουσιάσουν κάποιο κείμενο με μορφή θεατρικού έργου ή παντομίμας **(δ' Α' 11, 53, 78), (δ' Β' 32, 78), (δ' Γ' 52).**

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Οι ερωτήσεις παραγωγής λόγου προφορικού ή γραπτού αποτελούν σημαντική ενότητα της Γλώσσας, εφόσον ο απώτερος στόχος του μαθήματος θα πρέπει να είναι η εκμάθηση του χειρισμού του λόγου από τα παιδιά. Έτσι υπάρχουν ασκήσεις που όπου ζητείται να αναλυθούν κάποιες φράσεις του κειμένου, είτε να διηγηθούν τα παιδιά παρόμοια ιστορία μ' αυτή του συγκεκριμένου κειμένου (**δ' Α'14**). Άλλες ερωτήσεις ζητούν από τα παιδιά να δικαιολογήσουν την απάντησή τους (**δ' Α'18**). Επίσης θέτοντας ως βάση το κείμενο υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες γενικεύουν το θέμα του κειμένου (**δ' Α'25**).

Επίσης ορισμένες ερωτήσεις αφορούν μόνο μια απλή συζήτηση προφορική ή γραπτή σχετικά με το θέμα του κειμένου, ενώ σε άλλες ζητείται να εκθέσουν τα παιδιά τη γνώμη τους με επιχειρήματα για συγκεκριμένο θέμα (**δ' Α'55, 69**), (**δ' Β' 9, 12, 21**), (**δ' Γ' 19, 28, 85**).

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Ένα άλλο σημαντικό τμήμα της Γλώσσας αποτελεί η γραμματική. Στη συγκεκριμένη μάλιστα τάξη η εκμάθηση της γραμματικής αποτελεί κύριο στόχο, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών. Το ερώτημα είναι αν γίνεται απλή εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων ή μέσα από τις ασκήσεις μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη σκέψη τους. Έτσι ένα μεγάλο τμήμα της γραμματικής αποτελεί η εκμάθηση γραμματικών φαινομένων (χρόνοι, εγκλίσεις, ουσιαστικά, επίθετα, μέρη του λόγου). υπάρχουν διάφορες ασκήσεις που αφορούν την εξέταση των γραμματικών φαινομένων. Για παράδειγμα είτε ζητείται να δημιουργήσουν προτάσεις, είτε να συμπληρώσουν κάποιους πίνακες, είτε να υπογραμμίσουν κάποια γραμματικά φαινόμενα, είτε να συμπληρώσουν κενά σε κάποιες προτάσεις (**δ' Α'23, 26, 27, 29, 38, 60, 65, 81**), (**δ' Γ' 24**).

Υπάρχουν κάποιες λεξιλογικές ασκήσεις οι οποίες ζητούν από τα παιδιά να βρουν τη

σημασία κάποιων λέξεων σε λεξικό. Άλλες αφορούν τις οικογένειες λέξεων, την παραγωγή και τη σύνθεση λέξεων. Για αυτές τις ασκήσεις ζητείται από τα παιδιά είτε να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις, είτε να συμπληρώσουν κάποιο πίνακα, ή ακόμη να αντιστοιχίσουν, ή να αντικαταστήσουν κάποιες φράσεις (**δ' Α' 63, 67**), (**δ' Β' 43**) (**δ' Γ' 59**). Η εκμάθηση της ορθογραφίας είτε γίνεται μέσω συμπλήρωσης κάποιων κενών σε λέξεις απλές είτε σε λέξεις μέσα σε προτάσεις (**δ' Α' 19, 39**), (**δ' Β' 39**, (**δ' Γ' 23**). Κάποιες ασκήσεις αφορούν την εκμάθηση σχημάτων λόγου, όπως η κυριολεξία και η μεταφορά. Γι' αυτές τις ασκήσεις ζητείται από το μαθητή να βρει σημεία του κειμένου με τα αντίστοιχα σχήματα λόγου (**δ' Β' 83**).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εκμάθηση της γραμματικής δεν αφορά την απλή, παραδοσιακή μέθοδο όπου ζητούνταν από τα παιδιά να απομνημονεύσουν στο γραπτό ή προφορικό λόγο τα γραμματικά φαινόμενα. Αλλά γίνεται μια προσπάθεια μέσω των ασκήσεων νέου τύπου τα παιδιά να εξασκήσουν τη σκέψη τους, την παρατήρηση και να δουν τη διαδικασία της μάθησης διαφορετικά, πιο δημιουργικά και πιο διασκεδαστικά.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Η εκμάθηση του συντακτικού αποτελεί ένα επίσης σημαντικό τμήμα της Γλώσσας και γενικότερα σημαντικός στόχος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Για το συγκεκριμένο στόχο υπάρχουν ασκήσεις που αφορούν την εκμάθηση διαφόρων συντακτικών φαινομένων (προτάσεων, σχημάτων λόγου, σύνδεση προτάσεων, μέρη προτάσεων, προσδιορισμοί). Όπως για παράδειγμα δημιουργία προτάσεων, είτε η συμπλήρωση κενών σε προτάσεις, είτε συμπλήρωση κάποιου πίνακα, είτε ερωτήσεις με τη μορφή σωστού-λάθους, είτε μετατροπή κάποιου αποσπάσματος του κειμένου (**δ' Α' 28, 34, 37, 66,77**), (**δ' Β' 69,76**), (**δ' Γ' 45,58**).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπάρχει μια ποικιλία ασκήσεων όσον αφορά τα συντακτικά φαινόμενα. Οι ασκήσεις αυτές είναι δυνατόν να προάγουν την εκμάθηση συγκεκριμένων συντακτικών φαινομένων αλλά και να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τη σκέψη του και την κρίση του.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις που αφορούν την ανάπτυξη της κρίσης του μαθητή αποτελούν ένα εξίσου σημαντικό μέρος της Γλωσσικής διδασκαλίας, εφόσον μ' αυτές ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει τη γνώμη του, να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα και να οδηγηθεί κατ' επέκταση στον εγγραμματισμό. Έτσι λοιπόν διερευνώντας τα σχολικά εγχειρίδια της Δ' δημοτικού, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ποικιλία ερωτήσεων που βοηθούν τον μαθητή προς αυτή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα ζητείται από το μαθητή να διατυπώσει την κρίση του για κάποιο θέμα, την άποψή του για κάποιο πρόβλημα. Ο μαθητής μέσω αυτών των ερωτήσεων που έχουν ως βάση το κείμενο προσπαθεί να σκεφτεί και να απαντήσει σωστά με λογικά επιχειρήματα. Η άποψή του δηλαδή θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένη με συγκεκριμένα επιχειρήματα. Μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η κρίση του και τίθεται σε γερά θεμέλια η σκέψη του. Για παράδειγμα υπάρχουν οι εξής ερωτήσεις:

- «Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά του επιστάτη απέναντι στους μαθητές μικρότερων τάξεων;» **(δ' Α' 18).**
- «Τι μπορείτε να κάνετε ώστε τα ζώα της θάλασσας να μην τρώνε σκουπίδια;» **(δ' Α' 68).**
- «Ποιες οι συνέπειες από τη δημιουργία πάρκων κυκλοφοριακής αγωγής;» **(δ' Α' 70).**
- «Νομίζετε ότι τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο όπως οι μεγάλοι; Δικαιολογήστε την απάντησή σας» **(δ' Β' 9).**
- «Αν συμφωνείτε με τον Τάσο βοηθήστε τον να υποστηρίξει την άποψή του. Πείτε δύο λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι η επίσκεψη στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής είναι χρήσιμη» **(δ' Α' 84).**
- «Ποια νομίζετε ότι ήταν η ιστορία που έδωσε ο συγγραφέας στο σκίτσογράφο και γράψτε την στο τετράδιό σας» **(δ' Γ' 17).**

Ε' Δημοτικού

A Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Τα κείμενα της ε' δημοτικού είναι τα περισσότερα πεζά, κάποια ποιήματα, λίγες ανακοινώσεις, προσκλήσεις, κόμικς και θεατρικά. Υπάρχει αρκετά μεγάλη ποικιλία στη θεματολογία τους. Έτσι έχουμε κείμενα που αναφέρονται στο περιβάλλον, περιγράφουν τοπία, δάση, τη θάλασσα και αναφέρονται σε διάφορα προβλήματα μόλυνσης του περιβάλλοντος (**ε' Α' 8,12**). Τα συγκεκριμένα κείμενα ενημερώνουν τα παιδιά για ένα πολύ σημαντικό θέμα και τα βοηθούν να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση.

Άλλα πάλι έχουν ως θέμα τα α ζώα στην πόλη. Στη συγκεκριμένη ενότητα υπάρχουν κείμενα που αναφέρονται στην παλιά γειτονιά και την περιγράφουν. Επίσης ορισμένα περιγράφουν την πολιτιστική ζωή της πόλης. Έτσι έχουμε μια σφαιρική ενημέρωση του συγκεκριμένου θέματος (**ε' Α' 24, 29**).

Στη συγκεκριμένη τάξη έχουμε διάφορα επετειακά κείμενα που αναφέρονται σε ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα. Άλλα αναφέρονται σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος, όπως η μουσική, το βιβλίο, το παιχνίδι, τα ζώα με σκοπό να ενημερώσουν τα παιδιά πάνω στα θέματα αυτά. Επίσης ένα σημαντικό θέμα που διαπραγματεύονται κάποια κείμενα είναι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αναφέρονται κυρίως στη τηλεόραση και στη διαφήμιση με απώτερο σκοπό να ενημερώσουν τα παιδιά για τις θετικές και αρνητικές τους πλευρές. Επιπλέον κάποια άλλα διαπραγματεύονται θέματα όπως η φιλία και ο αθλητισμός. Τα συγκεκριμένα είναι θέματα που αφορούν τη σύγχρονη πραγματικότητα και βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν κάποιες απόψεις πάνω σ' αυτά. Τέλος κάποια άλλα αναφέρονται σε θέματα επιστημονικής φαντασίας με απώτερο στόχο να αναπτύξουν τη φαντασία των παιδιών.

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμπάθунση εικόνας

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν ορισμένες εικόνες για ανάλυση. Η μία από αυτές υπάρχει σε άσκηση στη 14 ενότητα «Ο φίλος μας το περιβάλλον», όπου ζητείται να ανακαλύψουν τα παιδιά έναν ανεμόμυλο και να τον συγκρίνουν με τον παραδοσιακό κυκλαδίτικο ανεμόμυλο που αναφέρθηκε στο κείμενο. Η συγκεκριμένη εικόνα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να την παρατηρήσουν και να επεκτείνουν τη σκέψη τους μέσα από τη σύγκριση των ανεμόμυλων. Στην ενότητα 7 «Μουσική και άλλες τέχνες» υπάρχουν τρεις πίνακες ζωγραφικής, όπου ζητείται από τους μαθητές να τους περιγράψουν, να τους αναλύσουν και επιπλέον να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με τη μουσική.

Επίσης υπάρχουν δύο χάρτες με υπομνήματα. Ο ένας αφορά τις οδούς και τις λεωφόρους της Αθήνας. Η ερώτηση που αναφέρεται σ' αυτό είναι απλής παρατήρησης και δεν ζητείται εμβάθυνση της εικόνας. Ο δεύτερος χάρτης υπάρχει στην ενότητα 2 «Η ζωή στην πόλη» «Διαδρομές στην πόλη», που είναι νεώτερης πηγής πάνω στο ίδιο θέμα και ζητείται από τα παιδιά να τον συγκρίνουν με τον προηγούμενο χάρτη που είναι παλιότερης πηγής. Τέλος έχουμε ακόμη έναν χάρτη στην 16 ενότητα «αθλήματα - σπορ» με υπόμνημα που αναφέρεται σε διαδρομές μαραθώνιου δρόμου και ζητείται από τα παιδιά να τον παρατηρήσουν και να περιγράψουν έναν αγώνα μαραθώνιου δρόμου. Πρόκειται δηλαδή για απλή παρατήρηση και περιγραφή (**ε' Γ' 63-64**).

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Οι ερωτήσεις των κειμένων μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Έτσι έχουμε αρκετές ερωτήσεις που αφορούν την απλή κατανόηση των κειμένων. Ζητούν δηλαδή από το μαθητή να κατανοήσει το κείμενο και να αναφέρει στοιχεία του (**ε' Α' 9**), (**ε' Β' 9**), (**ε' Γ' 9,43, 59, 63**). Μια άλλη ομάδα είναι οι ερωτήσεις που έχουν σαν βάση το κείμενο και επεκτείνονται στην πραγματικότητα ζητώντας από το μαθητή είτε να

δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία που όμως θα μπορεί να συμβεί στην πραγματικότητα, είτε να γίνει μια συζήτηση στην τάξη με αφορμή το θέμα του κειμένου (**ε' Α' 10, 17, 25**), (**ε' Β' 27, 31, 61**), (**ε' Γ' 39,43, 51, 63, 77, 80**). Τέλος η τρίτη ομάδα των ερωτήσεων συνδυάζει την απλή κατανόηση και την προέκταση στην πραγματικότητα. Δηλαδή σχετίζονται με την καθημερινότητα είτε του μαθητή είτε της κοινωνίας γενικότερα (**ε' Α' 33, 86**), (**ε' Β' 46, 77**), (**ε' Γ' 37,44, 80**).

2 δράσης-αυτενέργειας

Οι ερωτήσεις που αφορούν στη δράση και στην αυτενέργεια των παιδιών ποικίλουν. Έτσι έχουμε τη δημιουργία κολάζ (**ε' Α' 33**), ανεύρεση πληροφοριών σε χάρτη (**ε' Α' 38**). Επίσης κάποιες ερωτήσεις καλούν τα παιδιά να πάρουν συνέντευξη για κάποιο ιστορικό γεγονός (**ε' Α' 43**), να συγκεντρώσουν υλικό από εφημερίδες, περιοδικά ή να καλέσουν κάποιο ιστορικό συγγραφέα στο σχολείο για συζήτηση (**ε' Α' 45**), να δημιουργήσουν κάποια πρόσκληση για πάρτι (**ε' Α' 84**).

Σε άλλες ζητείται να διοργανώσουν έκθεση με μουσικά όργανα που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά (**ε' Β' 14**). Κάποιες άλλες ζητούν να δημιουργήσουν λεύκωμα με αγαπημένα τραγούδια (**ε' Β' 18**). Τέλος ζητείται να πάρουν μέρος σε σκυταλοδρομία με βιβλία που θα διαβαστούν από δύο ομάδες παιδιών και θα τα παρουσιάσουν με μορφή θεάτρου (**ε' Β' 49**).

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην παραγωγή λόγου είτε αφορούν την απλή παραγωγή, όπως είναι η περίληψη κάποιου κειμένου (**ε' Β' 93**), είτε παροτρύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κείμενο, όπως μια κάρτα, μια πρόσκληση, ένα γράμμα σε φίλο, μια περιγραφή διαφήμισης, περιγραφή αγώνα, βιβλιοπαρουσίαση (**ε' Α' 74**), (**ε' Β' 46**). Οι περισσότερες όμως ερωτήσεις αφορούν το κείμενο. Δίνεται

δηλαδή ένα κείμενο ως βάση και από τα παιδιά ζητείται είτε να γράψουν μια ιστορία παρόμοια, είτε να συνεχίσουν κάποια ιστορία, είτε να συγκρίνουν κάποια κείμενα. Επομένως το είδος αυτό των ασκήσεων βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο και μπορούν να διαχειριστούν διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Για την εκμάθηση της γραμματικής υπάρχουν ποικίλες ερωτήσεις που αφορούν πολλά γραμματικά φαινόμενα. Για παράδειγμα είτε ζητείται από το μαθητή να βρει συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα από το κείμενο, είτε να γράψει κάποιο κείμενο εξετάζοντας κάποιο γραμματικό φαινόμενο (**ε' Α' 10,11**). Επίσης σε ορισμένες ασκήσεις ζητείται να συμπληρωθεί πίνακας με κάποιο γραμματικό φαινόμενο (**ε' Α' 18,27**), (**ε' Γ' 53**). Ακόμη σε άλλες ασκήσεις ζητείται να γραφούν προτάσεις (**ε' Α' 25, 26**), ή να συμπληρωθούν κενά (**ε' Α' 32**), (**ε' Β' 42**).

Υπάρχουν ασκήσεις αντιστοίχισης για την εξέταση του λεξιλογίου, είτε κάποιο σταυρόλεξο, ή κρυπτόλεξο (**ε' Α' 14**), (**ε' Β' 16**). Ενώ η ορθογραφία εξετάζεται μόνο με τη συμπλήρωση κενών (**ε' Β' 81**). Επομένως η εξέταση της γραμματικής αφορά ασκήσεις που έχουν σχέση όχι μόνο με την απομνημόνευση αλλά και με την παρατήρηση και την ανάπτυξη λόγου.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Στη συγκεκριμένη τάξη η εξέταση των διαφόρων συντακτικών φαινομένων γίνεται μέσα από ποικίλες ερωτήσεις. Έτσι υπάρχουν είτε προτάσεις είτε κείμενα που ζητείται να υπογραμμιστούν συντακτικά φαινόμενα (**ε' Α' 18**), (**ε' Γ' 72, 90**). Σε άλλες ασκήσεις ζητείται να βρεθούν στο κείμενο τα συντακτικά φαινόμενα και να τοποθετηθούν σε πίνακες ή στήλες (**ε' Α' 10, 39**), (**ε' Β' 11, 16**). Επίσης άλλες

ασκήσεις ζητούν να συμπληρωθούν προτάσεις (**ε' Β' 45, 64**) ή να γίνει μετατροπή διαφόρων προτάσεων (**ε' Γ' 90**). Επομένως οι συγκεκριμένες ασκήσεις δεν κατευθύνουν μονόπλευρα τα παιδιά, αλλά βοηθούν να αναπτυχθεί γενικότερα η σκέψη τους.

6 κριτικής ανάπτυξης

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν ερωτήσεις που βοηθούν την ανάπτυξη της κρίσης του μαθητή. Για παράδειγμα στην 2 ενότητα ζητείται να συζητήσουν τα παιδιά τις διαφορές που υπάρχουν σε μια πόλη σήμερα σε σχέση με τη ζωή στην παλιά γειτονιά (**ε' Α' 25**). Ένα άλλο είδος άσκησης είναι η εξήγηση διαφόρων φράσεων από το κείμενο, είτε να δώσουν ένα άλλο τίτλο σε κάποιο κείμενο (**ε' Α' 84**). Επίσης ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν κείμενα και να διατυπώσουν διάφορες βασισμένες στα κείμενα που απαιτούν σκέψη και κρίση. Τέλος ζητείται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με κάποια άποψη από τα κείμενα και να τεκμηριώσουν την άποψή τους με επιχειρήματα (**ε' Γ' 39, 51**). Όλες αυτές οι ερωτήσεις βοηθούν τον μαθητή να σκεφτεί και να διατυπώσει την άποψή του με επιχειρήματα σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα.

Στ' Δημοτικού

Α Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Τα κείμενα της συγκεκριμένης τάξης παρουσιάζουν ενδιαφέρον όχι τόσο από άποψη θεμάτων αλλά από άποψη ειδών κειμένων. Έχουμε δηλαδή μια ποικιλία που αφορά τα είδη του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα έχουμε άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά, θεατρικά κείμενα, συνεντεύξεις, κείμενα από εγκυκλοπαίδειες, από το διαδίκτυο, λογοτεχνικά κείμενα, αφίσες που αφορούν είτε προσκλήσεις, είτε

διαδηλώσεις, οδηγίες χρήσης, μικρές αγγελίες, συνταγές μαγειρικής, διαφημίσεις. Επομένως ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με διάφορα κείμενα γραπτού λόγου και κατανοεί τον τρόπο γραφής των διαφόρων κειμένων και διαπιστώνει ότι το είδος γραφής διαφέρει από κείμενο σε κείμενο. Τα θέματα των κειμένων είναι ποικίλα. Πολλά από αυτά έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα, όπως για τόπους, μεταφορικά μέσα, την κατοικία, τις διάφορες συσκευές. Υπάρχουν και εδώ τα επετειακά, αλλά και κείμενα που αφορούν σημαντικά θέματα της κοινωνικής ζωής, όπως πόλεμος – ειρήνη, επαγγέλματα, διατροφή.

Βέβαια θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το περιεχόμενο των διαφόρων κειμένων δεν είναι ιδιαίτερα ουσιαστικό και εύστοχο σε ορισμένες ενότητες. Για παράδειγμα το κείμενο «Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα» στην 4 ενότητα (στ' Α' 47) είναι ένα ποίημα του Τριβιζά. Αναμφίβολα πρόκειται για ένα ευχάριστο και χιουμοριστικό κείμενο που όμως δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των παιδιών της στ' δημοτικού. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι αναφορικά με τα κείμενα ο μαθητής αποκτά μια σφαιρική εικόνα για τα ποικίλα είδη του γραπτού λόγου.

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Οι εικόνες που υπάρχουν στη συγκεκριμένη τάξη είναι λίγες. Στην ενότητα 2 έχουμε δύο φωτογραφίες, όπου ζητείται από το μαθητή να τις παρατηρήσει και να τις περιγράψει. Δεν υπάρχει όμως εμβάθυνση στο νόημα. Στην ενότητα 6 («Η ζωή σ' άλλους τόπους») υπάρχουν δύο φωτογραφίες με πρόσφυγες από την Αφρική. Ζητείται από το μαθητή να τις περιγράψει και να αναφερθεί στα συναισθήματά του γι' αυτές. Μια άλλη φωτογραφία υπάρχει στην ενότητα 7 («η ζωή έξω από την πόλη»), όπου ζητείται από το μαθητή να αιτιολογήσει την άποψή του, να αναφερθεί στα συναισθήματά του και να γράψει φανταστικούς διαλόγους για τα πρόσωπα της φωτογραφίας. Επίσης υπάρχει ένα σκίτσο στην ενότητα 10 («Ατυχήματα»), όπου ζητείται από το μαθητή να το εξηγήσει και έπειτα να συζητήσει με τους συμμαθητές του τι περιλαμβάνει ένα μάθημα οδικής κυκλοφορίας. Επομένως εδώ έχουμε την

εμβάθυνση της εικόνας και την προέκτασή της. Στην ενότητα 11 («συγγενικές σχέσεις») υπάρχει μια φωτογραφία για την οποία ζητείται το παιδί να γράψει τα συναισθήματα που του έχει προκαλέσει και να επεκτείνει τις απόψεις του σχετικά με το θέμα. Όπως βλέπουμε λοιπόν η εικόνα είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για ανάπτυξη της σκέψης και διατύπωση της γνώμης των παιδιών.

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Αναφορικά με τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου θα λέγαμε ότι υπάρχουν αρκετές. Άλλες από αυτές αφορούν την απλή κατανόηση, ενώ αρκετές έχουν σχέση με την κατανόηση και την προέκταση στην πραγματικότητα. Ορισμένες από αυτές ζητούν από το μαθητή να εκφράσει τη γνώμη του για το θέμα που διαπραγματεύεται το κείμενο και πώς αυτό επηρεάζει την καθημερινότητα και λειτουργεί στην κοινωνική ζωή **(στ'Α'33)**. Επίσης άλλες ερωτήσεις έχοντας ως βάση το κείμενο προεκτείνουν το περιεχόμενό τους στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα στην ενότητα που αναφέρεται στο Πολυτεχνείο υπάρχει άσκηση που παρακινεί το μαθητή να δημιουργήσει μια αφίσα και να γράψει πέντε λόγους για τους οποίους υποστηρίζουμε τη δημοκρατία και πέντε για τους οποίους απεχθανόμαστε τη δικτατορία **(στ'Α'75)**. Σ'άλλα κείμενα τα οποία διαπραγματεύονται προβλήματα της καθημερινότητας ζητείται από το μαθητή να πάρει θέση γράφοντας μια επιστολή σ'έναν ανώτερο φορέα για το συγκεκριμένο πρόβλημα, ώστε να βρεθεί κάποια λύση **(στ'Α'84)**. Σε άλλα κείμενα υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στο πώς κάποιο πρόβλημα μπορεί να επηρεάσει τους ανθρώπους **(στ' Β' 9, 23, 32, 56, 75)**, **(στ' Γ' 9, 82)**. Επομένως τα κείμενα είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και να προετοιμαστούν για την κοινωνική πραγματικότητα.

2 δράσης-αυτενέργειας

Στα κείμενα της στ' δημοτικού έχουμε ερωτήσεις που αναφέρονται στη δράση και στην αυτενέργεια των μαθητών. Έτσι έχουμε ερωτήσεις που παροτρύνουν τα παιδιά να βρουν πληροφορίες και φωτογραφικό υλικό για κάποιο θέμα **(στ' Α' 19)**, **(στ' Β' 25)**, **(στ' Γ' 35)**. Άλλες πάλι ωθούν τα να εξερευνήσουν κάποια γειτονιά, να βρουν την προέλευση του ονόματος του δρόμου, την ιστορία του και να γράψουν κάποιο άρθρο γι' αυτό **(στ' Α' 31)**. Ακόμη ορισμένες εργασίες ζητούν να δραματοποιήσουν τα παιδιά κάποια κείμενα ή κάποιο διάλογο **(στ' Α' 74)**, **(στ' Β' 37, 46)**. Επίσης ζητούν από τα παιδιά να διοργανώσουν μια εκδήλωση για κάποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός και να πάρουν συνέντευξη για το γεγονός αυτό **(στ' Α' 87)**. Άλλες ασκήσεις ωθούν τα παιδιά να ασχοληθούν με κατασκευές **(στ' Β' 34)**. Επιπλέον μια καινούρια ερώτηση δράσης είναι η πραγματοποίηση έρευνας από τα παιδιά **(στ' Β' 73)**. Τέλος ωθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν μια εικονογραφημένη ιστορία και να παίξουν με τις λέξεις **(στ' Γ' 60, 79)**. Συνεπώς όλες αυτές οι ασκήσεις εκτός του γεγονότος ότι ψυχαγωγούν τα παιδιά ωθούν στην ανακάλυψη της γνώσης και στην καλλιέργεια της σκέψης και της κριτικής ικανότητας.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Υπάρχουν πολλές ερωτήσεις που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. πολλές από αυτές αφορούν τη δημιουργία διαφόρων κειμένων. Έτσι έχουμε τη δημιουργία γράμματος, διήγηση ιστορίας, γραφή περίληψης, αγγελίας, κανόνων **(στ' Α' 10, 16, 19, 31)**. Σε άλλες ζητείται να γίνει προφορική συζήτηση στην τάξη για συγκεκριμένο θέμα ή να δοθεί η προσωπική άποψη των μαθητών γι' αυτό **(στ' Α' 42)**. Όλες αυτές οι ασκήσεις είναι δυνατόν να ωφελήσουν τα παιδιά και να εξασκήσουν στην παραγωγή λόγου.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την

ανάπτυξη σκέψης)

Στη συγκεκριμένη τάξη η εκμάθηση των διαφόρων γραμματικών φαινομένων γίνεται μέσω ποικίλων ασκήσεων οι οποίες δεν αφορούν την απλή εκμάθηση και απομνημόνευση των γραμματικών φαινομένων. Μέσω ασκήσεων όπως η γραφή κειμένων σε διαφορετική γραμματική μορφή **(στ' Α' 15)** ή γραφή φράσεων **(στ' Α' 16)**. Επίσης τους ζητείται να κάνουν κάποια περιγραφή μέσω της οποίας θα εστιάσουν σε κάποιο γραμματικό φαινόμενο. Άλλες ασκήσεις ζητούν από τους μαθητές να βρουν κάποια γραμματικά φαινόμενα στο κείμενο **(στ' Γ' 43,76)** ή να κάνουν κάποια αντιστοίχιση ή να συμπληρώσουν κάποιο κενό **(στ' Α' 57)**, **(στ' Β' 11)**, **(στ' Γ' 17,39)** ή να επιλέξουν κάποια σωστή φράση **(στ' Α' 92)**, να μετατρέψουν κάποια φράσεις **(στ' Β' 45)** ή να αντικαταστήσουν λέξεις με άλλες **(στ' Γ' 49)**. Οι ασκήσεις αυτού του είδους βοηθούν τα παιδιά όχι μόνο να απομνημονεύσουν τα γραμματικά φαινόμενα, αλλά και να αναπτύξουν τη σκέψη και την παρατήρησή τους με αποτέλεσμα να ενισχύσουν τη μνήμη τους και να μπορέσουν να αποτυπωθούν ευκολότερα και να διατηρηθούν στην μακροπρόθεσμη μνήμη.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Η μελέτη των διαφόρων συντακτικών φαινομένων πραγματοποιείται με αρκετά είδη ασκήσεων που δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο την εκμάθηση του συντακτικού της ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα οι ασκήσεις αφορούν κάποια διήγηση ιστορίας είτε στο γραπτό είτε στον προφορικό λόγο με σκοπό την εξέταση κάποιου συντακτικού φαινομένου **(στ' Α' 16)**, **(στ' Γ' 62)**, τη συμπλήρωση φράσεων, πινάκων **(στ' Α' 50, 66)**, **(στ' Β' 52)**, **(στ' Γ' 43)**, τη δημιουργία προτάσεων που θα περιέχουν συγκεκριμένα συντακτικά φαινόμενα **(στ' Α' 84)**, την ανεύρεση συντακτικών φαινομένων είτε στο κυρίως κείμενο είτε σε άλλο **(στ' Β' 17, 92)**, τη μετατροπή είτε αποσπάσματος είτε προτάσεων του κειμένου για να εξεταστεί κάποιο συντακτικό

φαινόμενο **(στ' Γ' 13)**. Υπάρχουν επίσης ασκήσεις που ωθούν τα παιδιά στο παιχνίδι με σκοπό την εξέταση συγκεκριμένων συντακτικών φαινομένων **(στ' Γ' 44)**, αντιστοίχιση **(στ' Β' 95)**, αντικατάσταση λέξεων.

Όλες αυτές οι ασκήσεις βοηθούν το παιδί όχι μόνο στην εκμάθηση του συντακτικού με εύκολο και διασκεδαστικό τρόπο και επιπλέον βοηθούν την ανάπτυξη της σκέψης του και της κριτικής αντίληψής του.

6 κριτικής ανάπτυξης

Υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις που αφορούν τη ν ανάπτυξη τις κριτικής σκέψης. Για παράδειγμα στην ενότητα 2 **(στ' Α' 30)** υπάρχει μία ερώτηση η οποία βασίζεται στις μικρές αγγελίες και ζητάει την άποψη των μαθητών και να την δικαιολογήσουν, ή τη γνώμη των παιδιών για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος που αφορά την καθημερινότητα **(στ' Α' 33, 45)**. Άλλο ένα είδος άσκησης αφορά την ανάλυση διαφημίσεων. Σ' αυτές τα παιδιά παρακινούνται να συζητήσουν για τις συγκεκριμένες διαφημίσεις και να διατυπώσουν κάποιες απόψεις σύμφωνα με την κρίση τους.

Επίσης κάποιες ερωτήσεις αναφέρονται στην εξήγηση φράσεων των κειμένων. Εδώ τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν αρχικά το κείμενο, έπειτα να σκεφτούν το περιεχόμενό του και τέλος να διακρίνουν το νόημα της συγκεκριμένης φράσης κρίνοντας και λαμβάνοντας υπόψη ολόκληρο το κείμενο **(στ' Α' 87)**. Σε ορισμένα κείμενα τίθενται κάποια προβλήματα και στις ερωτήσεις ζητείται η γνώμη των μαθητών για το θέμα του κειμένου **(στ' Β' 9)**. Άλλες ερωτήσεις προχωρούν πιο πέρα από την έκθεση της γνώμης τους και ζητούν να αναφερθούν στο γεγονός αν οι απόψεις τους έχουν ισχύ στη σημερινή εποχή και να αιτιολογήσουν την άποψή τους **(στ' Β' 23)**, **(στ' Γ' 9)**. Τέλος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τη σύγκριση δύο προσώπων, καταστάσεων κ.τ.λ. **(στ' Γ' 12)**.

13.2.5.2 Γυμνάσιο

Α' Γυμνασίου

Α Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Στο γυμνάσιο η δομή του βιβλίου της Γλώσσας διαφέρει κάπως σε σχέση μ' αυτό του Δημοτικού. Στην Α' Γυμνασίου υπάρχουν δέκα ενότητες που περιέχουν περίπου δέκα κείμενα η κάθε ενότητα. Τα θέματα των ενοτήτων ποικίλουν. Για παράδειγμα αναφέρονται στις πρώτες μέρες στο σχολείο (ενότ. 1), στην επικοινωνία στο σχολείο (ενοτ. 2), στη γνωριμία με τον κόσμο της φύσης, τον τόπο και τον πολιτισμό μας, στη διατροφή και στην υγεία, στον κόσμο των καλλιτεχνικών, του αθλητισμού, της γνώσης και της τεχνολογίας. Όπως καταλαβαίνουμε από την παραπάνω έκθεση τα θέματα των ενοτήτων είναι σημαντικά και ενημερώνουν σφαιρικά τα παιδιά. Εκείνο το οποίο είναι άξιο παρατήρησης είναι ότι τα κείμενα της κάθε ενότητας δεν ανταποκρίνονται στο γενικό τίτλο της ενότητας. Πιο συγκεκριμένα είναι κείμενα ανούσια χωρίς γνωστικό ενδιαφέρον ή έστω ψυχαγωγικό. Με αποτέλεσμα να προκαλούν αδιαφορία στα παιδιά και να μην προσελκύουν το ενδιαφέρον τους για ανάγνωση και παρακολούθηση. Επομένως πρόκειται για κείμενα αδιάφορα χωρίς γνωστικό βάρος. Εκείνο που θα μπορούσε να επισημανθεί είναι ως θετικό είναι ότι στην ενότητα 2 («Επικοινωνία στο σχολείο») ο μαθητής έρχεται σε επαφή με πολλές περιστάσεις επικοινωνίας είτε στο σχολικό είτε στο κοινωνικό περιβάλλον. Μ' αυτό τον τρόπο γνωρίζει τα διάφορα είδη λόγου, τις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας για να είναι σε θέση να κατανοήσει το λόγο τους και να επικοινωνήσει σωστά στην καθημερινότητά του. Επίσης στην ενότητα 3 («Ταξίδια στον κόσμο της φύσης») ο μαθητής μέσω κειμένων γνωρίζει την πολυτροπικότητα στην οποία συνδυάζεται ο λόγος και η εικόνα και ο μαθητής κατανοεί ότι το ένα συμπληρώνει το άλλο.

Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Στη συγκεκριμένη τάξη έχουμε αρκετές εικόνες στις ενότητες. Άλλες από αυτές ζητούν να γίνει απλή κατανόηση (A1' 12-13), ενώ άλλες συνδυάζουν την απλή κατανόηση με την εμβάθυνση και την ένταξη στην καθημερινότητα. Για παράδειγμα ένα δελτίο πρόγνωσης καιρού (A1'16), ένα μαθητικό γραπτό και κάποια συνθήματα στον τοίχο (A1' 23). Επίσης υπάρχουν κάποια σκίτσα που ζητείται η κατανόησή τους αλλά και η εμβάθυνσή τους (A3' 46), (A4' 77), (A6' 105). Υπάρχουν επίσης δύο πολυτροπικά κείμενα όπου ζητείται ο μαθητής να κατανοήσει και να εμβαθύνει (A3' 56-57). Τέλος έχουμε μια εικόνα ενός ολυμπιονίκη (A8' 26) όπου ζητείται η κατανόησή της και η εμβάθυνσή της. Τέλος υπάρχει μια εικονογραφημένη ιστορία όπου και εκεί ζητείται η κατανόηση και η εμβάθυνσή της (A3' 51).

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Η μορφή των ερωτήσεων που αφορούν τα κείμενα ποικίλει στη συγκεκριμένη τάξη. Πιο συγκεκριμένα έχουμε ερωτήσεις που αφορούν μόνο την απλή κατανόηση των κειμένων. Επίσης έχουμε ερωτήσεις οι οποίες δεν περιορίζονται στην κατανόηση αλλά ζητούν από τα παιδιά να αναφερθούν στη σύγχρονη πραγματικότητα αντλώντας στοιχεία από το κείμενο. Άλλες αναφέρονται στην καθημερινότητα των μαθητών και ζητούν από τα παιδιά να διατυπώσουν προφορικά ή γραπτά την άποψή τους για κάποια θέματα-προβλήματα της καθημερινής ζωής. Σ' άλλα κείμενα δεν υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης, αλλά ερωτήσεις γραμματικής, συντακτικού και παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου. (A8' 124, 125, 128, 129), (A3' 40,41,42,50). Επομένως έχουμε διάφορες ερωτήσεις και μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με διαφορετικό είδος εξέτασης με αποτέλεσμα να εγείρεται το ενδιαφέρον τους και να μην πλήττουν. Όμως δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η ποικιλομορφία σ' αυτό το επίπεδο βοηθάει στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων, όπως είναι η ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης και η επαφή με τη

σύγχρονη πραγματικότητα και με διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Γιατί οι παραπάνω στόχοι εκπληρώνονται με συγκεκριμένα είδη άσκησης και ερωτήσεων.

2 δράσης-αυτενέργειας

Οι ερωτήσεις δράσεις και αυτενέργειας είναι αρκετές και έχουμε ποικιλία θεμάτων. Για παράδειγμα ζητείται από τα παιδιά να συλλέξουν πληροφορίες για διάφορα θέματα, να βρουν κείμενα, εικόνες, φωτογραφικό υλικό (A1' 24), (A3' 58). Επίσης ζητείται να δημιουργήσουν πρόγραμμα υγιεινής διατροφής (A4' 79), ενημερωτικό φυλλάδιο για τον τόπο τους (A10' 161). Να παρουσιάσουν υλικό για κάποιο θέμα (A5' 97), να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες (επίσκεψη σε μουσείο, εκδρομή στη φύση) (A6' 109). Τέλος να πραγματοποιήσουν έρευνα για κάποιο σημαντικό θέμα, όπως για τις αντιλήψεις του κόσμου σήμερα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες (A8' 136).

Όλες αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να προάγουν την αυτενέργειά τους, την αυτοπεποίθησή τους, την υπευθυνότητά τους και να μπορούν να αναλάβουν τις ευθύνες τους για σημαντικά θέματα της κοινωνικής ζωής.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Ο προφορικός λόγος στα κείμενα της Α' Γυμνασίου είναι αρκετά ανεπτυγμένος, εφόσον για κάθε ερώτηση ζητείται από το μαθητή να εκφραστεί προφορικά. Για παράδειγμα στις ερωτήσεις κατανόησης εκφράζεται προφορικά για την απάντησή τους. Για το γραπτό λόγο όμως οι ασκήσεις είναι λιγοστές. Αφορούν τη δημιουργία περίληψης, πλαγιότιτλων ή τίτλων κειμένων, παραγράφων και επιστολών (A1' 24,31,35), (A3' 43,55), (A4' 78). Επομένως οι ερωτήσεις υστερούν ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με άλλα είδη ασκήσεων, όπως είναι η γραμματική και το συντακτικό.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων της Α' Γυμνασίου αναφέρεται στην εξέταση της γραμματικής και του συντακτικού. Υπάρχουν πάρα πολλές ασκήσεις που αφορούν διάφορα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Η μορφή που έχουν οι περισσότερες ασκήσεις αφορούν τον εντοπισμό γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων στο κείμενο ή την τοποθέτησή τους σε κάποιο πίνακα (A2' 36), (A4' 69, 72, 78). Στις λεξιλογικές ασκήσεις ζητείται από τα παιδιά να βρουν κάποιες λέξεις είτε μέσα στο κείμενο είτε σε λεξικό (A1' 21,22), (A4' 67, 75, 106). Σε άλλες ασκήσεις ζητείται οι μαθητές να μεταφέρουν τις ήδη υπάρχουσες φράσεις του κειμένου σ' άλλο γραμματικό τύπο (A4' 74). Άλλα ένα είδος άσκησης στη γραμματική αποτελεί η δημιουργία παραδειγμάτων με φράσεις που να περιέχουν συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα (A7' 117).

Είναι γεγονός ότι οι ασκήσεις της γραμματικής είναι πολλές και δεν είναι ανάλογες με τον αριθμό των ασκήσεων που αφορούν το γραπτό λόγο. Βέβαια δεν πρέπει να αγνοούμε ότι η συγκεκριμένη τάξη είναι καθοριστική για την ολοκλήρωση των γνώσεων αναφορικά με τη γραμματική και το συντακτικό. Όμως θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη αναλογία σε σχέση με άλλες ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα σε ικανοποιητικό βαθμό.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη

Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στην εξέταση του συντακτικού. Πιο συγκεκριμένα οι ασκήσεις που αναφέρονται στα συντακτικά φαινόμενα είναι αρκετές και αφορούν την εύρεση διαφόρων συντακτικών φαινομένων στα κείμενα (A1' 17), τη μετατροπή φράσεων (A1' 19), τη γραφή παραδειγμάτων με φράσεις (A6' 105), ή τη γραφή κειμένων με συγκεκριμένα συντακτικά φαινόμενα (A10' 156). Επομένως θα

μπορούσαμε να πούμε ότι οι ασκήσεις-ερωτήσεις δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εξέταση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ υπάρχει κάποια παραμέληση της ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης αφορούν είτε το κείμενο , είτε κάποια εικόνα, είτε την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης έχουν σχέση πιο πολύ με τον προφορικό λόγο αναφέρονται στα κείμενα. Ζητείται δηλαδή από τα παιδιά να εμβαθύνουν στα κείμενα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις παίρνοντας στοιχεία από αυτά. Υπάρχουν επίσης ερωτήσεις που βοηθούν την ανάπτυξη της κριτικής του μαθητή και ζητούν να εκθέσει την προσωπική του άποψη βασισμένη σε επιχειρήματα. Στην παραγωγή γραπτού λόγου πολλές φορές τα παιδιά παρακινούνται να αναφερθούν σε κάποιο θέμα-πρόβλημα και να εκθέσουν την άποψή τους γι' αυτό. Τέλος υπάρχουν εικόνες όπου ζητείται να εμβαθύνει ο μαθητής και να την αναλύσει (A1' 11), (A2' 28), (A3' 40, 41, 54), (A6' 110), (A7' 114, 127), (A8' 125, 126, 133, 135), (A9' 140). Συμπερασματικά οι ερωτήσεις ως προς το είδος τους είναι ικανοποιητικές, το πρόβλημα είναι η ποσότητα που δεν είναι αρκετή για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι.

B' Γυμνασίου

A Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Στη συγκεκριμένη τάξη το βιβλίο της Γλώσσας αποτελείται από εννέα ενότητες με πλούσια θεματολογία. Αναφέρονται στον τόπο μας, στην Ελλάδα, στην οικογένεια, στη φιλία, στο σχολείο, στην εργασία και το επάγγελμα, στις διάφορες πηγές ενημέρωσης, στην ψυχαγωγία, σε προβλήματα της καθημερινής ζωής, σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα και στο διάστημα. Όλα αυτά τα θέματα των ενοτήτων θίγουν σημαντικά ζητήματα της κοινωνικής μας ζωής και πολύ σημαντικές ηθικές αξίες. Τόσο τα θέματα των ενοτήτων όσο και τα κείμενα βοηθούν τα παιδιά να

ενημερωθούν για καίρια θέματα και προβλήματα της καθημερινότητας και να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη πάνω σ' αυτά. Πρόκειται για διάφορα είδη κειμένων, όπως τα λογοτεχνικά, οι συνεντεύξεις, οι μικρές αγγελίες, άρθρα από περιοδικά, κόμικς. Αποτελούν ενδιαφέροντα κείμενα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών ενημερώνοντάς τα και ψυχαγωγώντας τα.

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Οι εικόνες που υπάρχουν στη συγκεκριμένη τάξη έχουν διάφορες μορφές και αναφέρονται σε ποικίλα θέματα. Υπάρχει ένας χάρτης (**B1'14**), δύο φωτογραφίες (**B1'14**), ένας πίνακας ζωγραφικής (**B2'41**) και ένα ραβδόγραμμα (**B2'142, 143**). Οι ασκήσεις που αφορούν τις συγκεκριμένες εικόνες ζητούν από τα παιδιά να τις παρατηρήσουν, να τις αναλύσουν και να εμβαθύνουν σ' αυτές επεκτείνοντας το θέμα γενικότερα. Επομένως έχουμε μια προσπάθεια προσέγγισης διαφόρων θεμάτων μέσα από την εξέταση των εικόνων.

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Όλα τα κείμενα που αναφέρονται στη συγκεκριμένη τάξη εξετάζονται με ερωτήσεις. Άλλες ερωτήσεις έχουν σχέση με την κατανόηση των κειμένων και με την προέκταση στη σύγχρονη πραγματικότητα ζητώντας από το μαθητή να διατυπώσει την άποψή του για κάποιο θέμα (**B1'11,12**), (**B3'45,47**), (**B5' 75, 88, 89**). Άλλες ερωτήσεις αφορούν την απλή κατανόηση και παρατήρηση των κειμένων (**B4' 58, 59, 60**). Σε άλλα κείμενα δεν υπάρχουν καθόλου ερωτήσεις κατανόησης μόνο γραμματικής και συντακτικού. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι ερωτήσεις που αφορούν την εξέταση των κειμένων είναι σημαντικές να υπάρχουν καθώς οξύνουν την κρίση, την

παρατήρηση και τη σκέψη των παιδιών, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη μιας σωστής καθημερινής επικοινωνίας σ' όλα τα επίπεδα.

2 δράσης-αυτενέργειας

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις δράσης και αυτενέργειας οι οποίες βοηθούν το παιδί να αποκτήσει πρωτοβουλίες, υπευθυνότητα και εργατικότητα. Επίσης μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπαίνουν σε μια διαδικασία σκέψης για να επιλέξουν υλικά που τους χρειάζονται για την πραγματοποίηση της εργασίας τους. Έτσι έχουμε διαμόρφωση τουριστικού οδηγού **(B1'25)**, δημιουργία φακέλων με υλικό συγκεκριμένου θέματος **(B2'42)**, συγκέντρωση υλικού **(B3'56)**, **(B4' 72)**, πραγματοποίηση έρευνας με συνεντεύξεις **(B5'86)**, συλλογή φωτογραφικού υλικού **(B7' 113)**, **(B8' 134)**. Τέλος ζητείται να οργανώσουν μια έκθεση για κάποιο θέμα **(B9' 147)**.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την ανάπτυξη κυρίως προφορικού λόγου και λιγότερο γραπτού. Οι ασκήσεις που αναφέρονται στον προφορικό λόγο σχετίζονται με τα κείμενα και τις ερωτήσεις κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές όχι μόνο αναλύουν και κατανοούν τα διάφορα κείμενα αλλά συνάμα αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο. Και στην τάξη αυτή ο γραπτός λόγος παραγκωνίζεται με την έννοια ότι οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο γραπτό λόγο δεν επαρκούν. Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν παραγράφους, προσκλήσεις, πλαγιότιτλους, επιστολές **(B1'25)**, **(B8' 133)**, **(B2'39)**, **(B7' 113)**. Επειδή οι ερωτήσεις που αφορούν τον λόγο είναι πολύ σημαντικές και θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Οι ερωτήσεις ου αναφέρονται στη εξέταση της γραμματικής είναι και σ' αυτή την τάξη αρκετές. Οι περισσότερες διάφορα γραμματικά φαινόμενα μέσα από ποικίλες ασκήσεις. Έτσι υπάρχουν ασκήσεις που αναφέρονται στη συμπλήρωση πινάκων, στη γραφή προτάσεων **(B3'51), (B5'79), (B6' 41)**. Σε άλλες ζητείται να εντοπιστούν γραμματικά φαινόμενα στα κείμενα, σε προτάσεις ή σε αποσπάσματα **(B3'51), (B6' 91), (B5'79)**. Ακόμη ένα είδος άσκησης είναι η αντιστοίχιση καθώς και η μετατροπή σε διαφορετικούς τύπους **(B3'49), (B4' 70)**. Μέσα από το συγκεκριμένο τρόπο εξέτασης οι μαθητές ενισχύουν την παρατήρηση και τη σκέψη και συνάμα μαθαίνουν τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα. Όμως και σ' αυτή την τάξη η εξέταση της γραμματικής αποτελεί το μεγαλύτερο τμήμα του βιβλίου σε σχέση μ' άλλες ασκήσεις.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Στο συντακτικό οι ερωτήσεις είναι αρκετές και προσπαθούν να καλύψουν ένα μεγάλο μέρος του. Σε ορισμένες ασκήσεις ζητείται η δημιουργία παραδειγμάτων καθώς και η μεταφορά σε άλλο τύπο **(B4' 65), (B8' 120)**. Επίσης ζητείται από τα παιδιά να βρουν διάφορα συντακτικά φαινόμενα σε φράσεις των κειμένων, ή να αντικαταστήσουν διάφορες φράσεις ή να μεταφέρουν σε άλλο τύπο προτάσεις **(B7' 105, 106), (B8' 120)**. Επομένως και στο συντακτικό υπάρχει μεγάλος αριθμός ασκήσεων οι οποίες αναμφίβολα διαφέρουν από τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης του συντακτικού, ενώ αντίθετα είναι περιορισμένες οι ερωτήσεις που αφορούν την εξέταση του λόγου σε επικοινωνιακό επίπεδο.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης αναφέρονται κυρίως στα κείμενα. Αφορούν ερωτήσεις που θα πρέπει να απαντηθούν κυρίως προφορικά αφού πρώτα ο μαθητής διαβάσει και κατανοήσει το κείμενο. Οι απαντήσεις δηλαδή βασίζονται σε στοιχεία του κειμένου και κάποιες ερωτήσεις επεκτείνουν το θέμα ή το πρόβλημα στην καθημερινότητα και ζητούν από το μαθητή να εκθέσει την άποψή του με επιχειρήματα **(B1' 11,12)**, **(B2' 29,30)**, **(B3' 47)**. Επίσης υπάρχουν ασκήσεις που σχετίζονται με τη δημιουργία κάποιου κειμένου αναφορικά με συγκεκριμένο θέμα. Ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε τέτοιου είδους ερωτήσεις πρέπει να σκεφτεί ό,τι γνωρίζει για το θέμα, ό,τι έχει διαβάσει στο κείμενο και τέλος να κρίνει ποιες ιδέες θα πρέπει να αναφέρει και να τις αιτιολογήσει **(B1' 25)**, **(B4' 71)**. Ακόμη υπάρχουν ερωτήσεις που ζητούν να γίνει συζήτηση στην τάξη για κάποιο θέμα. Και σ' αυτή την περίπτωση ο μαθητής είναι αναγκαίο να σκεφτεί κριτικά και να εκφράσει την άποψή του **(B3' 55)**.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις αναμφίβολα καλλιεργούν τη σκέψη και την προωθούν σ' ένα άλλο επίπεδο επικοινωνίας. Το μόνο πρόβλημα που θα μπορούσε να επισημανθεί είναι ο μικρός αριθμός τους με αποτέλεσμα η εξέταση να είναι ελλιπής .

Γ' Γυμνασίου

A Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Η θεματολογία των ενοτήτων της Γ' γυμνασίου έχει ενδιαφέρον από άποψη ποικιλίας θεμάτων τα οποία είναι επίκαιρα αλλά και από το είδος των διαφόρων κειμένων μέσα από τα οποία ο μαθητής γνωρίζει τη γλώσσα και τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τα κείμενα είναι επίσης ενδιαφέροντα και ανταποκρίνονται στο γενικό

θέμα των ενοτήτων. Έτσι οι ενότητες αφορούν την παρουσίαση της Ελλάδας στον κόσμο, τη γλώσσα, το ρατσισμό, την Ενωμένη Ευρώπη, τον πόλεμο και την ειρήνη, την τέχνη, την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών, το μέλλον. Τα είδη των κειμένων ποικίλουν. Έτσι έχουμε άρθρα, λογοτεχνικά κείμενα, διαφημίσεις, κόμικς, ενημερωτικά φυλλάδια, ιστοσελίδες, σελίδα λεξικού, πίνακες περιεχομένου.

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν πολλές εικόνες, διάφορα σκίτσα, διαφημιστικά φυλλάδια, πίνακες ζωγραφικής και κόμικς. Στα περισσότερα από αυτά ζητείται από τα παιδιά να τα παρατηρήσουν, να τα κατανοήσουν και να τα σχολιάσουν αναφέροντας τη γνώμη τους (Γ1' 11, 13, 14), (Γ2' 32, 43), (Γ3' 55, 58, 59, 60, 61), (Γ4' 66), (Γ5' 89, 102), ((Γ6' 108, 117,118), (Γ7' 124, 125, 128), (Γ8' 148). Το συγκεκριμένο είδος ασκήσεων βοηθά το μαθητή να οξύνει την προσοχή του, να παρατηρήσει, να κρίνει και να αναπτύξει το λόγο του.

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στα κείμενα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Έχουμε ερωτήσεις που σχετίζονται με μόνο με την κατανόηση των κειμένων (Γ5' 91). Υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται αρχικά στην κατανόηση των κειμένων αλλά έπειτα προχωρούν σε μεγαλύτερη εμβάθυνσή τους και ζητούν την προσωπική άποψη του μαθητή (Γ1' 11),(Γ2' 41), (Γ3' 65), (Γ5' 89). Τέλος υπάρχουν και ερωτήσεις που δεν αφορούν την κατανόηση του κειμένου αλλά την εξέταση γραμματικής ή

συντακτικού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο και καλλιεργεί τη σκέψη του, ενώ ταυτόχρονα αποκτά γνώσεις γενικές.

2 δράσης-αυτενέργειας

Οι ερωτήσεις δράσης αφορούν σχεδόν όλες τις ενότητες και έχουν ενδιαφέρον, γιατί προκαλούν τα παιδιά να συνεργαστούν πάνω σε πολλά θέματα, να ανταλλάξουν εμπειρίες από όλη αυτή τη διαδικασία και να αποκτήσουν ιδέες. Αφορούν την εύρεση διαφημιστικών κειμένων (Γ1' 19), τη δραματοποίηση (Γ1' 26), τη δημιουργία εντύπου, τουριστικού οδηγού (Γ1' 27), τη διερεύνηση της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας (Γ2' 44), τη δημιουργία ερωτηματολογίου, σελίδα λεξικού (Γ4' 79), ενημερωτικού φυλλαδίου (Γ4' 85), την αναζήτηση εικονογραφημένου υλικού (Γ5' 103), τη διεξαγωγή έρευνας και τέλος έναν αγώνα λόγου (Γ8' 148). Μέσα από όλες αυτές τις ασκήσεις προωθείται αναμφίβολα η σκέψη του μαθητή και ο λόγος του.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Σ' αυτή την τάξη η παραγωγή γραπτού λόγου είναι αρκετά περιορισμένη, ενώ ο προφορικός λόγος έχει μεγαλύτερη έκταση και αφορά την ανάλυση κειμένων (Γ4' 65), (Γ6' 107), (Γ8' 135). Αναφορικά με το γραπτό λόγο ζητείται να αναπτυχθούν διάφορα θέματα με τη μορφή επιστολής, παραγράφων, ολοκληρωμένων κειμένων (Γ4' 85), (Γ6' 119), (Γ8' 149). Επειδή ο γραπτός λόγος συμβάλλει στην οργάνωση της σκέψης, στην καλύτερη ανάλυση και διατύπωση επιχειρηματολογίας θα ήταν σημαντικό να αναπτυχτεί περισσότερο μέσα από ασκήσεις.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Οι ασκήσεις γραμματικής σ' αυτή την τάξη περιορίζονται μόνο σε λεξιλογικές που αφορούν τη σημασία των λέξεων, την παραγωγή, τη σύνθεση, τα συνώνυμα και αντώνυμα των λέξεων. Οι ασκήσεις για την εξέταση γραμματικών φαινομένων είναι περιορισμένες **(Γ2' 32, 40), (Γ4' 82)**. Οι λεξιλογικές ασκήσεις αναφέρονται στα διάφορα κείμενα. Όπως γίνεται αντιληπτό αυτού του είδους οι ασκήσεις δεν μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη με την έννοια της βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Στη συγκεκριμένη τάξη όλες οι ενότητες αναλύουν συντακτικά φαινόμενα που σχετίζονται με τη σύνδεση προτάσεων. Οι ασκήσεις αφορούν τη συμπλήρωση κενών, εύρεση συγκεκριμένου είδους προτάσεων στα κείμενα **(Γ4' 73, 74)**, κατάταξη προτάσεων σε πίνακες **(Γ5' 92)**, την αναδιατύπωση φράσεων **(Γ6' 110)**. Εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου εξέτασης του συντακτικού σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο, δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα ανάπτυξης της σκέψης του αλλά σε περιορισμένο επίπεδο. Επιπλέον ο αριθμός των ασκήσεων που αφορά το συντακτικό είναι υπερβολικά μεγάλος σε σχέση με οποιεσδήποτε άλλες ασκήσεις.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις που αφορούν την κριτική ανάπτυξη αναφέρονται περισσότερο στον προφορικό λόγο. Έτσι ζητείται από τους μαθητές αφού κατανοήσουν το κείμενο να διατυπώσουν την άποψή τους για κάποιο θέμα **(Γ1' 10)**.

Οι ασκήσεις που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολύ περιορισμένες **(Γ2' 44), (Γ3' 61)**. Επομένως για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα πρέπει να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός συγκεκριμένου

είδους ασκήσεων.

13.2.5.3 Συμπεράσματα

Τα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας τόσο της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού όσο και των τριών τάξεων του Γυμνασίου παρουσιάζουν μεγάλο αριθμό κειμένων και ερωτήσεων. Έτσι για το Δημοτικό έχουμε συνολικά 200 κείμενα και 906 ερωτήσεις και για το Γυμνάσιο έχουμε 259 κείμενα και 1258 ερωτήσεις, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα παιδιά επεξεργάζονται μεγάλο αριθμό κειμένων και ασκήσεων με αποτέλεσμα να αποκτούν γνώσεις και εμπειρία.

Το θέμα λοιπόν που μας απασχόλησε στο συγκεκριμένο είδος έρευνας είναι αν μέσα από συγκεκριμένα ποσοστά ικανοποιείται ο στόχος της επικοινωνιακής ικανότητας και του εγγραμματισμού. Αν δηλαδή τα παιδιά μέσω συγκεκριμένου είδους και αριθμού ασκήσεων μπορούν να οδηγηθούν στην κατάκτηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Όπως προκύπτει από την Ποσοτική Ανάλυση οι ερωτήσεις που εστιάζουν στο κείμενο καταλαμβάνουν το 31% για το Δημοτικό και 26% για το Γυμνάσιο. Ενώ οι γενικές ερωτήσεις καταλαμβάνουν το 67% για το Δημοτικό και 73% για το Γυμνάσιο. Το μεγαλύτερο ποσοστό από τις δύο αυτές κατηγορίες καταλαμβάνουν οι γενικές ερωτήσεις και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης είναι σημαντικό να δούμε ποιες υποκατηγορίες έχουν μεγάλο ποσοστό αναφορών. Έτσι αναφορικά με την πρώτη κατηγορία (ερωτήσεις κειμένου) η υποκατηγορία που έχει το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο είναι οι ερωτήσεις κατανόησης, όπου έχουσε 95% για το Δημοτικό και το ίδιο περίπου ποσοστό (93%) για το Γυμνάσιο. Έχοντας αυτό ως δεδομένο κατανοούμε ότι τα παιδιά εκτίθενται σε μεγάλο βαθμό στις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αναμφίβολα βοηθούν την ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης τους.

Όσον αφορά τις γενικές ερωτήσεις οι υποκατηγορίες οι οποίες έχουν μεγάλο ποσοστό είναι οι ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού, καταλαμβάνοντας το 38% και 12% αντίστοιχα για το Δημοτικό, οι οποίες συγκεντρώνουν το 50% σε σχέση με τις άλλες υποκατηγορίες της ίδιας κατηγορίας. Το υπόλοιπο 50% κατανέμεται στις άλλες υποκατηγορίες με μεγαλύτερο ποσοστό της παραγωγής λόγου (27%) και με

μικρότερο της δράσης και αυτενέργειας (5%). Επομένως βλέπουμε ότι υπερτονίζονται οι δύο συγκεκριμένες υποκατηγορίες (γραμματικής- συντακτικού), ενώ οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης έχουν πολύ μικρό ποσοστό (10%). Γεγονός που θα πρέπει να μας προβληματίζει για το αν θα μπορούμε να έχουμε μ' αυτό τον τρόπο ανάπτυξη της κρίσης, απαραίτητα χαρακτηριστικό για την εκπλήρωση του βασικού στόχου της Γλωσσικής διδασκαλίας.

Όσον αφορά στο Γυμνάσιο διακρίνουμε παρόμοια εικόνα. Πιο συγκεκριμένα το συνολικό ποσοστό των ερωτήσεων της γραμματικής και του συντακτικού είναι 39% και 27% αντίστοιχα. Βλέπουμε δηλαδή ότι το ποσοστό και για της δύο υποκατηγορίες ξεπερνάει το 50% των συνολικών υποκατηγοριών (66%). Αντίστοιχα το ποσοστό των ερωτήσεων παραγωγής λόγου είναι 24% και αρκετά μικρό ποσοστό για τις ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης (6%). Η εικόνα που παρουσιάζεται εδώ είναι άξια απορίας από τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι η μελέτη γραμματικών και συντακτικών φαινομένων θα ήταν λογικό να παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό στο δημοτικό, εφόσον σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης τα παιδιά βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της ανάπτυξης και εξέλιξης του λειτουργικού γραμματισμού, ενώ δε θα περιμέναμε την ίδια εικόνα και σε ακόμη πιο μεγάλο ποσοστό στο Γυμνάσιο. Αντιθέτως το ποσοστό των ερωτήσεων κριτικής ανάπτυξης είναι πολύ μικρό.

Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με την Ποιοτική Ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης η θεματολογία των κειμένων ποικίλει. Αναφέρονται σε θέματα Επιστήμης, Τεχνολογίας, Τέχνης, Γραμμάτων, ανθρωπίνων σχέσεων και καθημερινών προβλημάτων, είτε της κοινωνίας, είτε του περιβάλλοντος. Αναμφίβολα μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν μια σφαιρική άποψη για ποικίλα θέματα. Εκείνο όμως που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι δεν αναφέρονται τα περισσότερα από τα κείμενα αυτά στην καθημερινότητα του μαθητή. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι όσον αφορά στη μορφή των κειμένων υπάρχει ποικιλία με αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν και να έρχονται σε επαφή με τα περισσότερα είδη γραπτού λόγου. Μέσα από τις ερωτήσεις κατανόησης ο μαθητής μπορεί να εμβαθύνει στο θέμα του κειμένου και να αναπτύξει την άποψή του με επιχειρήματα. Το ίδιο παρατηρείται και στις ερωτήσεις παραγωγής λόγου και κριτικής ανάπτυξης. Απαιτούνται δηλαδή απαντήσεις πιο σύνθετες τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να τις επεξεργαστεί.

Επίσης ένα σημαντικό θέμα είναι οι ερωτήσεις που αφορούν τη γραμματική και το συντακτικό. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι έχει εκλείψει ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ο οποίος εστίαζε περισσότερο στην απομνημόνευση και στην αποστήθιση. Η εξέταση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων γίνεται μέσα από ασκήσεις που αναπτύσσουν το λόγο, εξασκούν τη σκέψη και την κρίση των παιδιών. Με αποτέλεσμα να μαθαίνουν να χειρίζονται το λόγο σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικού και να αποθηκεύονται οι γνώσεις τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη ευκολότερα. Επομένως θα πρέπει να εστιάσουμε σε δύο σημεία στη συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία χρήζουν βελτίωση: στο μικρό ποσοστό ερωτήσεων που αναφέρονται στην παραγωγή γραπτού λόγου, έκθεσης επιχειρημάτων και κριτικής ανάπτυξης των παιδιών και στην εξοικείωση των παιδιών με την καθημερινότητα μέσω κειμένων τα οποία είναι πιο ενδιαφέροντα στους μαθητές, ώστε να ασχοληθούν μ' αυτά με περισσότερη όρεξη και έτσι να εμπεδωθούν καλύτερα.

Δεδομένων όλων αυτών των απόψεων που διαπιστώνονται στα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με τα κείμενα και τις ερωτήσεις είναι σημαντικό να παρουσιάσουμε κάποιες προτάσεις ώστε να έχουμε πιο βελτιωμένη εικόνα των εγχειριδίων. Είναι σημαντικό λοιπόν ορισμένα σημεία της Γλωσσικής διδασκαλίας να αναθεωρηθούν για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για πλήρη επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Είναι λοιπόν σημαντικό να προσεχθεί η θεματολογία των κειμένων και το είδος τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται μέσω αυτών σε άμεση επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και καθημερινότητά τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να διαχειριστούν με εύκολο τρόπο την καθημερινή ζωή και να αποκτήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνιακή ικανότητα. Επίσης είναι σημαντικό να βελτιωθεί όχι τόσο η ποιότητα αλλά η ποσότητα των ασκήσεων που αφορούν την κριτική ανάπτυξη καθώς και οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην παραγωγή λόγου και αντίστοιχα να μειωθούν οι ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Επίσης είναι χρήσιμο να αυξηθούν οι ασκήσεις δράσης και αυτενέργειας, οι οποίες καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο. Οι συγκεκριμένες ασκήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας των παιδιών με αποτέλεσμα να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Εκείνο βέβαια που παίζει σημαντικό ρόλο και θα πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους είναι το γεγονός ότι τα κείμενα και οι ερωτήσεις αποτελούν άψυχο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν γνώση για το πώς όλα αυτά θα δίδονται στους μαθητές ώστε να αποβούν όσο το δυνατόν περισσότερο ωφέλημα. Πέρα όμως από αυτό στο τέλος κάθε ενότητας τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου υπάρχει προτεινόμενη βιβλιογραφία και ιστοσελίδες σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται η κάθε ενότητα που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά να οδηγηθούν στην ολοκλήρωση της γνώσης. Επιπλέον είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει κάθε ενότητα του βιβλίου στο επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε το μάθημα να γίνεται πιο ελκυστικό και πιο αποδοτικό για το μαθητή. Επίσης αν σε κάποια ενότητα υπάρχει περιθώριο χρόνου ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να τη συμπληρώνει παρέχοντας στο μαθητή επιπλέον κείμενα και ασκήσεις ή ακόμη να αντικαθιστά τα ήδη υπάρχοντα κείμενα με θέματα ενδιαφέροντα εμπνευσμένα από την καθημερινότητα, προκειμένου να επιτευχθεί σφαιρική προσέγγιση του θέματος και ανάπτυξη των επιπέδων εγγραμματισμού. Χρήσιμη θα ήταν η συνέχιση της έρευνας στα τετράδια εργασιών του Δημοτικού και του Γυμνασίου καθώς επίσης και στα βιβλία του εκπαιδευτικού, ώστε να διερευνηθούν και στα συγκεκριμένα εγχειρίδια οι ασκήσεις τους και μ' αυτό τον τρόπο να ολοκληρωθεί η εξέταση του συγκεκριμένου θέματος (Φαφίτη &Μιχαλοπούλου, 2020).

13.3 3^η Φάση έρευνας

(έρευνα στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος της Γ' Γυμνασίου)

13.3.1 Περιγραφική Στατιστική

Σε αυτήν την ενότητα αρχικά θα παρουσιαστούν περιγραφικά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και έπειτα θα αναλυθούν οι επιδόσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς το προ τεστ και το μετα τεστ. Το προ-τεστ συγκεντρώνει 186 απαντήσεις και το μετά-τεστ 191, γεγονός που οφείλεται στην απουσία μαθητών κατά την διεξαγωγή του προ-τεστ.

Δημογραφικά

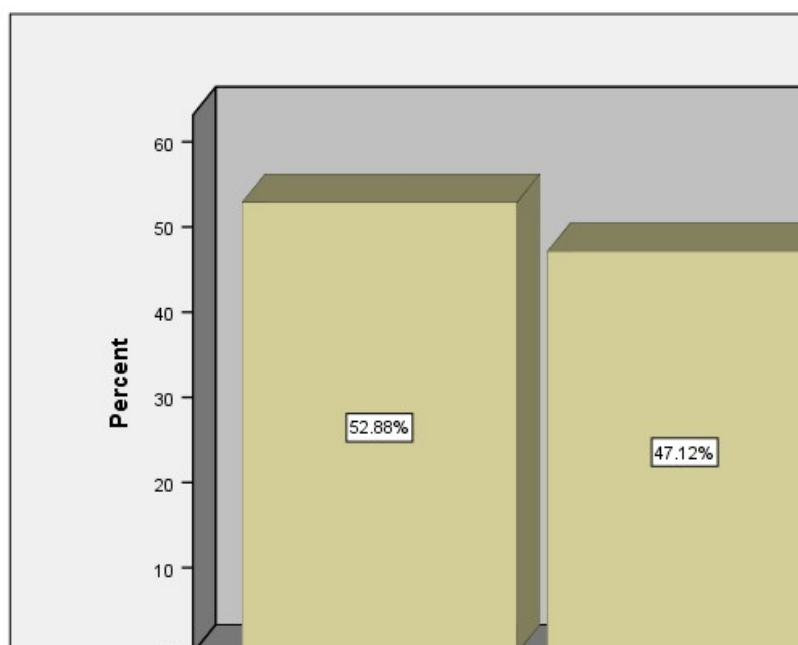
Στην υποενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (φύλο και σχολείο φοίτησης) καθώς και το εάν ανήκουν στην ομάδα παρέμβασης ή ελέγχου.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 παρουσιάζεται το φύλο των μαθητών. Με μικρή διαφορά προηγούνται τα αγόρια καθώς καταλαμβάνουν το 52.9% του δείγματος, ενώ τα κορίτσια φτάνουν το 47.1%.

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	101	52.9	52.9	52.9
	Κορίτσι	90	47.1	47.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Γράφημα 1: Φύλο



Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, παρατηρούμε ότι το 64.9% των μαθητών, που πήραν μέρος στην έρευνα, φοιτούν σε Γυμνάσιο του Δήμου Πανοράματος, ενώ το υπόλοιπο 35.1% σε Γυμνάσιο της Ευκαρπίας.

Πίνακας 2: Σχολείο φοίτησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πανοράματος	124	64.9	64.9	64.9
	Ευκαρπία	67	35.1	35.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

**Γράφημα
φοίτησης**

2:

Σχολείο



Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρατηρούμε ότι το 55.5% των μαθητών ανήκει στην ομάδα ελέγχου, ενώ το υπόλοιπο 44.5% ανήκει στην ομάδα παρέμβασης.

Πίνακας 3: Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ομάδα παρέμβασης	85	44.5	44.5	44.5
	Ομάδα ελέγχου	106	55.5	55.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Γράφημα 3: Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου



Απαντήσεις προ-τεστ

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις όλων των μαθητών στο προ-τεστ, δηλαδή πριν γίνει η διδακτική παρέμβαση. Το τεστ αυτό αποτελείται από 5 ερωτήσεις, η κάθε μια εκ των οποίων καταλαμβάνει 4 μονάδες, ενώ άριστος βαθμός θεωρείται το 20. Οι ερωτήσεις 1 και 2 αποτελούνται από δύο υποερωτήσεις, όπου κάθε μια καταλαμβάνει από 2 μονάδες. Οι βαθμολογίες των μαθητών κατατάχθηκαν σε 3 κλίμακες:

- Χαμηλή βαθμολογία, όταν οι βαθμολογίες ανήκουν στο διάστημα [0, 1.5)
- Μέτρια βαθμολογία, όταν οι βαθμολογίες ανήκουν στο διάστημα [1.5, 2.5]

- Υψηλή βαθμολογία, όταν οι βαθμολογίες ανήκουν στο διάστημα (2.5, 4].

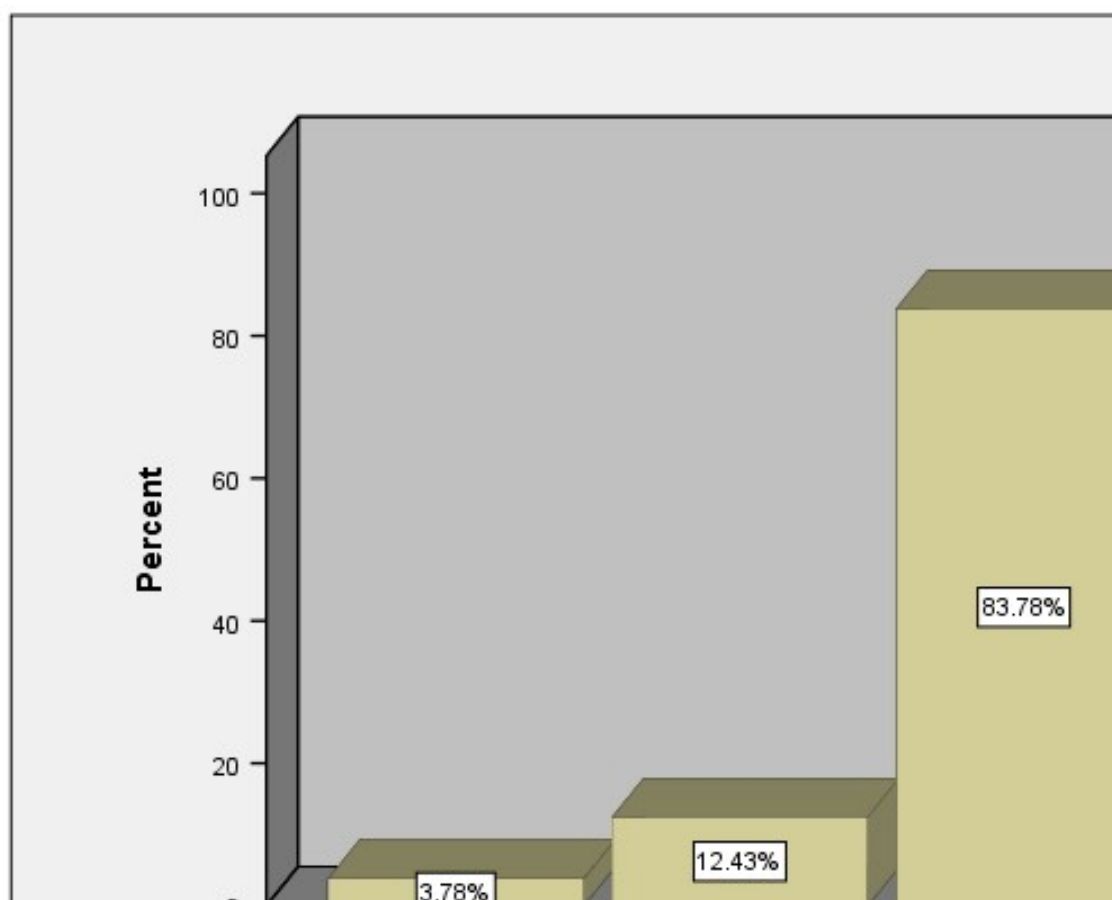
Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, παρουσιάζεται η συνολική βαθμολογία των μαθητών στο ερώτημα 1. Το 83.8% των μαθητών έχει υψηλή βαθμολογία και το 12.4% μέτρια. Όσοι κατατάχθηκαν στην κλίμακα «Χαμηλή βαθμολογία» καταλαμβάνουν το 3.8%, ενώ ένας μαθητής δεν έδωσε καμιά απάντηση. Όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 12 (12.3.3) η συγκεκριμένη ερώτηση στο πρώτο υποερώτημα ζητούσε από το συμμετέχοντα να εντάξει το κείμενο που διάβασε στην κατηγορία άρθρο σε εφημερίδα. Μέσα από το συγκεκριμένο υποερώτημα αναδεικνύεται η πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού και η οποία αναφέρεται στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας από το κείμενο. Τα χαρακτηριστικά, η δομή του κειμένου καθώς επίσης και το γεγονός ότι αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας κάτω από το δεύτερο τίτλο του κειμένου θα βοηθήσουν τους μαθητές να απαντήσουν σωστά στην υποερώτηση. Επομένως ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τη δομή και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμένου καθώς επίσης να έχει παρατηρητικότητα προκειμένου να διαπιστώσει το όνομα της εφημερίδας. Η υποερώτηση λοιπόν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απαιτητική, εφόσον απαιτείται οι συμμετέχοντες να επιστρατεύσουν κάποιες γνώσεις και έπειτα να εξάγουν την πληροφορία από το κείμενο. Ενώ το δεύτερο υποερώτημα είναι πιο απλό και ανήκει πάλι στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού. Αποτελεί απλή ερώτηση και ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν και να εξάγουν την πληροφορία σχετικά με τον αριθμό σακουλών που θα πρέπει να χρησιμοποιεί ο Έλληνας ετησίως μέχρι το 2019. Σ' αυτή την ερώτηση οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά λαμβάνοντας υπόψη ότι το 83% των μαθητών συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία και μόνο το 3,8% είχε χαμηλή βαθμολογία.

Πίνακας 4: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή βαθμολογία	7	3.8	3.8	3.8

	Μέτρια βαθμολογία	23	12.4	12.4	16.2
	Υψηλή βαθμολογία	155	83.3	83.8	100.0
	Total	185	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		186	100.0		

Γράφημα 4: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 1



Μέσω του Πίνακα 5 και του Γραφήματος 5, παρατηρούμε τη συνολική βαθμολογία των μαθητών στο ερώτημα 2. Η πλειοψηφία, με ποσοστό 65.9%, κατατάσσεται στην κλίμακα «Υψηλή βαθμολογία» και το 30.7% έχει μια μέτρια βαθμολογία. Τέλος, το 3.4% των μαθητών έχει χαμηλή βαθμολογία, ενώ 7 μαθητές δεν έδωσαν καμιά απάντηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει δύο υποερωτήματα. Το πρώτο είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στο θέμα του κειμένου. Αφορά λοιπόν στην δεύτερη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία. Θεωρείται απαιτητικό ερώτημα καθώς ο μαθητής θα πρέπει να διαβάσει όλο το κείμενο και βάσει των στρατηγικών κατανόησης να κατανοήσει το θέμα του. Το δεύτερο υποερώτημα είναι πιο εύκολο καθώς ζητείται από το συμμετέχοντα να εντοπίσει μία πληροφορία στο κείμενο. Επομένως ανήκει στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας. Η διαφορά που υπάρχει στη βαθμολογία σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η προηγούμενη αφορούσε μόνο την πρώτη διεργασία

του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στον εντοπισμό και στην εξαγωγή πληροφορίας, στην οποία οι συμμετέχοντες έχουν καλύτερη απόδοση, όπως γίνεται φανερό και από τη βαθμολογία. Πιο συγκεκριμένα στη συγκεκριμένη ερώτηση το 65.9% των συμμετεχόντων κατατάσσεται στην κλίμακα «υψηλή βαθμολογία» σε σχέση με την πρώτη ερώτηση στην οποία το ποσοστό για την ίδια κλίμακα ήταν αρκετά μεγαλύτερο, 83.8%. Αντίστοιχα στην κλίμακα «μέτρια βαθμολογία» για την πρώτη ερώτηση κατατάσσεται μικρό ποσοστό, 12.4%, ενώ στη δεύτερη ερώτηση το ποσοστό για τη συγκεκριμένη κλίμακα ανέρχεται σε 30.7%.

Πίνακας 5: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή βαθμολογία	6	3.2	3.4	3.4
	Μέτρια βαθμολογία	55	29.6	30.7	34.1
	Υψηλή βαθμολογία	118	63.4	65.9	100.0
	Total	179	96.2	100.0	
Missing	System	7	3.8		
Total		186	100.0		

Γράφημα 5: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 2



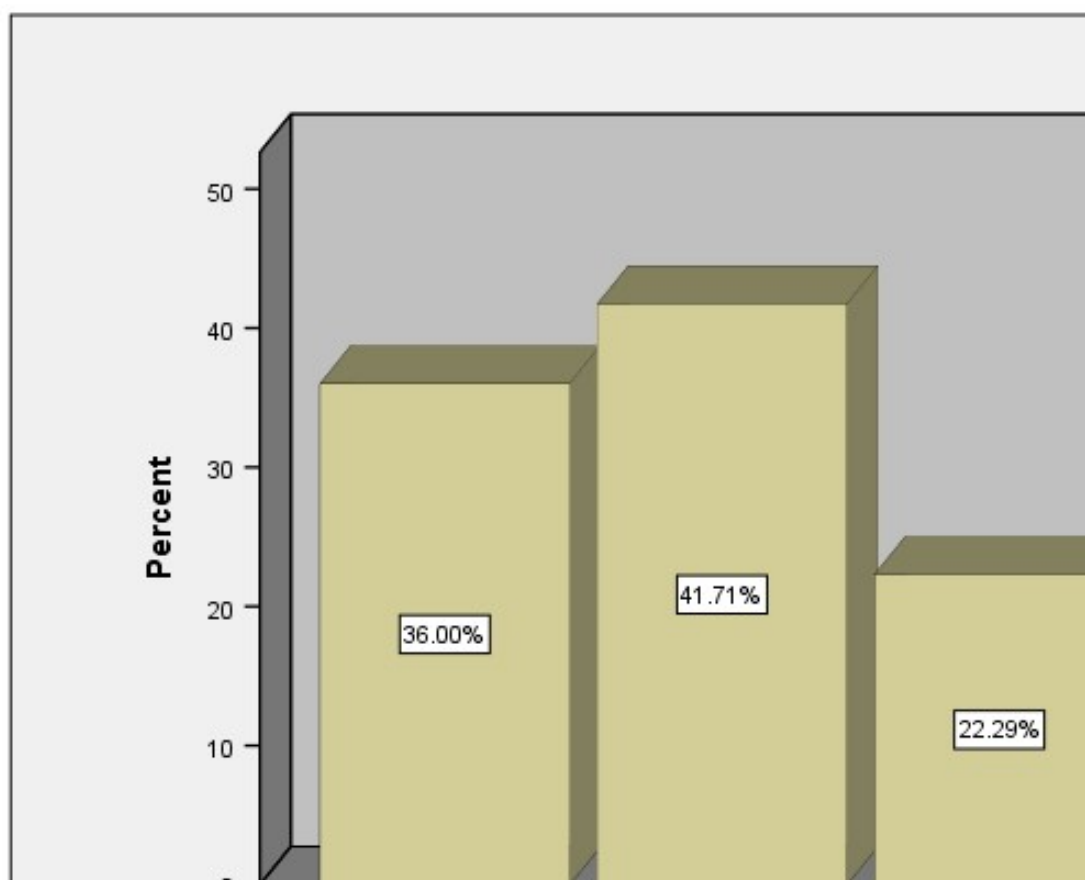
Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, παρατίθενται οι βαθμολογίες που έχουν οι μαθητές στο ερώτημα 3. Το 41.7% των μαθητών κατάφερε να συγκεντρώσει μέτρια βαθμολογία και το 36% έχει χαμηλή βαθμολογία. Το υπόλοιπο 22.3% κατατάσσεται στην κλίμακα «Υψηλή βαθμολογία» ενώ 11 μαθητές δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα αυτό. Η συγκεκριμένη ερώτηση παρόλο που ανήκει στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, δυσκόλεψε αρκετά τους συμμετέχοντες, αν κρίνουμε από τα αποτελέσματα. Δηλαδή μόνο το 22.3% έλαβε υψηλή βαθμολογία, ενώ το 41.7% συγκέντρωσε μέτρια βαθμολογία και με αποκορύφωμα το 36%, το οποίο έλαβε χαμηλή βαθμολογία. Η μεγάλη διαφορά στη βαθμολογία αποδίδεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρεται βέβαια στην πρώτη διεργασία, αλλά πρόκειται για αρκετά απαιτητική και σύνθετη ερώτηση, εφόσον ζητά από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν περισσότερες από μία πληροφορίες και να βρουν τα μέρη του κειμένου όπου οι πληροφορίες αυτές υπάρχουν. Επομένως ο βαθμός

δυσκολίας της συγκεκριμένης ερώτησης είναι μεγαλύτερος από μία ερώτηση πιο απλή που ανήκει στην πρώτη διεργασία.

Πίνακας 6: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή βαθμολογία	63	33.9	36.0	36.0
	Μέτρια βαθμολογία	73	39.2	41.7	77.7
	Υψηλή βαθμολογία	39	21.0	22.3	100.0
	Total	175	94.1	100.0	
Missing	System	11	5.9		
Total		186	100.0		

Γράφημα 6: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 3



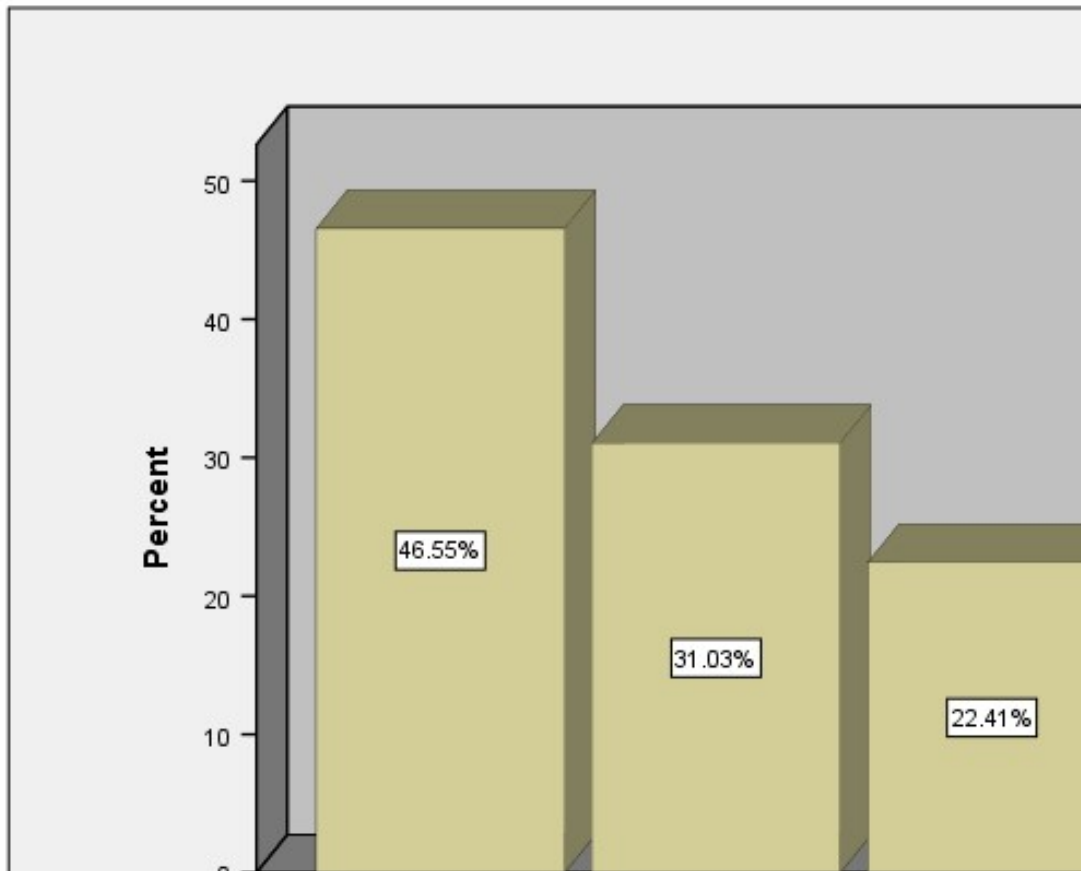
Στον Πίνακα 7 και το αντίστοιχο Γράφημα 7, παρουσιάζονται οι βαθμολογίες των μαθητών στο ερώτημα 4 του προ-τεστ. Το 46.6% συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία, το 31% έχει μέτρια βαθμολογία και το 22.4% του δείγματος κατατάσσεται στους μαθητές με υψηλή βαθμολογία. Ωστόσο, 12 μαθητές δεν έδωσαν καμιά απάντηση. Η ερώτηση 4 είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρεται στην τρίτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στον προβληματισμό και στην αξιολόγηση επί του περιεχομένου. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους ανήκουν στις απαιτητικές και δύσκολες ερωτήσεις, καθώς ζητούν από τους μαθητές να επιστρατεύσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους αναφορικά με το θέμα και με αφορμή των ιδεών του κειμένου να προβληματιστούν και να εκφράσουν την άποψή τους. Δηλαδή ο συγκεκριμένος τύπος της ερώτησης αναφέρεται περισσότερο στην κριτική σκέψη των παιδιών. Η απάντηση λοιπόν απαιτεί γνώσεις πάνω στο θέμα, αλλά και ικανότητα έκθεσης της επιχειρηματολογίας τους. Αξιοσημείωτο είναι εδώ να εστιάσουμε στο ποσοστό χαμηλής βαθμολογίας και στο αντίστοιχο της μέτριας βαθμολογίας σε σχέση με την

προηγούμενη ερώτηση, η οποία και αυτή χαρακτηρίστηκε αρκετά δύσκολη με βάση τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων. Δηλαδή εδώ η χαμηλή βαθμολογία κυμαίνεται στο 46.6%, ενώ στην προηγούμενη ερώτηση για την ίδια κλίμακα έχουμε 36%. Αντίστοιχα η μέτρια βαθμολογία αποτελεί το 31%, ενώ στην προηγούμενη το συγκεκριμένο ποσοστό διαμορφώθηκε στο 41.7%. Ενώ η υψηλή βαθμολογία κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα.

Πίνακας 7: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή βαθμολογία	81	43.5	46.6	46.6
	Μέτρια βαθμολογία	54	29.0	31.0	77.6
	Υψηλή βαθμολογία	39	21.0	22.4	100.0
	Total	174	93.5	100.0	
Missing	System	12	6.5		
Total		186	100.0		

Γράφημα 7: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 4

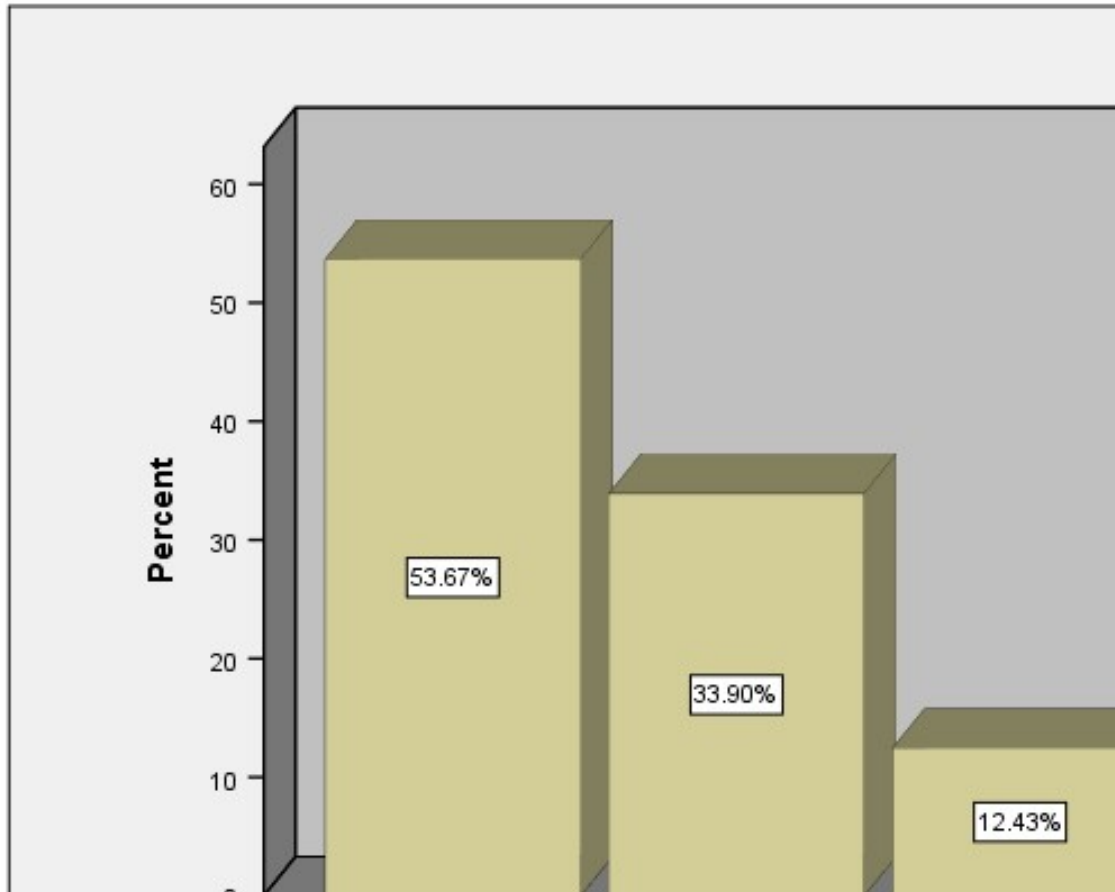


Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, παρατίθενται οι βαθμολογίες των μαθητών στο τελευταίο ερώτημα του προ-τεστ. Η πλειοψηφία, με ποσοστό 53.7%, συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία, ενώ το 33.9% μέτρια βαθμολογία. Το υπόλοιπο 12.4% έχει υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο ερώτημα, ενώ 9 μαθητές δεν απάντησαν καθόλου. Η ερώτηση αυτή αποτελεί και την πιο δύσκολη του προ-τεστ, αν κρίνουμε από τα αποτελέσματα. Το ενδιαφέρον μας εδώ εστιάζεται στη χαμηλή βαθμολογία καθώς τη συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (53.7%) και στην υψηλή βαθμολογία, την οποία κατείχε ένα αρκετά μικρό ποσοστό, 12.4% . Η ερώτηση αναφέρεται πάλι στην τρίτη διεργασία με περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη προσωπικής άποψης, έκθεση των γνώσεων των παιδιών αναφορικά με το θέμα και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας. Επομένως η δυσκολία των συμμετεχόντων είναι αρκετά εμφανής.

Πίνακας 8: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή βαθμολογία	95	51.1	53.7	53.7
	Μέτρια βαθμολογία	60	32.3	33.9	87.6
	Υψηλή βαθμολογία	22	11.8	12.4	100.0
	Total	177	95.2	100.0	
Missing	System	9	4.8		
Total		186	100.0		

Γράφημα 8 Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 5

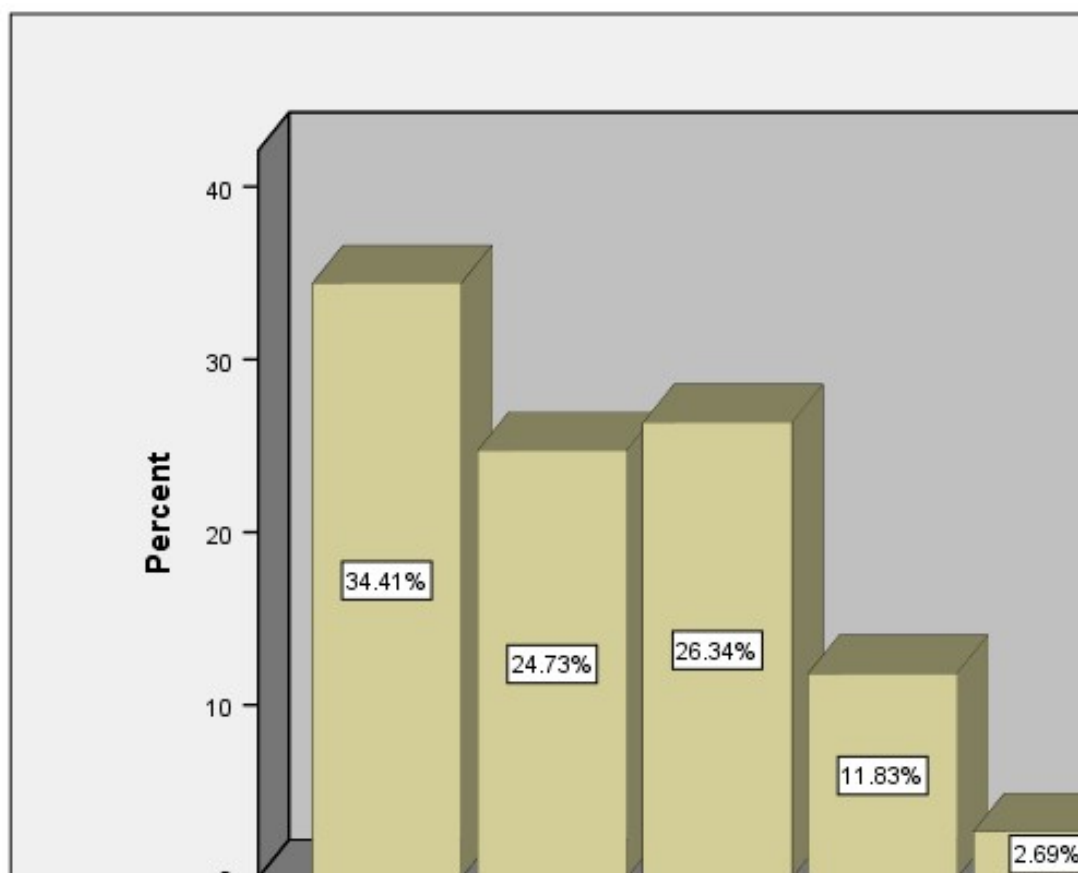


Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, παρουσιάζονται οι συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στο προ-τεστ, με σκοπό την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας. Το 34.4% ανήκει στην κλίμακα «Ανεπαρκώς» και το 26.3% στην κλίμακα «Καλά». Ακολουθούν όσοι κατατάσσονται βαθμολογικά στην κλίμακα «Μέτρια» με 24.7%, και το 11.8% ανήκει στην βαθμολογική κλίμακα «Πολύ καλά». Τέλος, οι άριστοι αποτελούν το 2.7% του δείγματος. Η συνολική εικόνα του προ τεστ δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες με ποσοστό 34.4% ανταποκρίθηκαν με ανεπάρκεια στις ερωτήσεις του τεστ, ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό που άνηκε στην κλίμακα «πολύ καλά», 11.8%, ενώ οι άριστοι κατείχαν το 2.7%. Επομένως κρίνοντας από τα ποσοστά που είχαμε στις ερωτήσεις κατανοούμε ότι το τελικό ποσοστό διαμορφώνεται αρνητικά λόγω των τελευταίων ερωτήσεων, ιδιαίτερα της τέταρτης και πέμπτης ερώτησης στις οποίες τα αποτελέσματα ήταν χαμηλότερα από τις προηγούμενες ερωτήσεις.

Πίνακας 9: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκώς	64	34.4	34.4	34.4
Μέτρια	46	24.7	24.7	59.1
Καλά	49	26.3	26.3	85.5
Πολύ καλά	22	11.8	11.8	97.3
Άριστα	5	2.7	2.7	100.0
Total	186	100.0	100.0	

Γράφημα 9: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων



Απαντήσεις μετά-τεστ

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι απαντήσεις των μαθητών στο μετά-τεστ, το οποίο περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις, με την ερώτηση 1 και 2 να αποτελούνται από 2 υποερωτήματα η κάθε μια. Κάθε ερώτηση καταλαμβάνει 5 μονάδες, και κάθε υποερώτημα 2.5 μονάδες, με άριστο βαθμό να είναι το 20. Οι βαθμολογίες των μαθητών έχουν κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

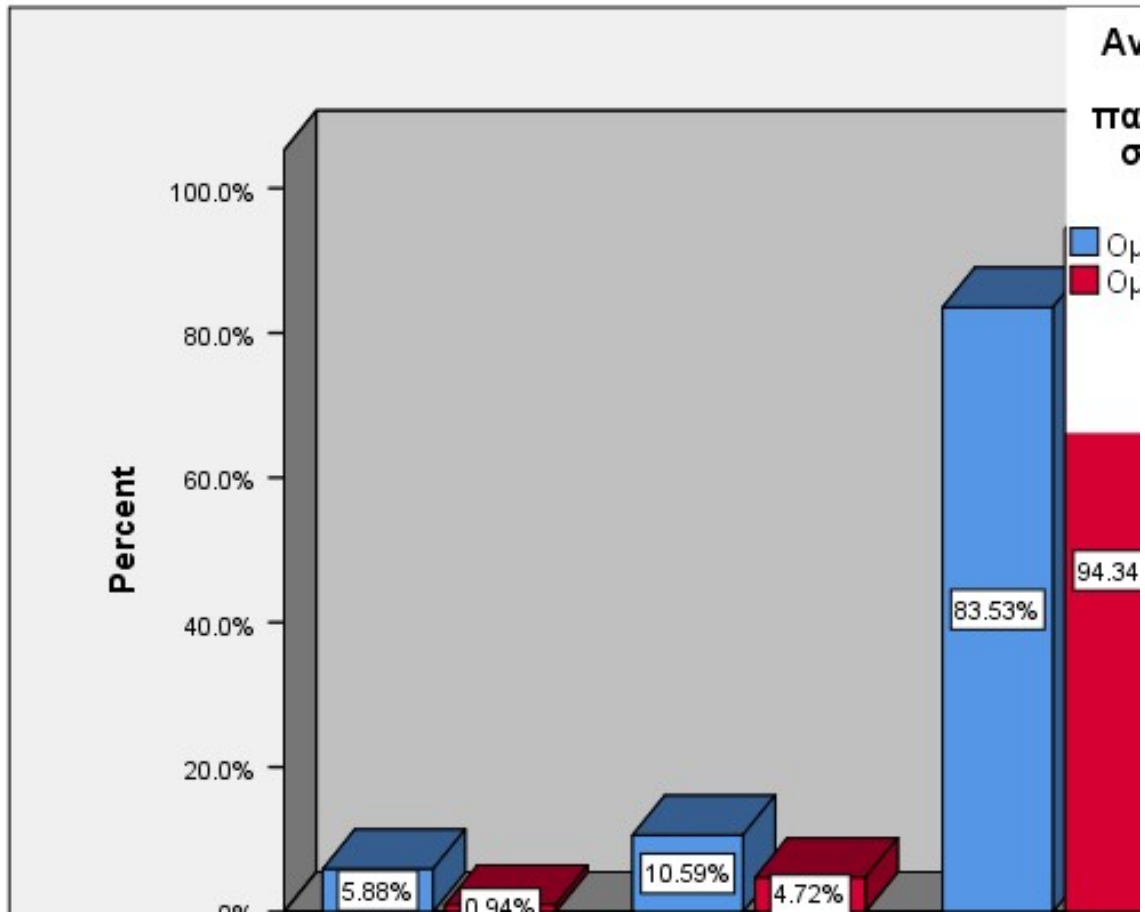
- Χαμηλή βαθμολογία, όταν οι βαθμολογίες ανήκουν στο διάστημα [0, 1.5)
- Μέτρια βαθμολογία, όταν οι βαθμολογίες ανήκουν στο διάστημα [1.5, 3.5]
- Υψηλή βαθμολογία, όταν οι βαθμολογίες ανήκουν στο διάστημα (3.5, 5].

Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, παρατηρούμε την βαθμολογία τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας παρέμβασης στο ερώτημα 1. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, με ποσοστό 94.3%, έχει υψηλή βαθμολογία, το 4.7% έχει μέτρια και μόλις το 0.9% έχει χαμηλή βαθμολογία. Στο ίδια επίπεδα, αλλά λίγο χαμηλότερα, κυμαίνεται και η ομάδα παρέμβασης, με τους μαθητές που έχουν υψηλή βαθμολογία να καταλαμβάνουν το 83.5%, το 10.6% να έχει μέτρια βαθμολογία και το 5.9% χαμηλή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση και τα δύο υποερωτήματα είναι πολλαπλής επιλογής και μπορούν να χαρακτηριστούν αρκετά εύκολα, καθώς αφορούν στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού και χωρίς να είναι καθόλου απαιτητικά, εφόσον οι απαντήσεις βρίσκονται στο κείμενο επακριβώς και αναφέρονται σε μία μόνο πληροφορία για το καθένα. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των δύο ομάδων. Δηλαδή και η ομάδα ελέγχου αλλά και η ομάδα παρέμβασης έχουν λάβει υψηλή βαθμολογία, 94.3% και 83.5% αντίστοιχα. Επομένως και η δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 10: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 1

Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Ομάδα παρέμβασης	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	5	5.9	5.9	5.9
		Μέτρια βαθμολογία	9	10.6	10.6	16.5
		Υψηλή βαθμολογία	71	83.5	83.5	100.0
		Total	85	100.0	100.0	
Ομάδα ελέγχου	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	1	.9	.9	.9
		Μέτρια βαθμολογία	5	4.7	4.7	5.7
		Υψηλή βαθμολογία	100	94.3	94.3	100.0
		Total	106	100.0	100.0	

Γράφημα 10: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 1

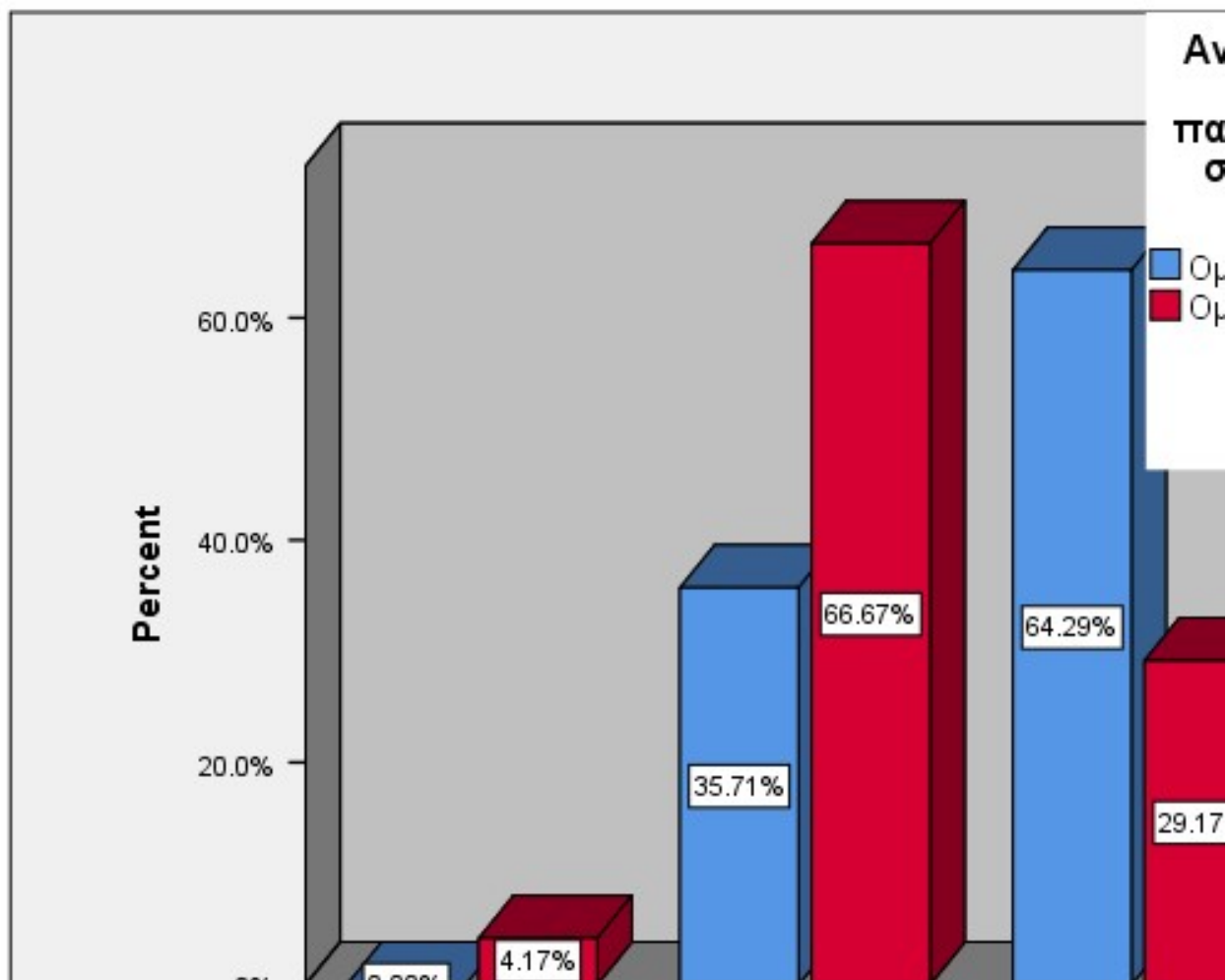


Πίνακας 11: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 2

Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου

			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ομάδα παρέμβασης	Valid	Μέτρια βαθμολογία	30	35.3	35.7	35.7
		Υψηλή βαθμολογία	54	63.5	64.3	100.0
		Total	84	98.8	100.0	
	Missing	System	1	1.2		
	Total		85	100.0		
Ομάδα ελέγχου	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	4	3.8	4.2	4.2
		Μέτρια βαθμολογία	64	60.4	66.7	70.8
		Υψηλή βαθμολογία	28	26.4	29.2	100.0
		Total	96	90.6	100.0	
	Missing	System	10	9.4		
Total		106	100.0			

Γράφημα 11: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 2



Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, παρατηρούμε τις βαθμολογίες των δύο ομάδων στο ερώτημα 2. Το 64.3% των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα παρέμβασης, έχουν υψηλή βαθμολογία και το υπόλοιπο 35.7% μέτρια, ενώ 1 μαθητής δεν έδωσε καμιά απάντηση. Αντίθετα, το 66.7% των μαθητών της ομάδας ελέγχου έχουν μέτρια βαθμολογία και το 29.2% υψηλή βαθμολογία, ενώ το υπόλοιπο 4.2% συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία. Τέλος, 10 μαθητές δεν απάντησαν καθόλου. Το ερώτημα 2 αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας. Είναι αρκετά εύκολο, καθώς αναφέρεται στο κείμενο, ώστε διαβάζοντάς το ο συμμετέχων μπορεί να το καταλάβει. Το δεύτερο είναι

περισσότερο απαιτητικό καθώς είναι ανοιχτής απάντησης και αφορά στη δεύτερη διεργασία, την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου. Δηλαδή ζητείται από τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν πώς αισθάνεται η συγγραφέας, να ερμηνεύσουν τη ψυχική της διάθεση και έπειτα να αναφερθούν στα συναισθήματά της αιτιολογώντας την όλη κατάσταση. Το δεύτερο αυτό σκέλος της ερώτησης διαμόρφωσε και τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Εδώ η διαφορά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και ελέγχου είναι αρκετά αισθητή. Πιο συγκεκριμένα την υψηλή βαθμολογία καταλαμβάνει η ομάδα παρέμβασης με ποσοστό 64.3%, ενώ η ομάδα ελέγχου έχει ποσοστό υψηλής βαθμολογίας 29.2%. Η διαφορά αυτή είναι μεγάλη και μεταξύ των δύο ομάδων αλλά και σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, όπου τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 83.5% για την ομάδα παρέμβασης και 94.3% για την ομάδα ελέγχου. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν επίσης ότι η δυσκολία των συμμετεχόντων προσανατολίζεται περισσότερο σε θέματα ερμηνείας και ανάλυσης και λιγότερο σε θέματα απλής αναζήτησης πληροφοριών μέσα στο κείμενο. Επίσης σημαντικό είναι εδώ να αναφερθούμε στο γεγονός ότι στην ομάδα παρέμβασης μόνο ένας μαθητής δεν απάντησε, ενώ στην ομάδα ελέγχου υπήρχαν δέκα μαθητές που δεν έδωσαν απάντηση.

Πίνακας 11: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 2

Στον επόμενο Πίνακα 12 και Γράφημα 12, παρατίθενται οι βαθμολογίες των μαθητών στο ερώτημα 3 του μετά-τεστ. Το 39.3% της ομάδας παρέμβασης έχει υψηλή βαθμολογία. Ακολουθούν όσοι έχουν μέτρια βαθμολογία με 34.5% και όσοι έχουν χαμηλή βαθμολογία καταλαμβάνουν το 26.2%. Ακόμα, 1 μαθητής δεν απάντησε καθόλου. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το 57.3% των μαθητών έχει χαμηλή βαθμολογία, το 29.2% μέτρια και το υπόλοιπο 13.5% υψηλή βαθμολογία, ενώ 10 μαθητές δεν έδωσαν καμιά απάντηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι αρκετά απαιτητική, είναι ανοιχτής απάντησης και αναφέρεται στην τρίτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στον προβληματισμό και αξιολόγηση επί του περιεχομένου. Τα αποτελέσματα των δύο ομάδων δείχνουν με σαφήνεια το βαθμό

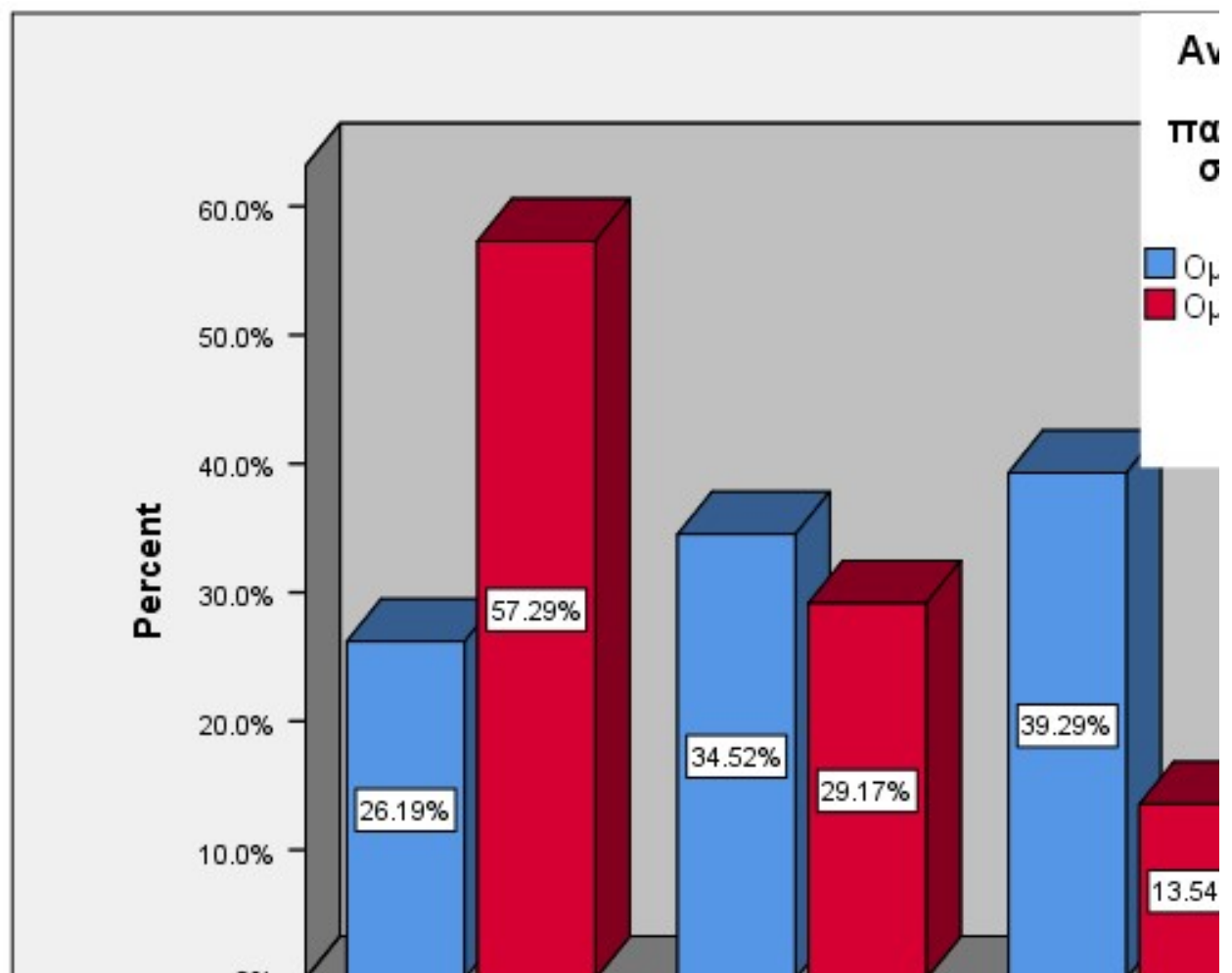
δυσκολίας της ερώτησης. Εδώ η ομάδα παρέμβασης έλαβε 39.3% ως υψηλή βαθμολογία, γεγονός που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν περισσότερο στη συγκεκριμένη ερώτηση σε σχέση με τις προηγούμενες. Η ομάδα ελέγχου κατατάσσεται στην κλίμακα «Υψηλή βαθμολογία» με ποσοστό 13.5%, το οποίο είναι αρκετά μικρό σε σχέση με αυτό της ομάδας παρέμβασης αλλά και σε σχέση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερωτήσεων. Επίσης αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό που έλαβαν οι δύο ομάδες ως χαμηλή βαθμολογία. Δηλαδή η ομάδα παρέμβασης έλαβε 26.2%, ενώ η ομάδα ελέγχου αντίστοιχα 57.3%. όπως γίνεται φανερό η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη. Στη συγκεκριμένη ερώτηση το ποσοστό χαμηλής βαθμολογίας για την ομάδα ελέγχου είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό που έλαβε η συγκεκριμένη ομάδα στην προηγούμενη ερώτηση (4.2%).

Πίνακας 12: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 3

Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Ομάδα παρέμβασης	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	22	25.9	26.2	26.2
		Μέτρια βαθμολογία	29	34.1	34.5	60.7
		Υψηλή βαθμολογία	33	38.8	39.3	100.0
		Total	84	98.8	100.0	
	Missing	System	1	1.2		
	Total		85	100.0		
Ομάδα ελέγχου	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	55	51.9	57.3	57.3
		Μέτρια βαθμολογία	28	26.4	29.2	86.5
		Υψηλή βαθμολογία	13	12.3	13.5	100.0
		Total	96	90.6	100.0	

Missing	System	10	9.4		
Total		106	100.0		

Γράφημα 12: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 3



Στη συνέχεια, μέσω του Πίνακα 13 και του Γραφήματος 13, παρατηρούμε τις βαθμολογίες των μαθητών στο ερώτημα 4. Το 41.5% των μαθητών της ομάδας παρέμβασης έχουν μέτρια βαθμολογία, ενώ το 30.5% χαμηλή. Ακόμα, το 28% συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία και 3 άτομα δεν έδωσαν καμία απάντηση. Η

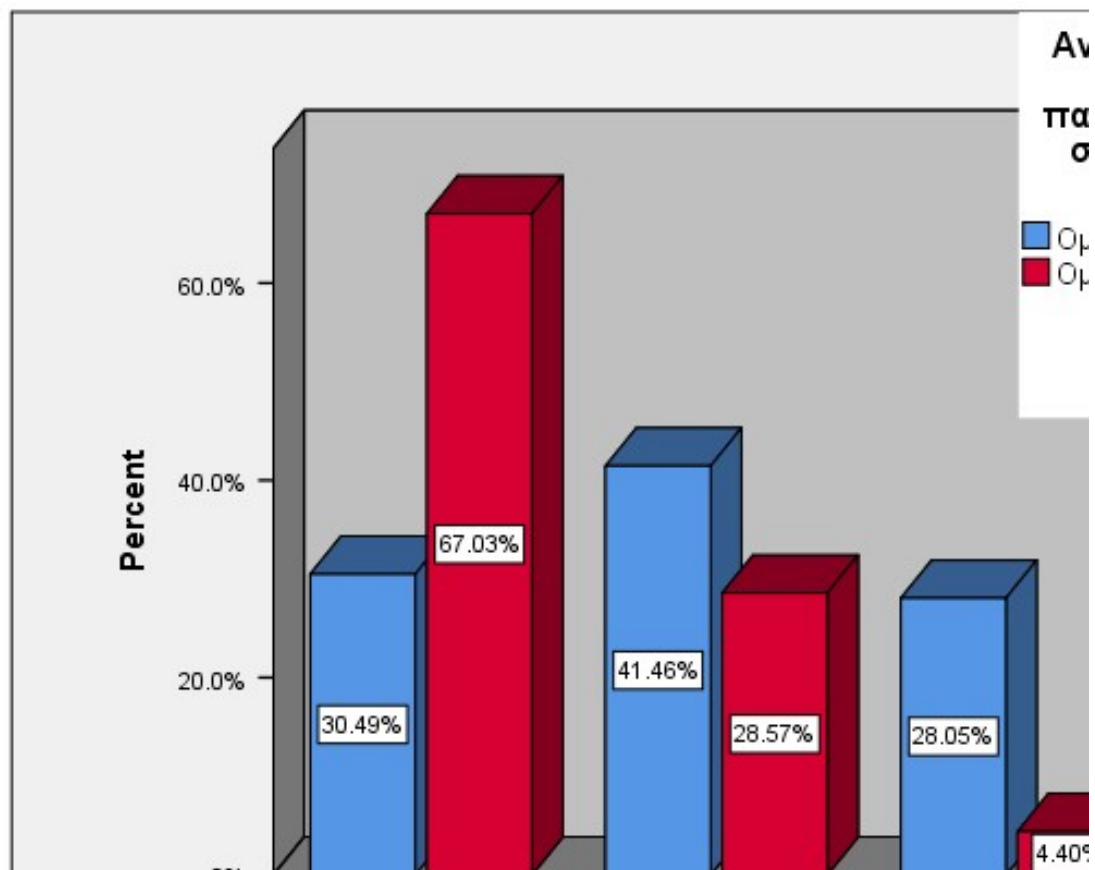
πλειοψηφία της ομάδας ελέγχου, με ποσοστό 67%, συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία, όσοι έχουν μέτρια βαθμολογία καταλαμβάνουν το 28.6% και το 4.4% φτάνουν όσοι έχουν υψηλή βαθμολογία. Τέλος, 15 μαθητές δεν έδωσαν καμιά απάντηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρεται στην τρίτη διεργασία και είναι ανοιχτής απάντησης. Επίσης μπορεί να χαρακτηριστεί η πιο δύσκολη στο μετα τεστ, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των δύο ομάδων. Βέβαια, όπως φαίνεται η ομάδα παρέμβασης είχε καλύτερα αποτελέσματα από αυτά της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες που συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία στην ομάδα παρέμβασης ήταν 28%, ενώ το ποσοστό της ομάδας ελέγχου για την ίδια κλίμακα ήταν 4.4%. Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αφορούσε την κλίμακα «χαμηλή βαθμολογία», δηλαδή η ομάδα παρέμβασης είχε ποσοστό 30.5%, ενώ η ομάδα ελέγχου 67%. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι πρόκειται για τα μεγαλύτερο ποσοστό που ανήκει στη συγκεκριμένη κλίμακα συγκριτικά με όλες τις προηγούμενες ερωτήσεις, αλλά και η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων.

Πίνακας 13: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 4

Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Ομάδα παρέμβασης	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	25	29.4	30.5	30.5
		Μέτρια βαθμολογία	34	40.0	41.5	72.0
		Υψηλή βαθμολογία	23	27.1	28.0	100.0
		Total	82	96.5	100.0	
	Missing	System	3	3.5		
	Total		85	100.0		
Ομάδα ελέγχου	Valid	Χαμηλή βαθμολογία	61	57.5	67.0	67.0
		Μέτρια βαθμολογία	26	24.5	28.6	95.6
		Υψηλή βαθμολογία	4	3.8	4.4	100.0

	Total	91	85.8	100.0	
Missing	System	15	14.2		
	Total	106	100.0		

Γράφημα 13: Βαθμολογία απάντησης στο ερώτημα 4



Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14, παρουσιάζονται οι κλίμακες των συνολικών βαθμολογιών των μαθητών στο μετά-τεστ. Αναφορικά με την ομάδα παρέμβασης, από 24.7% καταλαμβάνουν οι μαθητές οι οποίοι κατατάσσονται στις κλίμακες «Καλά» και «Πολύ καλά», το 22.4% φτάνουν όσοι βρίσκονται στην κλίμακα

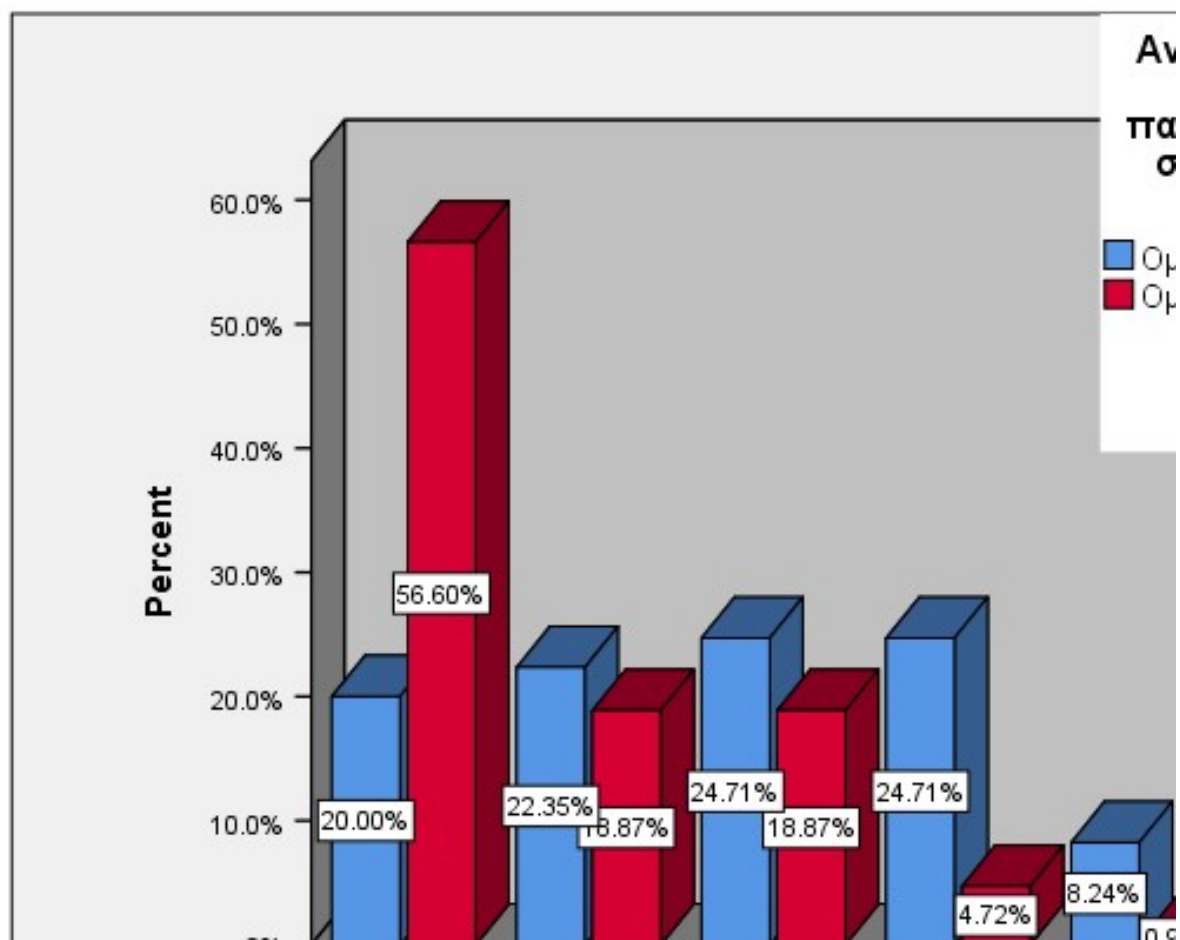
«Μέτρια» και 20% καταλαμβάνει η κλίμακα «Ανεπαρκώς». Όσοι κατάφεραν να φτάσουν την κλίμακα «Άριστα», καταλαμβάνουν μόνο το 8.2% των μαθητών στην ομάδα παρέμβασης. Ανεπαρκή βαθμολογία έχει το 56.6% των μαθητών της ομάδα ελέγχου, ενώ οι κλίμακες «Μέτρια» και «Καλά» καταλαμβάνουν από 18.9%. Όσοι βρίσκονται στην κλίμακα «Πολύ καλά» φτάνουν το 4.7%, ενώ μόλις το 0.9% είναι άριστοι. Όπως γίνεται φανερό η μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ανήκει στην κλίμακα «Ανεπαρκώς», όπου το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει η ομάδα ελέγχου, 56.6%, ενώ η ομάδα παρέμβασης έχει 20%. Επίσης μεγάλη διαφορά υπάρχει και στις κλίμακες «Καλά» και «Πολύ καλά». Δηλαδή για την ομάδα παρέμβασης το 24.7% ανήκει και στις δύο παραπάνω κλίμακες, ενώ για την ομάδα ελέγχου το 4.7% ανήκει στην κλίμακα «Πολύ καλά» και στην κλίμακα «καλά» ανήκει το 18.9%. Αξιοσημείωτη είναι και η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τους άριστους μαθητές. Δηλαδή οι άριστοι στην ομάδα ελέγχου κατέχουν το 0.9%, ενώ αντίστοιχα η ομάδα παρέμβασης συγκέντρωσαν 8.2%. Το τελευταίο αυτό ποσοστό είναι αρκετά μικρό και καταδεικνύει την αδυναμία των δύο ομάδων για τη διαχείριση ανάλογων ερωτήσεων.

Πίνακας 14: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων

Ανήκετε στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ομάδα παρέμβασης	Valid	Ανεπαρκώς	17	20.0	20.0
		Μέτρια	19	22.4	42.4
		Καλά	21	24.7	67.1
		Πολύ καλά	21	24.7	91.8
		Άριστα	7	8.2	100.0
		Total	85	100.0	100.0
Ομάδα ελέγχου	Valid	Ανεπαρκώς	60	56.6	56.6
		Μέτρια	20	18.9	75.5

Καλά	20	18.9	18.9	94.3
Πολύ καλά	5	4.7	4.7	99.1
Άριστα	1	.9	.9	100.0
Total	106	100.0	100.0	

Γράφημα 14: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων



13.3.2 Ερευνητική Στατιστική

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η προσπάθεια που έγινε με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτά είναι 2 στο σύνολο και διατυπώνονται ως εξής:

- Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αποδόσεις των μαθητών στα 2 τεστ, μεταξύ των δύο φύλων;
- Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αποδόσεις των μαθητών στο μετά τεστ, μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης;

Για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το γνωστό παραμετρικό t-test. Το τεστ αυτό εξάγει μία τιμή (p-value) η οποία καθορίζει την αποδοχή ή την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, η οποία είναι η κοινή συμπεριφορά των δύο πληθυσμών ως προς το υπό μελέτη χαρακτηριστικό (οι αποδόσεις των μαθητών). Μία τιμή p-value μικρότερη του 0.05, υποδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε 95% επίπεδο εμπιστοσύνης, ενώ ο τρόπος με τον οποίο υφίσταται κάθε μία από τις πιθανές αυτές διαφοροποιήσεις, αποκαλύπτεται μέσω αντίστοιχων διαγραμμάτων μέσων τιμών.

Η επιλογή του συγκεκριμένου τεστ έγινε βάσει του κεντρικού οριακού θεωρήματος, το οποίο υπαγορεύει πως όταν μια κατηγοριοποιούσα μεταβλητή χωρίζει το δείγμα σε υποπληθυσμούς μεγέθους άνω του 30 ο καθ ένας, τότε μπορεί να εφαρμοστεί παραμετρικό τεστ. Επιπλέον, και οι δύο κατηγοριοποιούσες μεταβλητές που θα χρειαστούν είναι δίτιμες (φύλο: αγόρι-κορίτσι και ομάδα: Ελέγχου-Παρέμβασης). Το πιο γνωστό και εύχρηστο παραμετρικό τεστ για δίτιμες μεταβλητές λοιπόν, είναι το t test το οποίο και επιλέχθηκε.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

«Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αποδόσεις των μαθητών στα 2 τεστ, μεταξύ των δύο φύλων;»

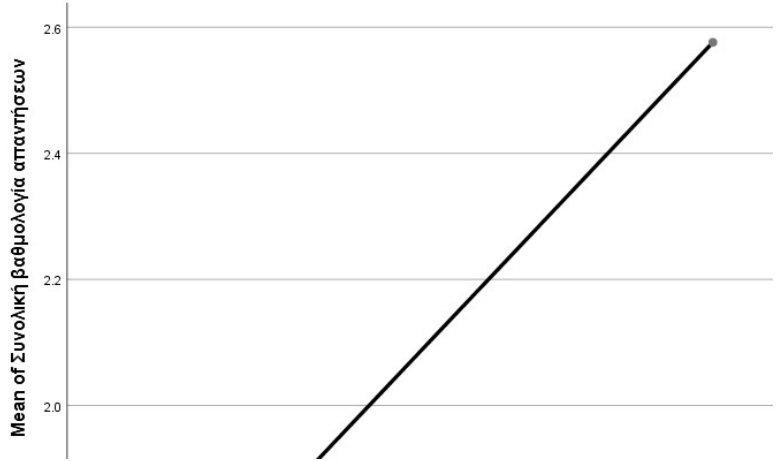
Παρακάτω, στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του t-test ως προς το φύλο των μαθητών. Όπως βλέπουμε, το φύλο είναι όντως σημαντικός παράγοντας εξάρτησης της απόδοσης των παιδιών και στα δύο τεστ, καθώς οι τιμές p-value προέκυψαν εξαιρετικά μικρές, σχεδόν μηδενικές (οι τιμές που παρουσιάζονται στους πίνακες έχουν ακρίβεια τριών δεκαδικών ψηφίων).

Πίνακας 15: Αποτελέσματα t-test ως προς το φύλο

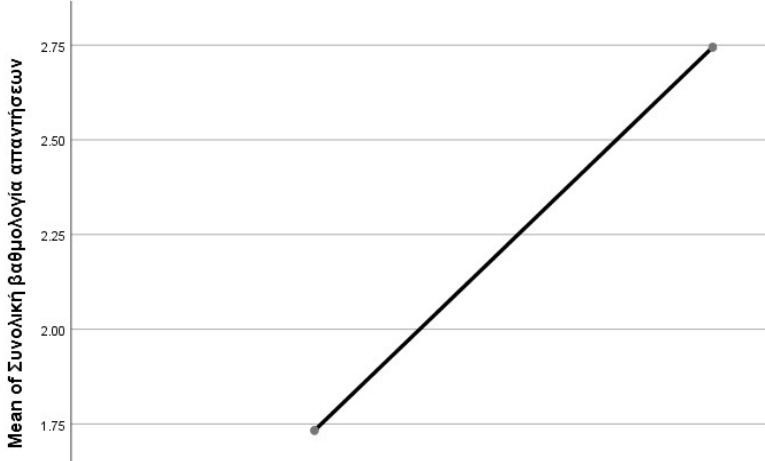
	Πριν-τεστ	Μετά-τεστ
Φύλο	0.000	0.000

Ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται αυτές οι διαφοροποιήσεις, παρουσιάζεται αναλυτικά στα επόμενα δύο γραφήματα (Γραφήματα 15 και 16), από τα οποία φαίνεται πως τα κορίτσια τα πήγαν καλύτερα και στα δύο τεστ. Πιο αναλυτικά στο πρώτο τεστ τα κορίτσια είχαν από μέτρια έως υψηλή βαθμολογία, ενώ τα αγόρια κάτω από μέτρια, ενώ στο δεύτερο τεστ υπήρχε ακριβώς η ίδια συμπεριφορά και μάλιστα με λίγο μεγαλύτερες διαφορές.

Γράφημα 15: Διάγραμμα μέσων τιμών της απόδοσης στο πριν-τεστ ως προς το φύλο



Γράφημα 16: Διάγραμμα μέσων τιμών της απόδοσης στο μετά-τεστ ως προς το φύλο



2^ο ερευνητικό ερώτημα

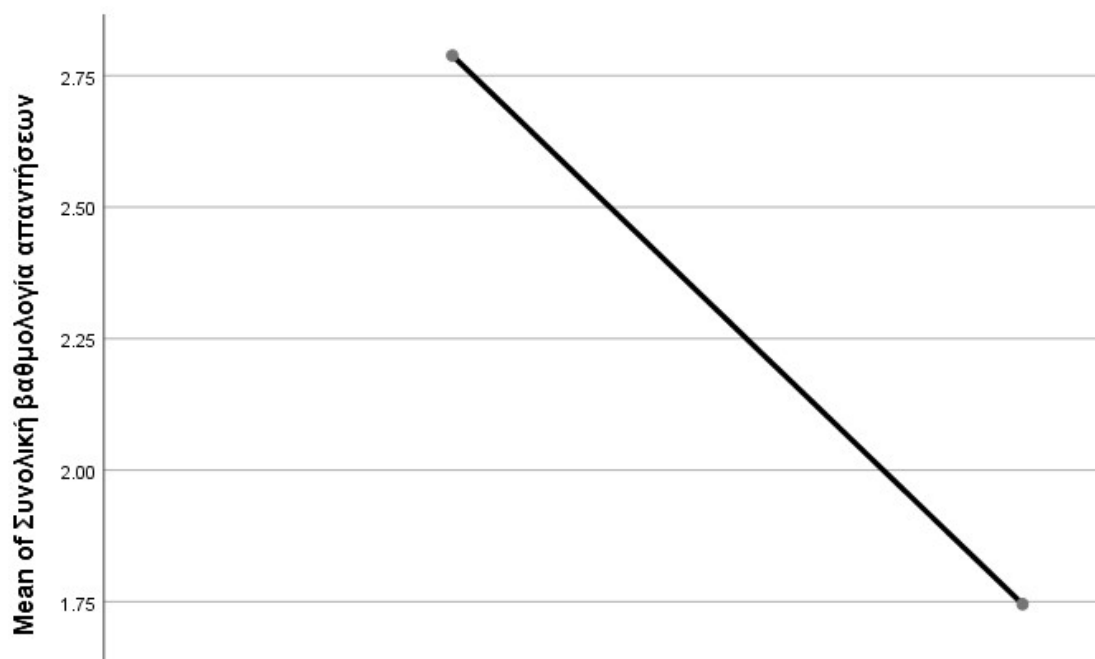
«Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αποδόσεις των μαθητών στο μετά τεστ, μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης;»

Το συγκεκριμένο ερώτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί και το σημαντικότερο της έρευνας, καθώς είναι αυτό το οποίο κρίνει την επιτυχία ή την αποτυχία της διδακτικής παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα. Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται και πάλι τα αποτελέσματα του t-test, τα οποία αναδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των αποδόσεων της ομάδας παρέμβασης και ελέγχου στο μετά τεστ, αλλά όχι στο πριν. Ωστόσο μετά την παρέμβαση, φαίνεται πως διαφοροποιούνται οι αποδόσεις των δύο ομάδων και μάλιστα όπως υποδεικνύει το Γράφημα 17, η ομάδα παρέμβασης έχει σαφώς υψηλότερη βαθμολογία, της τάξεως της μίας κλίμακας (οι μέσες τιμές απέχουν παραπάνω από 1 μονάδα). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου απέδωσαν χαμηλή προς μέτρια βαθμολογία, με τάση προς τη δεύτερη κλίμακα, ενώ οι αντίστοιχες βαθμολογίες της ομάδας παρέμβασης κρίνονται από μέτριες έως υψηλές με τάση προς τις υψηλές.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα t-test ως προς την ομάδα (Ελέγχου ή Παρέμβασης)

	Πριν-τεστ	Μετά-τεστ
Ομάδα Ελέγχου ή Παρέμβασης	0.198	0.000

Γράφημα 17: Διάγραμμα μέσων τιμών της απόδοσης στο μετά-τεστ ως προς την ομάδα (Ελέγχου ή Παρέμβασης)



13.3.3 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου των δοκιμασιών-τεστ

13.3.3.1 Εισαγωγή

Προκειμένου να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων των δύο δοκιμασιών-τεστ, επιχειρήθηκε εκτός από την ποσοτική ανάλυση και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου μόνο των ασκήσεων που αφορούσαν την γ' διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, τον προβληματισμό και αξιολόγηση επί του περιεχομένου. Τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών έδειξαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να διαχειριστούν τέτοιου είδους ερωτήσεις, επειδή απαιτούν από το μαθητή να προβληματιστεί πάνω σ' ένα θέμα που αναδεικνύεται μέσα από το κείμενο και θα πρέπει να το αξιολογήσει κατάλληλα εκφράζοντας την προσωπική του άποψη με έκθεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων. Επομένως η συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων αφορά στην κριτική σκέψη και στην παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που δυσκολεύει τους μαθητές περισσότερο από τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις άλλες δύο διεργασίες, εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας, κατανόηση και ερμηνεία κειμένου.

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι τρεις διεργασίες του αναγνωστικού εγγραμματισμού δε λειτουργούν ξεχωριστά η μία από την άλλη. Δηλαδή δεν μπορούμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε πληροφορίες εάν πρώτα δεν τις έχουμε εντοπίσει, όπως επίσης δεν είναι δυνατόν να τις αξιολογήσουμε αν δεν έχουμε πρόσβαση σ' αυτές ή ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις αν δεν τις έχουμε ερμηνεύσει, αφού πρώτα τις κατανοήσουμε. Βέβαια η έκφραση, η ανάπτυξη της προσωπικής άποψης και τελικά η παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζεται και με κάποιες άλλες συμβάσεις οι οποίες μας οδηγούν πέρα από τον προβληματισμό και την αξιολόγηση. Οι συμβάσεις αυτές αναφέρονται στην έκφραση (συνθετότητα λόγου, σύνταξη, εκφραστικά λάθη), δομή λόγου, επιχειρήματα και ορθογραφία, οι οποίες συνθέτουν ένα γραπτό κείμενο. Επομένως με την ποιοτική ανάλυση γίνεται μια προσπάθεια μελέτης των παραπάνω σημείων του γραπτού λόγου.

Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν η τέταρτη και η πέμπτη ερώτηση από το προ-τεστ καθώς και η τρίτη και η τέταρτη από το μετά τεστ, οι οποίες αφορούν στην έκθεση της προσωπικής άποψης και στην κριτική σκέψη. Επιλέχθηκαν στο σύνολο εννέα γραπτά, καθώς δε θα ήταν δυνατόν να εξεταστούν όλα λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων. Έτσι αναλύθηκαν τρία γραπτά από το προ-τεστ, ένα άριστης

βαθμολόγησης στο σύνολό του, ένα μέτριας απόδοσης και ένα χαμηλής. Από το μετά-τεστ επιλέχθηκαν τρία από την ομάδα παρέμβασης και τρία από την ομάδα ελέγχου ίδιας βαθμολογικής κλίμακας, ώστε να καλύψουμε όλες τις βαθμολογικές κλίμακες. Η επιλογή έγινε μέσω κλήρωσης. Το ερευνώμενο υλικό βοήθησε στη δημιουργία των κατηγοριών και υποκατηγοριών, οι οποίες είναι:

α) έκφραση

1 εκφραστικά λάθη

2 συντακτικά λάθη

β) δομή (παραγράφου)

γ) επιχειρήματα-λεπτομέρειες

1 επάρκεια (ποσότητα και ποιότητα επιχειρημάτων)

2 συνεκτικότητα (επιχειρήματα σχετικά με το θέμα και λογική σειρά επιχειρημάτων)

3 συνοχή (σύνδεση δομικών μερών και επιχειρημάτων με διαρθρωτικές λέξεις)

δ) ορθογραφία

13.3.3.2 Ανάλυση Απαντήσεων του προ-τεστ

1) Μαθήτρια με Αύξοντα Αριθμό 10 και βαθμολογία 19,5

Ερώτηση 4 του προ-τεστ: «Στο κείμενο αναφέρεται ότι για το συγκεκριμένο θέμα θα αναλάβει δράση και το σχολείο. Πώς μπορεί το σχολείο να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, κατά τη γνώμη σου;»

Απάντηση: «Κατά τη γνώμη μου στο συγκεκριμένο θέμα το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει με διάφορους τρόπους. Πρώτον, θα ήταν καλό να υπάρξουν στο μέλλον ενημερωτικά σεμινάρια (στα οποία οι μαθητές θα λαμβάνουν μέρος) σε σχέση με το πόσο πολύ βλάπτουν οι πλαστικές σακούλες το περιβάλλον. Επιπροσθέτως, το σχολείο θα μπορούσε να οργανώσει ορισμένα προγράμματα για τους μαθητές σχετικά με τις πλαστικές σακούλες. Για παράδειγμα σ' αυτά τα προγράμματα θα μπορούν οι μαθητές να αναλάβουν διάφορες δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ή εξορμήσεις βασισμένες στο παραπάνω θέμα».

Η απάντηση αυτή βαθμολογήθηκε με άριστα 4, καθώς θεωρείται ότι καλύπτει την ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα στην έκφραση δεν επισημαίνονται ούτε εκφραστικά ούτε συντακτικά λάθη. Υπάρχει σωστή δομή παραγράφου. Δηλαδή υπάρχει μία εισαγωγική πρόταση (θεματική πρόταση) «Κατά τη γνώμη μουμε διάφορους τρόπους», η οποία μας εισάγει στο θέμα και στην απάντηση. Υπάρχουν επιχειρήματα-λεπτομέρειες «Πρώτον, θα ήταν καλό..... παραπάνω θέμα», οι οποίες εξηγούν την εισαγωγική πρόταση και μας δίνουν πληροφορίες σχετικές με την ερώτηση. Διακρίνουμε επάρκεια επιχειρημάτων και ως προς την ποσότητα και την ποιότητα. Συγκεκριμένα η μαθήτρια αναφέρεται σε επιμορφωτικά προγράμματα και δραστηριότητες που θα διεξάγονται από το σχολείο, ώστε να ενημερώσουν τους μαθητές για το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον το τελευταίο επιχείρημα (οργάνωση σχολικών προγραμμάτων) εξηγείται από την μαθήτρια με εκφορά παραδείγματος (δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, εξορμήσεις). Όσον αφορά στη συνεκτικότητα των επιχειρημάτων διαπιστώνεται ότι όλα τα επιχειρήματα σχετίζονται με την ερώτηση και την εισαγωγική πρόταση της παραγράφου καθώς επίσης και ότι υπάρχει λογική σειρά. Επίσης υπάρχει συνοχή τόσο μεταξύ των επιχειρημάτων όσο και μεταξύ των δομικών μερών με τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων «Πρώτον», «Επιπροσθέτως», «Για παράδειγμα». Τέλος δεν διαπιστώθηκαν ορθογραφικά λάθη.

Ερώτηση 5 του προ-τεστ: «Πιστεύετε ότι με τη μείωση της χρήσης πλαστικών σακουλών θα προστατευθεί το περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό ή θα πρέπει να υπάρξουν και κάποιες άλλες πρωτοβουλίες; και ποιες είναι αυτές;»

Απάντηση: «Εάν σαν χώρα μειώσουμε τη χρήση των πλαστικών σακουλών θα συμβάλλουμε στην προστασία του περιβάλλοντος γενικότερα. Σαφώς αυτή η μείωση

θα βοηθήσει το περιβάλλον, αλλά κατά τη γνώμη μου δεν είναι αρκετό. Θα ήταν ωφέλιμο για το περιβάλλον να μειωθεί και ο αριθμός απορριμμάτων γενικότερα. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αν το κράτος επέβαλε πρόστιμο σε όσους πετάνε σκουπίδια. Επιπλέον μια ακόμη πρωτοβουλία που θα μπορούσαμε να αναλάβουμε είναι η αύξηση κάδων στους δρόμους και στα πάρκα. Τέλος, μια αποτελεσματική ιδέα θα ήταν η δεντροφύτευση, η οποία βοηθάει και το περιβάλλον αλλά και εμάς να αισθανθούμε τη σημαντικότητα του θέματος».

Ο βαθμός που έλαβε η συγκεκριμένη απάντηση είναι 4 μονάδες. Πιο συγκεκριμένα δεν υπάρχουν ούτε εκφραστικά ούτε συντακτικά λάθη. Επίσης υπάρχει σωστή δομή, εισαγωγική πρόταση «Εάν σαν χώρα μειώσουμε..... αλλά κατά τη γνώμη μου δεν είναι αρκετό», λεπτομέρειες-επιχειρήματα «Θα ήταν ωφέλιμο για το περιβάλλον αισθανθούμε τη σημαντικότητα του θέματος», οι οποίες επεξηγούν την εισαγωγική πρόταση και δίνουν πληροφορίες για το θέμα. Υπάρχει επάρκεια επιχειρημάτων και ως προς την ποσότητα αλλά και ως προς την ποιότητα. Αναφέρεται στη μείωση απορριμμάτων, επιβολή προστίμου στους παραβάτες από το κράτος, αύξηση κάδων και δεντροφύτευση. Επιπλέον υπάρχει συνεκτικότητα, καθώς όλα τα επιχειρήματα σχετίζονται με την ερώτηση και την εισαγωγική πρόταση της παραγράφου και λογική σειρά. Διακρίνουμε διαρθρωτικές λέξεις, οι οποίες βοηθούν τη συνοχή μεταξύ των επιχειρημάτων και των δομικών μερών, «Επιπλέον», «Τέλος». Τέλος δε διαπιστώθηκαν ορθογραφικά λάθη.

2) Μαθητής με Α/Α 2 και βαθμολογία 14

Ερώτηση 4 του προ-τεστ: «Στο κείμενο αναφέρεται ότι για το συγκεκριμένο θέμα θα αναλάβει δράση και το σχολείο. Πώς μπορεί το σχολείο να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, κατά τη γνώμη σου;»

Απάντηση: «Κατά τη γνώμη μου το σχολείο μπορεί να γίνει η βάση για την αντιμετώπιση του προβλήματος βοηθώντας σε όλους τους τομείς. Οι μαθητές θα πρέπει να ενημερώσουν γονείς, αδέρφια, γνωστούς ώστε να τους ευαισθητοποιήσουν και να καταλάβουν ότι μας αφορά όλους το συγκεκριμένο ζήτημα. Επίσης οι μαθητές θα μπορούσαν να οργανώσουν με δική τους πρωτοβουλία διάφορα οικολογικά προγράμματα, ώστε συνδιάζοντας τον εθελοντισμό, την καλή διάθεση και προθυμία

να κάνουν γνωστό όλο το ζήτημα. Τελειώνοντας, θεωρώ πως η βάση για να γίνουν οι παραπάνω σκέψεις μου πραγματικότητα πρέπει να υπάρχει σωστή καθοδήγηση και ενημέρωση του προβλήματος στους μαθητές».

Η συγκεκριμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με 2 μονάδες με άριστα το 4. Αρχικά υπάρχει ένα εκφραστικό λάθος στο τέλος της παραγράφου: «Τελειώνοντας, θεωρώ..... μαθητές». Η δομή είναι αρκετά καλή, δηλαδή υπάρχει θεματική (εισαγωγική) πρόταση: «Κατά τη γνώμη μου..... τομείς» και λεπτομέρειες, οι οποίες καταλαμβάνουν το υπόλοιπο μέρος της παραγράφου και μέσω αυτών γίνεται μια προσπάθεια επεξήγησης της εισαγωγικής πρότασης. Άλλο ένα σημείο το οποίο χρήζει προσοχής είναι τα επιχειρήματα και πιο συγκεκριμένα η επάρκειά τους. Ο μαθητής αναφέρεται μόνο στην ενημέρωση και στην εκπόνηση διαφόρων οικολογικών προγραμμάτων από τους ίδιους τους μαθητές, πράγμα το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα εφικτό, εφόσον αναφερόμαστε σε 15χρονους μαθητές. Επομένως το πρόβλημα εντοπίζεται και στην ποσότητα αλλά και στην ποιότητα των επιχειρημάτων καθώς και στο γεγονός ότι τα επιχειρήματα είναι κάπως γενικά και αόριστα. Βέβαια υπάρχουν διαρθρωτικές λέξεις που συνδέουν τα δομικά μέρη της παραγράφου μεταξύ τους αλλά και τα επιχειρήματα μεταξύ τους, π.χ. «Επίσης», «Τελειώνοντας». Επομένως υπάρχει συνοχή και συνεκτικότητα. Τέλος διαπιστώθηκαν δύο ορθογραφικά λάθη, «βοηθόντας», «συνδιάζοντας».

Ερώτηση 5 του προ-τεστ: «Πιστεύετε ότι με τη μείωση της χρήσης πλαστικών σακουλών θα προστατευθεί το περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό ή θα πρέπει να υπάρξουν και κάποιες άλλες πρωτοβουλίες; και ποιες είναι αυτές;»

Απάντηση: « Πιστεύω πως με την μείωση χρήσης πλαστικών σακουλών να περιοριστεί το πρόβλημα, αλλά ως ένα βαθμό. Πρέπει να υπάρξουν ριζικές αλλαγές ώστε να αντιμετωπισθεί σωστά το πρόβλημα και σημαντικότερα θέματα που προηγούνται όπως η υπερκατανάλωση των δέντρων ώστε να φτιάχνουν χαρτί. Εκτός από αυτές τις πρωτοβουλίες θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν η άνθρωποι και πρώτα να βοηθήσουν οι ίδιοι και μετά να περιμένουν από τους γύρω τους. Επίσης θα πρέπει να προστεθούν και άλλοι κάδοι ανακύκλωσης σε δημόσιους χώρους ώστε να είναι πιο εύκολα για όλους μας. Τέλος θα πρέπει να δημιουργηθούν καινούρια περιβαλλοντικά προγράμματα πιο ενισχυμένα και να είναι πιο ευεπηρεάστα προς τους ανθρώπους».

Η συγκεκριμένη απάντηση έλαβε 2 μονάδες με άριστα το 4. Υπάρχουν και σ' αυτή αρκετά λάθη. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν εκφραστικά και συντακτικά λάθη «Πιστεύω πωςνα περιοριστεί το πρόβλημα», «και σημαντικότερα θέματα... ώστε να φτιάχνουν χαρτί», «ώστε να είναι πιο εύκολα για όλους μας», «καινούρια περιβαλλοντικά προγράμματα πιο ενισχυμένα και... προς τους ανθρώπους», «η υπερκατανάλωση των δέντρων». Η δομή της παραγράφου είναι αρκετά καλή, καθώς υπάρχει εισαγωγική πρόταση «Πιστεύω πωςνα περιοριστεί το πρόβλημα, αλλά ως ένα βαθμό» και λεπτομέρειες, οι οποίες αφορούν στην υπόλοιπη παράγραφο. Τα δομικά μέρη συνδέονται μεταξύ τους καθώς επίσης και τα επιχειρήματα με διαρθρωτικές λέξεις «Εκτός από αυτές», «Επίσης», «Τέλος». Επομένως υπάρχει συνοχή στην παράγραφο. Το πρόβλημα που διαπιστώνεται αφορά τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητα των επιχειρημάτων. Δηλαδή τα επιχειρήματα δεν στηρίζουν αρκετά τη θεματική πρόταση καθώς είναι κάπως γενικά. Αναφέρεται ως πρωτοβουλίες των ανθρώπων για το συγκεκριμένο πρόβλημα η ευαισθητοποίηση και η ύπαρξη περιβαλλοντικών προγραμμάτων, απόψεις γενικές και αόριστες. Διακρίνεται βέβαια συνεκτικότητα επιχειρημάτων ως προς τη σχετικότητά τους με το θέμα. Τέλος διαπιστώθηκαν κάποια ορθογραφικά λάθη, «προτωβουλίες», «η άνθρωπου».

3) Μαθητής με Α/Α 23 και βαθμολογία 11

Ερώτηση 4 του προ-τεστ: «Στο κείμενο αναφέρεται ότι για το συγκεκριμένο θέμα θα αναλάβει δράση και το σχολείο. Πώς μπορεί το σχολείο να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, κατά τη γνώμη σου;»

Απάντηση: «Οι μαθητές του σχολείου θα πρέπει να φροντίζουν την καθαρότητα του εσωτερικού αλλά και εξωτερικού χώρου. Επιπλέον πρέπει να τοποθετηθούν κάδοι ανακύκλωσης μέσα στις τάξεις και στις αυλές των σχολείων».

Η βαθμολογία της συγκεκριμένης απάντησης είναι 1 μονάδα, η οποία θεωρείται αρκετά χαμηλή, αν λάβουμε υπόψη ότι το 4 είναι το άριστα. Το σημείο που θα πρέπει

να εστιάσουμε είναι στην επάρκεια των επιχειρημάτων. Όπως γίνεται φανερό υπάρχουν πολύ λίγα επιχειρήματα και τα οποία δεν είναι βασικά για να στηρίξουν το θέμα. Ακόμη η τοποθέτηση κάδων ανακύκλωσης μέσα στις τάξεις δεν είναι εφικτή και ούτε απαραίτητη. Άλλο ένα σημείο άξιο προσοχής είναι ότι υπάρχει πρόβλημα και στη δομή, καθώς δεν διακρίνεται θεματική-εισαγωγική πρόταση, όπως και οι λεπτομέρειες είναι πολύ λίγες. Υπάρχει μία διαρθρωτική λέξη «Επιπλέον», η οποία συνδέει τα δύο επιχειρήματα μεταξύ τους. Επίσης τα επιχειρήματα αν και λιγοστά έχουν σχέση με το θέμα, αλλά δεν είναι βασικά. Δεν παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη, αλλά σ' ένα σημείο δημιουργείται πρόβλημα με την έκφραση «καθαρότητα του εσωτερικού αλλά και εξωτερικού χώρου».

Ερώτηση 5 του προ-τεστ: «Πιστεύετε ότι με τη μείωση της χρήσης πλαστικών σακούλων θα προστατευθεί το περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό ή θα πρέπει να υπάρξουν και κάποιες άλλες πρωτοβουλίες; και ποιες είναι αυτές;»

Απάντηση: «Το γεγονός ότι γίνεται «ντόρος» για το θέμα των πλαστικών σακούλων και για τη μείωση τους δε σημαίνει ότι αυτές είναι ο κεντρικός παράγοντας της μόλυνσης του περιβάλλοντος, απλώς συμβάλλει. Υπάρχουν και άλλα προβλήματα, όπως τα καυσαέρια των αυτοκινήτων. Αυτό το πρόβλημα έχει αρχίσει να καταπολεμάται, καθώς στις ανεπτυγμένες χώρες κατασκευάζονται κινητήρες ώστε να μην ρυπαίνουν την ατμόσφαιρα τόσο αλλά και αυτοκίνητα που λειτουργούν με ρεύμα».

Η συγκεκριμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με 2 μονάδες με άριστα τις 4 μονάδες. Δεν διαπιστώθηκαν εκφραστικά λάθη. Το πρόβλημα εδώ βρίσκεται στην επάρκεια των επιχειρημάτων αναφορικά με την ποσότητα. Το γεγονός αυτό φαίνεται και από το μέγεθος της παραγράφου. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται μόνο ένα επιχείρημα, το οποίο βέβαια είναι σχετικό και στηρίζει τη θεματική πρόταση. Επομένως υπάρχει συνεκτικότητα και συνοχή ως προς τα επιχειρήματα με τη χρήση αντωνυμίας, «Αυτό το πρόβλημα». Επίσης η δομή της παραγράφου είναι ικανοποιητική, καθώς υπάρχει εισαγωγική πρόταση, «Το γεγονός ότι απλώς συμβάλλει», και λεπτομέρειες, οι οποίες αφορούν στην υπόλοιπη παράγραφο. Τέλος ορθογραφικά λάθη δεν εντοπίζονται παρά μόνο ένα λάθος τονισμού, «σακούλων».

13.3.3.3 Ανάλυση Απαντήσεων του μετά- τεστ

Ομάδα παρέμβασης

1) Μαθήτρια με A/A 15 και βαθμολογία 20

Ερώτηση 3 του μετά-τεστ: « Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;»

Απάντηση: « Η σύγχρονη γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι δεν μπορεί να χαλαρώσει και να ευχαριστηθεί την ηρεμία της απολαμβάνοντας όλα τα αγαθά του σπιτιού της όπως η ίδια επιθυμεί. Τα βλέπει όλα τυποποιημένα. Ακόμα και το πόσο μπορεί να σηκώσει το κεφάλι της και αυτό είναι προκαθορισμένο. Για όλα τα παραπάνω η γυναίκα δεν λαχταράει το σπίτι της».

Η συγκεκριμένη απάντηση έλαβε 4 μονάδες με άριστα το 4. Θεωρείται αρκετά ολοκληρωμένη και σωστή. Πιο συγκεκριμένα δεν υπάρχουν ούτε εκφραστικά και ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον τηρείται η δομή της παραγράφου με την ύπαρξη της θεματικής πρότασης, των λεπτομερειών και της πρότασης κατακλείδας, «Η σύγχρονη γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της», «Αυτό προκύπτει από..... προκαθορισμένο», «Για όλα τα παραπάνω..... σπίτι της». Τα επιχειρήματα επεξηγούν την εισαγωγική πρόταση ικανοποιητικά. Επομένως υπάρχει επάρκεια επιχειρημάτων ως προς την ποιότητα και την ποσότητα.

Επίσης υπάρχει συνεκτικότητα και συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων, «Αυτό», « Ακόμα», «Για όλα τα παραπάνω».

Ερώτηση 4 του μετά-τεστ: « Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;»

Απάντηση: « Ο τρόπος ζωής στις πολυκατοικίες έχει αρχίσει να γίνεται βαρετός και ακόμη περισσότερο όταν κάποιος ζει στις μεγαλουπόλεις. Με τον καιρό αλλάζουν οι άνθρωποι. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι συμπεριφέρονται σαν να είναι ξένοι. Δηλαδή, όταν δεις κάποιον στο ασανσέρ, στις σκάλες, εκείνος δε θα σε χαιρετήσει και ας μένετε στην ίδια πολυκατοικία. Αυτό συμβαίνει γιατί οι άνθρωποι έχουν

αλλοτριωθεί από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και δε νοιάζονται για το διπλανό τους. Τέλος, πιστεύω ότι οι άνθρωποι βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση εξαιτίας των καθημερινών τους υποχρεώσεων και την τάση υπερκαταναλωτισμού που υπάρχει, καθώς δεν έχουν χρόνο ούτε να μιλήσουν με το γείτονά τους».

Η συγκεκριμένη απάντηση έλαβε 4 μονάδες με άριστα το 4. Είναι αρκετά ολοκληρωμένη και απαντάει επακριβώς στο θέμα. Δηλαδή δεν υπάρχουν ορθογραφικά και εκφραστικά λάθη. Η δομή της παραγράφου ακολουθείται και τα επιχειρήματα είναι επαρκή και ολοκληρωμένα. Πιο συγκεκριμένα έχουμε επάρκεια επιχειρημάτων σχετικά με την ποιότητα και την ποσότητα. Επίσης υπάρχει συνεκτικότητα, εφόσον τα επιχειρήματα σχετίζονται με το θέμα και υπάρχει λογική σειρά μεταξύ τους. Τέλος υπάρχουν διαρθρωτικές λέξεις οι οποίες βοηθούν την υπαρκτή συνοχής της παραγράφου, «Αυτό», «Δηλαδή», «Επίσης», «Τέλος».

2) Μαθήτρια με A/A 10 και βαθμολογία 14

Ερώτηση 3 του μετά-τεστ: « Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;»

Απάντηση: « Γιατί η γυναίκα θέλει να νιώθει άνετα μέσα στο σπίτι της και θέλει να δημιουργεί αυτή τον τόπο που ζει και μεγαλώνει, ένα προνόμιο που τώρα το έχει χάσει».

Η βαθμολογία που έλαβε η συγκεκριμένη απάντηση είναι 2 μονάδες με άριστα τις 5 μονάδες. Τα βασικά προβλήματα που διακρίνονται αφορούν στη δομή της παραγράφου και στα επιχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τη δομή δεν υπάρχει θεματική-εισαγωγική πρόταση, ενώ οι λεπτομέρειες περιορίζονται σε μόνο μία πρόταση χωρίς να είναι αρκετή για να εξηγήσουν την ερώτηση. Επομένως υπάρχει πρόβλημα ως προς την επάρκεια των επιχειρημάτων τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα. Επιπλέον υπάρχει δυσκολία στη συνοχή, εφόσον εκθέτεται μόνο ένα επιχείρημα. Επίσης δημιουργείται πρόβλημα και στην έκφραση, καθώς δεν μπορεί να σταθεί στο λόγο μία δευτερεύουσα πρόταση μόνη της χωρίς κύρια πρόταση. Τέλος ορθογραφικά λάθη δε διακρίνονται.

Ερώτηση 4 του μετά-τεστ: « Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;»

Απάντηση: «Οι άνθρωποι στις μεγαλουπόλεις είναι πολύ κλειστοί μεταξύ τους και φοβητσιάρηδες. Οι άνθρωποι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες στις οποίες κάνουν παρέα περισσότερο μεταξύ τους, πλούσιοι, κανονικοί, φτωχοί. Βλέπουν περισσότερο την οικονομική κατάσταση ή την εμφάνιση του άλλου και δεν ασχολούνται με τον χαρακτήρα του. Από το πολύ καυσαέριο και τις πολλές μολύνσεις οι άνθρωποι αρρωσταίνουν και πεθαίνουν και στιγματίζονται με σοβαρά προβλήματα υγείας για όλη τους την ζωή. Από κει που τα παιδιά ήταν ξεχυμαίνα στους δρόμους και τις πλατείες, τώρα είναι όλη μέρα μπροστά από μία οθόνη. Τέλος ο μεγαλύτερος κίνδυνος δεν είναι πια το κρύο και η πείνα αλλά οι μεγάλοι αυτοκινητόδρομοι και ο ίδιος ο συνάνθρωπός σου».

Η συγκεκριμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με 2 μονάδες με άριστα τις 5 μονάδες. Υπάρχουν προβλήματα τα οποία αναφέρονται στην έκφραση, «Οι άνθρωποι στις μεγαλουπόλεις..... είναι πολύ κλειστοί..... πλούσιοι, κανονικοί, φτωχοί». Επίσης παρατηρούνται προβλήματα και στη δομή, καθώς δεν υπάρχει θεματική πρόταση. Επιπλέον διακρίνονται προβλήματα αναφορικά με την επάρκεια των επιχειρημάτων, καθώς είναι πολύ λίγα και όχι τόσο εύστοχα. Ακόμη ορισμένα από τα επιχειρήματα δε σχετίζονται με το θέμα, όπως η άποψη ότι οι άνθρωποι χωρίζονται σε κατηγορίες, οι αρρώστιες των ανθρώπων, οι αυτοκινητόδρομοι. Οι συγκεκριμένες ιδέες δημιουργούν προβλήματα στη συνεκτικότητα των επιχειρημάτων. Τέλος διακρίνονται αρκετά ορθογραφικά λάθη, όπως «ασχολούνται», «αρρωσταίνουν», «ξεχυμαίνα».

3) Μαθητής με A/A 1 και βαθμολογία 11

Ερώτηση 3 του μετά-τεστ: « Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;»

Απάντηση: «Ωστόσο, ο κύριος λόγος για τον οποίο η νοικοκυρά δεν αγαπάει το σπίτι της βάση τα λεγόμενα της συγγραφέας είναι το ότι δεν μπορεί να νιώσει ελεύθερα και τυπικά στην καθημερινότητα μέσα στο σπίτι της. Επίσης μέσα από τα λόγια της χαρακτηρίζεται το θέμα σαν κάτι ξένο, τυποποιημένο, προμελετημένο. Επιπλέον

αναφέρει την άποψή της με επιχειρήματα (π.χ Η απόσταση που μπορείς να απλώσεις το χέρι σου και το πόδι σου, πόσο πρέπει να σκύψεις το κεφάλι σου κ.τ.λ.)».

Η συγκεκριμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με 2,5 μονάδες και έχει κάποια λάθη ιδιαίτερα αναφορικά με τα επιχειρήματα, τα οποία δεν είναι αρκετά ώστε να στηρίξουν την εισαγωγική πρόταση. Βέβαια υπάρχει και συνοχή και συνεκτικότητα. Η συνοχή επιτυγχάνεται καθώς υπάρχουν διαρθρωτικές λέξεις, οι οποίες συνδέουν και τα δομικά μέρη αλλά και τα επιχειρήματα μεταξύ τους, όπως «Επίσης», «Επιπλέον». Τέλος υπάρχουν ορθογραφικά λάθη, όπως «νιόσει», «βάση»

Ερώτηση 4 του μετά-τεστ: « Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;»

Απάντηση: «Στο κείμενο είδαμε την άποψη της συγγραφέας για τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες. Αλλά είναι γνωστό ότι τέτοια προβλήματα στον τρόπο ζωής, υπάρχουν και στις μεγαλουπόλεις. Αρχικά από τα πιο κύρια προβλήματα των μεγαλουπόλεων είναι το φαινόμενο το οποίο μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε και 'μάστιγα' της σύγχρονης εποχής, η ρίπανση από τα καυσαέρια των εργοστασίων. Επιπλέον ένα ακόμα εξίσου σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη 'πράσινου' στις μεγαλουπόλεις λόγο των κτιρίων, εργοστασίων που έχουν καταστρέψει τόσα δέντρα αλλά ακόμα και το περιβάλλον. Ο κόσμος προτιμάει το τσιμέντο από τη φύση, η οποία προσφέρει τόσο οξυγόνο όσο και ζωή. Τελευταίο , αλλά εξίσου σημαντικό είναι η αποξένωση και η εσωστρέφεια που έχει 'κυριεύσει' τον σύγχρονο άνθρωπο και κατά τη γνώμη μου είναι ο κύριος λόγος που ο άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση. Συνοψίζοντας βλέπουμε ότι ο ελληνικός τρόπος ζωής στις μεγαλουπόλεις, έχει αλλάξει και αλλοτριώνει τον κόσμο, κάνοντας το σύγχρονο άνθρωπο να οδηγήτε σ' αυτή την κατάσταση. Η χώρα μας έχει φτάσει σε ένα επικύνδυνο σημείο που τίνει να καταστρέψει όλο τον ελληνικό τρόπο ζωής αλλά και τον πολιτισμό».

Η απάντηση αυτή βαθμολογήθηκε με 1 και διακρίνονται αρκετά λάθη. Παρόλο που η απάντηση καταλαμβάνει μεγάλο μέρος, τα επιχειρήματα δεν κατορθώνουν να στηρίξουν τη θεματική πρόταση, εφόσον δεν σχετίζονται με το θέμα. Οπότε έχουμε πρόβλημα στη συνεκτικότητα. Επίσης υπάρχει πρόβλημα στην επάρκεια των

επιχειρημάτων ως προς την ποιότητα αλλά και την ποσότητά τους. Οι διαρθρωτικές λέξεις, όπως «αρχικά», «επιπλέον», «τελευταία», «Συνοψίζοντας», βοηθούν τη συνοχή της παράθεσης των απόψεων. Επιπλέον υπάρχουν αρκετά ορθογραφικά λάθη, «ηπάρχουν», «ρίπανση», «οξυγώνο», «κάνωντας», «οδηγήτε», « επικύνδινο», «τίνει», «λόγο». Τέλος όπως φαίνεται η δομή είναι αρκετά σωστή. Επομένως η επάρκεια των επιχειρημάτων ως προς την ποσότητα και η ορθογραφία είναι τα κύρια προβλήματα της παραγράφου.

Ομάδα ελέγχου

1) Μαθήτρια με Α/Α 10 και βαθμολογία 18

Ερώτηση 3 του μετά-τεστ: « Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;»

Απάντηση: «Σύμφωνα με τα λεγόμενα της συγγραφέα η γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της, διότι είναι όλο τυποποιημένο, χωρίς τη δική της άποψη, πινελιά στο χώρο. Κάποιος το έχει προμελετήσει με αποτέλεσμα να μην νιώθει την οικειότητα που θα ένιωθε αν είχε συμβάλλει και αυτή».

Η βαθμολογία της συγκεκριμένης απάντησης είναι 4 με άριστα το 5. Αποτελεί μία ολοκληρωμένη απάντηση, αν και μικρή, η οποία επεξηγεί επακριβώς την ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει επάρκεια επιχειρημάτων, αν και δεν αναλύονται όσο απαιτείται, υπάρχει συνεκτικότητα, ενώ η συνοχή επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας διαρθρωτικής λέξης «διότι». Επιπλέον δεν υπάρχουν εκφραστικά και ορθογραφικά λάθη. Το σημείο που χρειάζεται βελτίωση είναι η δομή και η αναλυτικότερη έκθεση των επιχειρημάτων.

Ερώτηση 4 του μετά-τεστ: « Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;»

Απάντηση: «Παλιότερα οι άνθρωποι στις πολυκατοικίες είχαν καθημερινά την ανθρώπινη επαφή και επικοινωνία μεταξύ των κατοίκων της. Στη σύγχρονη εποχή οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν μεταξύ τους πια. Είναι όλοι απορροφημένοι στις δικές τους πηγές ενημέρωσης και διασκέδασης και χάνουν την επαφή με τους γύρω τους.

Συχνή αιτία αυτής της αποξένωσης είναι το ιντερνέτ, το οποίο δεν το χρησιμοποιούν όλοι με σωστό τρόπο».

Η συγκεκριμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με 4 μονάδες με άριστα τις 5 μονάδες. Στην αρχή της παραγράφου υπάρχει μία εκφραστική ασάφεια, «Παλιότερα οι άνθρωποι στις πολυκατοικίες είχαν καθημερινά την ανθρώπινη επαφή και επικοινωνία μεταξύ των κατοίκων της», η οποία δημιουργεί πρόβλημα στην κατανόηση. Επιπλέον τα επιχειρήματα δεν είναι αρκετά για να καλύψουν το θέμα, ενώ η ποιότητά τους είναι ικανοποιητική. Επίσης υπάρχει συνεκτικότητα, καθώς όλες οι λεπτομέρειες-επιχειρήματα σχετίζονται με την ερώτηση. Ακόμη υπάρχει συνοχή μεταξύ των ιδεών και δεν διαπιστώνονται ορθογραφικά λάθη. Η συγκεκριμένη παράγραφος θα μπορούσε να είναι περισσότερο ανεπτυγμένη και να ήταν καλύτερα δομημένη.

2) Μαθήτρια με Α/Α 2 και βαθμολογία 15,5

Ερώτηση 3 του μετά-τεστ: « Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;»

Απάντηση: «Με βάση το κείμενο η συγγραφέας μας αναφέρει ότι η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της διότι δεν έχει κατάλληλη γωνιά για να εγκαταστήσει την κόχη της. Όλα είναι τυποποιημένα, οι χώροι είναι πολύ μικροί. Το πώς θα κατοικείται αυτός ο χώρος δεν είναι ανάγκη να το σκεφτεί. Το έχει αποφασίσει ήδη ο αρχιτέκτονας. Είναι όλα προμελετημένα».

Η βαθμολογία της συγκεκριμένης απάντησης είναι 3 μονάδες με άριστα το 5. Σε γενικές γραμμές η απάντηση είναι ικανοποιητική, αλλά υπάρχουν ορισμένα σημεία τα οποία χρειάζονται βελτίωση. Πιο συγκεκριμένα η δομή της παραγράφου είναι ικανοποιητική. Έχουμε θεματική πρόταση, «Με βάση το κείμενο η συγγραφέας μας αναφέρει ότι η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της διότι δεν έχει κατάλληλη γωνιά για να εγκαταστήσει την κόχη της». Οι λεπτομέρειες επεξηγούν την εισαγωγική πρόταση, ενώ θα μπορούσαν να αναλυθούν περισσότερο, ώστε να έχουμε επάρκεια επιχειρημάτων ως προς την ποσότητα. Υπάρχει συνεκτικότητα ως προς τα επιχειρήματα, ενώ δεν υπάρχουν διαρθρωτικές λέξεις για καλύτερη συνοχή μεταξύ των δομικών μερών και των επιχειρημάτων. Τέλος δεν διακρίνονται εκφραστικά και ορθογραφικά λάθη.

Ερώτηση 4 του μετά-τεστ: « Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;»

Απάντηση: «Στη σημερινή εποχή στις μεγαλουπόλεις οι άνθρωποι έχουν αλλάξει. Μέσα στις πολυκατοικίες γίνονται όλο και πιο αγγλοπρεπείς. Οι συγκατοικοί της πολυκατοικίας πλέον φαίρονται όλο και πιο παράξενα. Δεν χαιρετούν καν το συνάνθρωπό τους, είναι σαν κολόνες πάγου μεταξύ τους, σαν ξένοι. Οι γρήγοροι ρυθμοί μάλλον τους έχουν οδηγήσει σ' αυτήν την κατάσταση. Το φαινόμενο δεν είναι καινούριο υπάρχει από παλιά και πιστεύω ότι θα συνεχιστεί και στις επόμενες γενιές».

Η συγκεκριμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με 2,5 μονάδες με άριστα τις 5 μονάδες. Τα σημεία που θα πρέπει να εστιάσουμε είναι η έλλειψη επιχειρημάτων με αποτέλεσμα να έχουμε πρόβλημα ως προς την επάρκεια των επιχειρημάτων που αφορά στην ποσότητα. Υπάρχει ένα μόνο επιχείρημα το οποίο όμως δεν μπορεί να καλύψει το θέμα. Επίσης έχουμε πρόβλημα και στη δομή, καθώς οι περισσότερες προτάσεις στην αρχή της παραγράφου μας εισάγουν και μας γνωστοποιούν το θέμα, ενώ μόνο μία πρόταση το αναλύει. Έτσι οι προτάσεις: «Στη σημερινή εποχή..... ξένοι» μας εισάγουν στο θέμα, ενώ η πρόταση «Οι γρήγοροι ρυθμοί..... κατάσταση» εξηγεί το θέμα. Εκφραστικά λάθη δεν διακρίνονται, ενώ η έκφραση προσεγγίζει το επίπεδο του προφορικού λόγου και όχι του γραπτού, ο οποίος είναι περισσότερο επίσημος. Δεν υπάρχουν διαρθρωτικές λέξεις με αποτέλεσμα να έχουμε πρόβλημα στη συνοχή της παραγράφου. Τέλος υπάρχει ένα ορθογραφικό λάθος «φαίρονται».

3) Μαθητής με A/A 17 και βαθμολογία 08

Ερώτηση 3 του μετά-τεστ: « Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;»

Απάντηση: «Γιατί δεν μπορεί να διαμορφώσει το σπίτι της, όπως το θέλει».

Η συγκεκριμένη απάντηση έλαβε βαθμολογία 1 μονάδα με άριστα τις 5 μονάδες. Τα προβλήματα είναι αρκετά εμφανή. Αρχικά έχουμε πρόβλημα στη δομή, καθώς δεν διακρίνονται τα δομικά μέρη της απάντησης. Επομένως έχουμε πρόβλημα ως προς την επάρκεια των επιχειρημάτων. Το μόνο επιχείρημα που υπάρχει δεν μπορεί να επεξηγήσει αρκετά το θέμα της ερώτησης. Έχουμε πρόβλημα και στην έκφραση,

καθώς δύο προτάσεις δευτερεύουσες δεν μπορούν να σταθούν μόνες τους στο λόγο χωρίς την ύπαρξη κύριας πρότασης.

Ερώτηση 4 του μετά-τεστ: « Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;»

Απάντηση: «Πλέον τα σπίτια είναι μίζερα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι είναι και αυτοί μίζεροι στις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους. Επίσης οι άνθρωποι δεν μπορούν να διαμορφώσουν το σπίτι τους όπως το θέλουν με αποτέλεσμα να μην είναι χαρούμενοι ούτε στο ίδιο τους το σπίτι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να είναι δυστιχημένοι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ακόμα οι άνθρωποι δεν μπορούν να ζήσουν μέσα στα σπίτια τους χαρούμενοι διότι δεν μπορούν να τα κάνουν όπως θέλουν και δεν μπορούν να νιώθουν οικιότητα μέσα στο ίδιο τους το σπίτι».

Η συγκεκριμένη απάντηση έλαβε 1 μονάδα με άριστα τις 5 μονάδες. Υπάρχουν και σ' αυτή διάφορα προβλήματα τα οποία εντοπίζονται περισσότερο στην έκθεση επιχειρημάτων και στη δομή. Πιο συγκεκριμένα δεν τηρείται η δομή της παραγράφου, καθώς δεν διακρίνονται τα δομικά της μέρη. Επίσης έχουμε πρόβλημα με την επάρκεια ως προς την ποσότητα και ως προς την ποιότητα των επιχειρημάτων. Ο συγκεκριμένος μαθητής περιορίστηκε στην έκθεση των απόψεων αναφορικά με το θέμα μόνο στο κείμενο και δεν το διεύρυνε, όπως το απαιτούσε η ερώτηση προκειμένου να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη απάντηση, η οποία θα μπορούσε να το επεξηγεί περισσότερο και να είναι επαρκής. Επομένως δημιουργείται και πρόβλημα στη συνεκτικότητα των επιχειρημάτων. Εντοπίζονται δύο ορθογραφικά λάθη «δυστιχημένοι» και «οικιότητα». Τέλος δεν παρατηρούνται εκφραστικά λάθη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

14.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Έχοντας ολοκληρώσει την έκθεση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων κρίνεται αναγκαίο να επανέρθουμε στα ερευνητικά ερωτήματα και στις ερευνητικές μας υποθέσεις, όπως αυτά παρουσιάστηκαν υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου προκειμένου να παρουσιάσουμε μία όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη και επακριβής εικόνα των αιτιών του χαμηλού επιπέδου της κατανόησης κειμένου των 15χρονων μαθητών/τριών. Επίσης μέσα από όλη αυτή την προσέγγιση επιχειρήθηκε να γίνει μια προσπάθεια βελτίωσης που αφορά τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό όσο και στη διδακτική διαδικασία αναφορικά με την ανάλυση διαφόρων κειμένων και κειμενικών ειδών. Επομένως στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αιτιών σύμφωνα με τις οποίες οι 15χρονοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο κατανόησης κειμένου. Αναλυτικότερα μας απασχόλησαν τα αρνητικά αποτελέσματα που είχαν οι 15χρονοι Έλληνες μαθητές/τριες στην κατανόηση κειμένου στο διεθνή διαγωνισμό PISA (Program for International Students Assessment) καθ' όλη τη διάρκεια του διαγωνισμού (2000-2018) και τα οποία ανέδειξαν την ύπαρξη προβλημάτων σχετικών με το συγκεκριμένο τομέα του μαθήματος της Γλώσσας. Τα προβλήματα αυτά εστιάζονται στην έλλειψη δεξιοτήτων των 15χρονων μαθητών/τριών ως προς την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένων.

Η έρευνά μας έχοντας ως σημείο εκκίνησης το πρόγραμμα PISA δεν στοχεύει στην επανάληψη και στην απλή έκθεση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού σχετικά με τον αναγνωστικό γραμματισμό. Σκοπός μας ήταν μέσω της έρευνάς μας να μελετήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αδυνατούν να επεξεργαστούν ένα κείμενο, γεγονός που συμβάλλει στην αδυναμία της κριτικής τους σκέψης και κατά συνέπεια στην παθητική συμμετοχή τους στην κοινωνία. Μέσω λοιπόν της μελέτης μας έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν από τη μία πλευρά τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας και από την

άλλη ο τρόπος διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος προκειμένου να παρουσιάσουμε όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα τα αίτια του παραπάνω προβλήματος.

Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως προς το περιεχόμενό τους, τους στόχους τους, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση, τα οποία θα πρέπει να συμβάλουν στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων των μαθητών προκειμένου να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να προβληματίζονται πάνω σε διάφορα κειμενικά είδη, ώστε να εξάγουν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν σε κατάλληλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Όλες αυτές οι διεργασίες συνθέτουν τον αναγνωστικό γραμματισμό και γενικότερα την κριτική σκέψη, απαραίτητη δεξιότητα, ώστε οι μαθητές να έχουν μία ενεργή παρουσία στην κοινωνία. Επιπλέον μέσα από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης των κειμένων και των ερωτήσεων πάνω σ' αυτά αναφορικά με το αν και σε ποιο βαθμό αναπτύσσουν τον γραμματισμό και την επικοινωνιακή ικανότητα. Τέλος με την διερεύνηση της διδασκαλίας των κειμένων της Γλώσσας σχετικά με το αν αυτά μπορούν να προάγουν την κατανόηση των κειμένων και την κριτική σκέψη ολοκληρώσαμε την προσπάθειά μας να παρουσιάσουμε τα αίτια αυτού του φαινομένου. Συνεπώς για την εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και για τα σχολικά βιβλία πραγματοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Ενώ για την τρίτη κατηγορία της έρευνάς μας, η οποία αποτελεί και την κυρίως έρευνα της εργασίας μας, ακολουθήθηκε η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των στατιστικών δεδομένων. Ο έλεγχος της κατανόησης κειμένου των μαθητών/τριών διερευνήθηκε με τη δημιουργία ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων το οποίο αφορούσε δύο δοκιμασίες/τεστ (προ τεστ-μετά τεστ) και μία παρέμβαση, η οποία προηγήθηκε του μετά τεστ. Οι δύο δοκιμασίες/τεστ περιείχαν ερωτήσεις από τις οποίες ελέγχθηκαν οι διεργασίες του αναγνωστικού γραμματισμού, όπως έχουν καθοριστεί στο διεθνή διαγωνισμό PISA. Οι διεργασίες αυτές αφορούν στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας, στην κατανόηση και ερμηνεία κειμένου και στον προβληματισμό και αξιολόγηση και συνθέτουν τους βασικούς άξονες αξιολόγησης του αναγνωστικού γραμματισμού.

Εξετάζοντας τα Αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού του μαθήματος της Γλώσσας διακρίνουμε τα εξής: αναφορικά με το περιεχόμενο των Αναλυτικών προγραμμάτων η έρευνά μας προσανατολίζεται στην ανάλυση του σχολικού

εγχειριδίου της Δ', Ε' και ΣΤ' της Γλώσσας. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο περιλαμβάνει σε κάθε ενότητα κάποια κείμενα τα οποία αναλύουν τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου. Τα κείμενα αυτά προσεγγίζονται νοηματικά, γραμματικά και συντακτικά. Υπάρχουν δηλαδή ασκήσεις, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου και κάποια γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Επίσης υπάρχουν ασκήσεις παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Γεγονός όμως είναι ότι η δομή του εγχειριδίου αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και επινοήσεων από το δάσκαλο. Το σημείο το οποίο είναι επιβεβλημένο να προσεχθεί και να βελτιωθεί είναι ότι τα κείμενα που επεξεργάζονται οι μαθητές είναι σημαντικό να προσελκύουν το ενδιαφέρον, την περιέργειά τους και την ευχαρίστησή τους, ώστε να ασχοληθούν ουσιαστικά και περισσότερο ενεργητικά μ' αυτά. Επίσης είναι αναγκαίο τα κείμενα αυτά να αντανακλούν την πραγματικότητα και την καθημερινότητα, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με διάφορα κοινωνικά θέματα και προβλήματα. Μόνα μ' αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να ενημερωθούν, να αποκτήσουν γνώσεις, να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις, αναπτύσσοντας την πρωτοβουλία τους και την κριτική τους σκέψη, απαραίτητες δεξιότητες, η κατάκτηση των οποίων θα τους οδηγήσει στην ομαλή και ενεργητική τους ένταξη στην κοινωνική ζωή σταδιακά. Οι ασκήσεις που πλαισιώνουν τα κείμενα αφορούν περισσότερο στην εκμάθηση της μορφής της γλώσσας (γραμματική, σύνταξη, ορθογραφία). Η αναφορά σε συγκεκριμένο τύπο ασκήσεων που δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να καλλιεργήσει τον προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να μπορέσει να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικές με θέματα της καθημερινότητας, είναι περιορισμένες.

Εκείνο που είναι σημαντικό και τονίζεται στους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος είναι ότι ο μαθητής θα πρέπει να επιδιώκει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, να την καταλαβαίνει, να τη διαβάζει, να τη γράφει, να τη χρησιμοποιεί ως κώδικα επικοινωνίας και τέλος να φτάσει στην κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας με επιτυχία. Ο συγκεκριμένος στόχος είναι αναμφίβολα ο πιο σημαντικός, αλλά το ζητούμενο είναι αν αυτός πραγματοποιείται αφενός μέσω των κειμένων και ασκήσεων του σχολικού εγχειριδίου και αφετέρου μέσω του τρόπου διδασκαλίας. Σ' αυτό το σημείο παίζει σημαντικό ρόλο η αξιολόγηση η οποία όμως, όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα, περιορίζεται στην αξιολόγηση του μαθητή. Θα έπρεπε δηλαδή να υπάρχει και να πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το

αν εκπληρώνουν τους στόχους που έχουν τεθεί από τα Αναλυτικά προγράμματα μέσω της ανάθεσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στα παιδιά για την εκμάθηση της γλώσσας.

Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, ώστε να προσαρμόσουν τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος. Υπάρχει δηλαδή ευελιξία από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλογή και διδασκαλία κειμένων και ασκήσεων τα οποία θεωρούν κατάλληλα για την κατάκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική ζωή. Εδώ θα πρέπει να δίνεται κάποια μορφή ελευθερίας στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα θέματα και τις διδακτικές ενότητες που θα πρέπει να ολοκληρώσουν. Πέρα από αυτό δεν υπάρχει αναφορά ως προς τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα κάθε μαθητής έχει μια ιδιαίτερη προσωπικότητα με αδυναμίες και δυνατότητες τις οποίες θα έπρεπε μέσω συγκεκριμένων χειρισμών να ενασχολούνται κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, πράγμα το οποίο δεν αναφέρεται πουθενά στο Αναλυτικό πρόγραμμα.

Προχωρώντας στην έρευνα των Αναλυτικών προγραμμάτων του Γυμνασίου είναι ενδιαφέρον να εστιάσουμε στα εξής σημεία: αρχικά μέσω του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας το μάθημα προσεγγίζεται διαθεματικά. Τα κείμενα που πλαισιώνουν κάθε ενότητα είναι πολυτροπικά και επικαιρικά. Οι ασκήσεις που αναφέρονται στα κείμενα αφορούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και στην ανάλυση γλωσσικών και γραμματικών φαινομένων. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι αναφορικά με τα κείμενα θα πρέπει να είναι σύγχρονα, να αναφέρονται και να απεικονίζουν την πραγματικότητα, ώστε οι μαθητές να δείξουν ενδιαφέρον για την ανάλυσή τους και να ενημερώνονται για τα σύγχρονα κοινωνικά θέματα. Επίσης θα πρέπει να αναλύονται με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και άλλες δεξιότητες, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να τους καταστήσουν επαρκείς ως προς την ενεργητική τους συμμετοχή στην κοινωνία. Επιπλέον οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι τέτοιου είδους, ώστε να αναδεικνύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τη δημιουργική τους διάθεση, τη συνεργατικότητα. Γιατί οι ασκήσεις οι οποίες είναι αδιάφορες προς τους μαθητές, θα τους απομακρύνουν από την επίλυσή τους με αποτέλεσμα να μην οδηγηθούμε στους επιδιωκόμενους στόχους.

Βασικός στόχος του Αναλυτικού προγράμματος του Γυμνασίου είναι η κατάκτηση του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής κοινότητας των μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Για να μπορέσει όμως ο συγκεκριμένος στόχος να επιτευχθεί, θα πρέπει να συνδυάζεται κατάλληλα αφενός με τις δραστηριότητες και αφετέρου με τον τρόπο διδασκαλίας και τη μεθοδολογία που ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς. Επομένως θα πρέπει να συνάδουν οι ασκήσεις που υπάρχουν στο γλωσσικό εγχειρίδιο με τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος αλλά και με τη διδακτική μεθοδολογία. Επίσης είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αναφέρεται σε κάθε είδους άσκησης γραπτού και προφορικού λόγου, οι οποίες θα προσελκύουν τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν και να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους. Επιπλέον θα πρέπει η αξιολόγηση να μην αναφέρεται μόνο στο μαθητικό επίπεδο, αλλά και στο διδακτικό. Μ' αυτό τον τρόπο θα αξιολογείται αν μέσω συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, εκπληρώνονται οι στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος και οδηγούμαστε σε επιθυμητά αποτελέσματα αναφορικά με τη μάθηση.

Αξιολογώντας λοιπόν τα Αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού και του Γυμνασίου συμπεραίνουμε ότι θα πρέπει να τροποποιηθούν τα κείμενα, οι ασκήσεις, ώστε να προσελκύουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν στην κατάκτηση στην κατάκτηση της επικοινωνιακής τους ικανότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να λειτουργούν οι στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος και η διδακτική μεθοδολογία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να διδάσκουν την ύλη και να ακολουθήσουν τον τρόπο διδασκαλίας που πιστεύουν ότι θα καταστήσει τους μαθητές ενεργούς πολίτες της κοινωνικής ζωής. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τον κάθε μαθητή ως προσωπικότητα μοναδική με διαφορετικές αδυναμίες και ικανότητες και να εφαρμόζουν εξειδικευμένη πρακτική εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση θα πρέπει να διεξάγεται σ' όλα τα επίπεδα και να μην αφορά μόνο τους μαθητές. Επομένως οι παραπάνω τροποποιήσεις είναι δυνατόν να βελτιώσουν τα Αναλυτικά προγράμματα, ώστε αυτά να προάγουν τον αναγνωστικό γραμματισμό των 15χρονων μαθητών, επιβεβαιώνοντας έτσι την 1^η υπόθεσή μας και απαντώντας θετικά στην 1^η ερευνητική μας ερώτηση.

Διερευνώντας το Αναλυτικό πρόγραμμα της Φινλανδίας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: το κάθε σχολείο λειτουργεί βάσει τοπικών αρχών οι οποίες καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα προγράμματα σπουδών. Αυτό είναι

σημαντικό γιατί μ' αυτό τον τρόπο το κάθε σχολείο λειτουργεί σύμφωνα με τις ανάγκες του και τις ανάγκες των μαθητών του χωρίς να υπάρχει γενίκευση των εκπαιδευτικών αρχών. Ένα άλλο σημαντικό σημείο το οποίο διαφέρει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι το κάθε σχολείο λαμβάνει μέρος σε εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις. Επίσης αν και η βασική εκπαίδευση είναι 9 έτη, οι μαθητές εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να παρακολουθήσουν και ένα επιπλέον χρόνο λαμβάνοντας ένα πιστοποιητικό. Άλλο ένα σημείο διαφορετικό από το ελληνικό Αναλυτικό πρόγραμμα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελευθερία και αυτονομία στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας, του εγχειριδίου και του συμπληρωματικού υλικού. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας επακριβώς τις ανάγκες των μαθητών του, θα διενεργήσει κατάλληλα χωρίς να υπακούσει σε συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο είναι το ίδιο για όλους, αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Επιπλέον δίνεται βάση στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τους δασκάλους αλλά και με τους συμμαθητές τους με απώτερο στόχο τη δια βίου μάθηση και την κατάκτηση εκείνων των αρχών που θα τα καταστήσουν ενεργούς πολίτες της κοινωνίας με υγιή προσωπικότητα. Οι στόχοι από την άλλη πλευρά κατανέμονται σε διάφορα επίπεδα και αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των μαθητών, στην καλλιέργεια της γλωσσικής τους έκφρασης και γενικότερα στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως αναφορικά με τους στόχους οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό υλικό που τους ενδιαφέρει. Μ' αυτό τον τρόπο αποκτούν υπευθυνότητα, πρωτοβουλίες και δεξιότητες οι οποίες είναι σημαντικές για την μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αξιολόγηση αφορά στον έλεγχο της κατάκτησης των παραπάνω στόχων και πραγματοποιείται μέσω διεξαγωγής ανάλογων δραστηριοτήτων. Επίσης διακρίνεται μία ιδιαίτερη σχέση των μαθητών με το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας τα οποία εξετάζονται μέσα από την ανάλυση διαφόρων κειμένων. Ακόμη ένα σημείο το οποίο διαφέρει από το ελληνικό Αναλυτικό πρόγραμμα είναι ότι όχι μόνο αναφέρονται οι στόχοι αλλά και τα μέσα για την υλοποίησή τους. Για παράδειγμα οι στόχοι της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου πραγματοποιούνται βάσει συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Επίσης γίνεται εμβάθυνση στα κείμενα με στρατηγικές κατανόησης. Γενικότερα τονίζεται ως

βασικός στόχος η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και η παραγωγή κειμένων. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κείμενα των οποίων τα θέματά τους είναι ελκυστικά στους μαθητές και σχετίζονται με την καθημερινότητα. Επιπλέον τονίζεται η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, η ανατροφοδότηση και η συνεργασία μεταξύ τους.

Συνοψίζοντας τα σημεία τα οποία είναι σημαντικό να τα αντιπαραβάλλουμε με το ελληνικό Αναλυτικό πρόγραμμα είναι τα εξής: ο Φιλανδός εκπαιδευτικός έχει ελευθερία ως προς την επιλογή διδακτικής ύλης, σχολικού εγχειριδίου και τρόπου διδασκαλίας. Αντίθετα ο Έλληνας εκπαιδευτικός υποχρεούται να λογοδοτεί για την ύλη που έχει ολοκληρώσει, με αποτέλεσμα να καταργείται η ελευθερία του. Βέβαια στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα δίνονται κατευθύνσεις σχετικά με την υλοποίηση των στόχων, ενώ στο ελληνικό Αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχουν γενικές οδηγίες για την διδακτική μεθοδολογία. Επίσης στο φινλανδικό Αναλυτικό πρόγραμμα η Γλώσσα και η Λογοτεχνία αποτελούν κοινό αντικείμενο διδασκαλίας και εκμάθησης. Τονίζεται μέσα από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες η ιδιαίτερη σχέση των παιδιών με τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Αναφέρονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για την ανάπτυξη της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα μέσα από την ανάγνωση, την ερμηνεία και το σχολιασμό ποικίλων λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, την κριτική τους ικανότητα και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο, ενώ έρχονται σε επαφή με τη Λογοτεχνία, γνωρίζοντας και μελετώντας διάφορα λογοτεχνικά και μη κείμενα και αποκτώντας γνώσεις για την παράδοση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα. Επομένως αναφορικά με τη σύγκριση του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος με το φινλανδικό είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε σε δύο σημεία. Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι το ελληνικό Α.Π. ασκεί αυστηρή καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό, εφόσον το βιβλίο, η ύλη, ο χρόνος, οι στόχοι και η αξιολόγηση προκαθορίζονται αυστηρά και δεν του αφήνουν περιθώρια ευελιξίας και πρωτοβουλίας. Αντίθετα το φινλανδικό Α.Π. αφήνει μεγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό, εφόσον ο ίδιος επιλέγει το σχολικό εγχειρίδιο και το συμπληρωματικό υλικό και το χειρίζεται σύμφωνα με τους στόχους και την τρόπο υλοποίησή τους που υπαγορεύονται από το Α.Π. Το δεύτερο σημείο σχετίζεται με τον τρόπο που προσεγγίζονται οι στόχοι του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα η διαφορά των δύο προγραμμάτων έγκειται στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι στόχοι, καθώς το

φινλανδικό Α.Π. προσδίδει σ' αυτούς κοινωνική διάσταση, προσπαθώντας να συνδυάσει τους στόχους της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας με τη γνώση και τη σωστή ένταξη των παιδιών στην κοινωνική πραγματικότητα. Είναι δυνατόν λοιπόν η σύγκριση των δύο Αναλυτικών προγραμμάτων να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού των μαθητών (3^η ερευνητική υπόθεση-3^η ερευνητική ερώτηση).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας θεωρείται σημαντική για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με το θέμα μας, εφόσον θα μπορούσαμε να εξακριβώσουμε αν μέσω συγκεκριμένων ασκήσεων και κειμένων υλοποιούνται οι στόχοι των Αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να κάνουμε λόγο για ανάπτυξη του αναγνωστικού γραμματισμού των παιδιών. Έτσι λοιπόν η ποσοτική ανάλυση τόσο των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου παρουσιάζει μία εικόνα ελλιπή σχετικά με την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων. Αναφορικά δηλαδή με τις γενικές ερωτήσεις των κειμένων στο Δημοτικό το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού (50%), ενώ το άλλο 50% κατανέμεται στις ερωτήσεις παραγωγής λόγου (27%), κριτικής ανάπτυξης (10%), γνώσεων (8%) και δράσης-αυτενέργειας (5%). Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι οι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου καταλαμβάνουν το 95% των ερωτήσεων κειμένου. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης αποτελούν το πιο μικρό ποσοστό (10%) μαζί με τις ερωτήσεις δράσης-αυτενέργειας (5%) και γνώσεων (8%). Αυτές οι τρεις κατηγορίες ερωτήσεων είναι αντιπροσωπευτικές αναφορικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι οι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου καταλαμβάνουν το 95%, γεγονός το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο για να επεξεργάζονται οι μαθητές τα κείμενα και να μπορούν να εντοπίσουν διάφορες πληροφορίες σ' αυτά. Μ' αυτό τον τρόπο εξασκούνται στην α' διεργασία του εγγραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας, αλλά και έμμεσα στη β' διεργασία, στην κατανόηση κειμένου. Από την άλλη πλευρά όμως η ανάπτυξη της κρίσης τους δεν μπορεί να επιτευχθεί από τη στιγμή που οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης, δράσης και αυτενέργειας, δομής και γνώσεων είναι πολύ λίγες, ενώ οι ασκήσεις της γραμματικής και του συντακτικού καταλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό σε σχέση με το ποσοστό των άλλων κατηγοριών.

Την ίδια εικόνα συναντούμε και στην ποσοτική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις κατανόησης καταλαμβάνουν και εδώ το 95%, ενώ το ποσοστό ερωτήσεων γραμματικής είναι 39% και 27% του συντακτικού. Το ποσοστό αυτό είναι υπερβολικό αν σκεφτούμε ότι η εκμάθηση της γραμματικής και συντακτικού θα πρέπει να αρχίζει και να ολοκληρώνεται στις τάξεις του Δημοτικού, ενώ στο Γυμνάσιο να υπάρχουν κάποιες ασκήσεις πάνω σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα ενδεικτικά με στόχο περισσότερο την επανάληψη της συγκεκριμένης ύλης και όχι τόσο την εκμάθηση εκ νέου. Δηλαδή θα έπρεπε να δοθεί έμφαση ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο σε ερωτήσεις που καλλιεργούν την κριτική σκέψη των παιδιών. Αντίθετα οι συγκεκριμένες ερωτήσεις καταλαμβάνουν πολύ μικρό ποσοστό (6%). Επομένως βάσει αυτού του γεγονότος μπορούν να δικαιολογηθούν τα αποτελέσματα στο διεθνή διαγωνισμό PISA. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται με την ποιοτική ανάλυση των εγχειριδίων και των δύο βαθμίδων. Πιο συγκεκριμένα και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης η θεματολογία των κειμένων ποικίλει. Αναφέρονται σε θέματα Επιστήμης, Τεχνολογίας, Τέχνης, Γραμμάτων, ανθρωπίνων σχέσεων και καθημερινών προβλημάτων, είτε της κοινωνίας, είτε του περιβάλλοντος. Αναμφίβολα μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν μια σφαιρική άποψη για ποικίλα θέματα. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι όσον αφορά στη μορφή των κειμένων υπάρχει ποικιλία με αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν και να έρχονται σε επαφή με τα περισσότερα είδη γραπτού λόγου. Μέσα από τις ερωτήσεις κατανόησης ο μαθητής μπορεί να εμβαθύνει στο θέμα του κειμένου και να αναπτύξει την άποψή του με επιχειρήματα. Το ίδιο παρατηρείται και στις ερωτήσεις παραγωγής λόγου και κριτικής ανάπτυξης. Απαιτούνται δηλαδή απαντήσεις πιο σύνθετες τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να τις επεξεργαστεί.

Τα κείμενα που αφορούν στην καθημερινότητα των παιδιών και ίσως ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές είναι πάρα πολύ λίγα. Επίσης οι ερωτήσεις που αφορούν στη γραμματική και στο συντακτικό είναι αρκετές. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι έχει εκλείψει ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ο οποίος εστίαζε περισσότερο στην απομνημόνευση και στην αποστήθιση. Η εξέταση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων γίνεται μέσα από ασκήσεις που αναπτύσσουν το λόγο, εξασκούν τη σκέψη και την κρίση των παιδιών, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν να χειρίζονται το λόγο σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικού και να αποθηκεύονται οι γνώσεις τους στη

μακροπρόθεσμη μνήμη ευκολότερα. Επιπλέον υπάρχουν κάποιες ασκήσεις αυτενέργειας και δράσης, οι οποίες βοηθούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι σημαντικές καθώς βοηθούν στη σύνθεση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ικανής να σταθεί αντιμέτωπη με τα κοινωνικά προβλήματα και την πραγματικότητα με υπεύθυνη στάση. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορέσουν να οδηγήσουν και οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, έκθεσης επιχειρημάτων και κριτικής ανάπτυξης. Επίσης πολύ λίγες είναι και οι ερωτήσεις που βοηθούν την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, ώστε να αποκτήσουν ένα πνεύμα συνεργατικότητας και επικοινωνίας. Τέλος ένα ακόμη είδος ερωτήσεων που θα βοηθούσε την ανάπτυξη της σκέψης είναι οι ερωτήσεις που αναφέρονται σε εικόνες οι οποίες είναι πολύ περιορισμένες. Επομένως θα πρέπει να εστιάσουμε σε δύο σημεία στη συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία χρήζουν βελτίωση: στο μικρό ποσοστό ερωτήσεων που αναφέρονται στην παραγωγή γραπτού λόγου, έκθεσης επιχειρημάτων και κριτικής ανάπτυξης των παιδιών και στην εξοικείωση των παιδιών με την καθημερινότητα μέσω κειμένων τα οποία είναι πιο ενδιαφέροντα στους μαθητές, ώστε να ασχοληθούν μ' αυτά με περισσότερη όρεξη και έτσι να εμπεδωθούν καλύτερα. Με άλλα λόγια είναι σημαντικό να βελτιωθούν ο τύπος των κειμένων και των ερωτήσεων που τα πλαισιώνουν, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για κατάκτηση του αναγνωστικού γραμματισμού (Ερευνητική Υπόθεση 2-Ερευνητική Ερώτηση 2).

Η 3^η φάση έρευνας αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο προσέγγισης και ανάλυσης των κειμένων του συγκεκριμένου μαθήματος, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των κειμένων και γενικότερα να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη με απώτερο στόχο την κατάκτηση του γραμματισμού. Αποτελεί αναμφίβολα τη σημαντικότερη φάση έρευνας στην εργασία μας, καθώς πρωτεύοντα ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται το υλικό που έχει στα χέρια του και πώς αυτό το παρουσιάζει στο μαθητή με τον οποίο έρχεται σε άμεση επαφή. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τις δύο δοκιμασίες/τεστ και οι απαντήσεις των μαθητών κάλυψαν το ερευνητικό μας ερώτημα 4 και τα υποερωτήματα που προκύπτουν από αυτό.

Πιο συγκεκριμένα στο προ τεστ η 1^η ερώτηση η οποία αναφερόταν στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού (εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας από το

κείμενο) το α' υποερώτημα θεωρείται πιο απαιτητικό από το β'. Στο α' υποερώτημα ζητείται από τους μαθητές να κατατάξουν το κείμενο σε συγκεκριμένη κατηγορία κειμένων. Δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει να έχουν γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων ειδών κειμένων, να έχουν γνώσεις δομής, ώστε να τις εφαρμόσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Επομένως ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων θα πρέπει να εξοικειωθεί με την ανάλυση κειμένων ως προς τη μορφή τους και τα χαρακτηριστικά τους. Το β' υποερώτημα αναφέρεται στην α' διεργασία και θεωρείται πιο εύκολο από το προηγούμενο, εφόσον οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν την απάντησή του διαβάζοντας μόνο το κείμενο. Επομένως η 1^η ερώτηση του προ τεστ είναι μία σχετικά εύκολη ερώτηση αναφορικά με την α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού και στην οποία είχαμε αρκετά καλά αποτελέσματα. Έτσι το 83% των μαθητών έλαβε υψηλή βαθμολογία, το 12,4% μέτρια, ενώ το 3,8% χαμηλή.

Στη 2^η ερώτηση είχαμε λιγότερο θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα το α' υποερώτημα αφορά στη β' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία. Η συγκεκριμένη διεργασία είναι αρκετά δύσκολη. Για το συγκεκριμένο υποερώτημα ο μαθητής θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου και να καταλάβει το θέμα του. Το β' υποερώτημα αναφέρεται στη διεργασία του εντοπισμού και εξαγωγής πληροφορίας, η οποία είναι πιο εύκολη συγκριτικά με τη β' διεργασία στο προηγούμενο υποερώτημα. Το ποσοστό υψηλής βαθμολογίας είναι 65,9%, η μέτρια είναι 30,7% και η χαμηλή 3,4%. Παρατηρούμε ότι υπάρχει μια διαφορά σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση που αφορά στην υψηλή βαθμολογία. Δηλαδή ενώ στην 1^η ερώτηση η υψηλή βαθμολογία καταλάμβανε το 83,8%, στη 2^η ερώτηση το υψηλό ποσοστό ήταν 65,9%. Επίσης εδώ έχουμε αύξηση της μέτριας βαθμολογίας, 30,7% σε αντίθεση με την 1^η ερώτηση στην οποία η μέτρια βαθμολογία ήταν 12,4%. Η διαφορά που παρατηρείται στην υψηλή βαθμολογία αφορά στο α' υποερώτημα το οποίο αναφέρεται στη β' διεργασία. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι η κατανόηση και η ερμηνεία κειμένου δυσκολεύει τα παιδιά περισσότερο, γι' αυτό το λόγο έχουμε πτώση της βαθμολογίας σε σχέση με την 1^η ερώτηση.

Προχωρώντας στην 3^η ερώτηση του προ τεστ η βαθμολογία διαμορφώνεται αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα το 41,7% των παιδιών έλαβε μέτρια βαθμολογία, ενώ το 36% είχε χαμηλή και το 22,3% υψηλή. Η συγκεκριμένη ερώτηση, αν και αναφέρεται στην α'

διεργασία είναι περισσότερο περίπλοκη, καθώς απαιτείται η αναζήτηση περισσότερο από μία πληροφορίες. Δηλαδή ζητείται από τους μαθητές να εξάγουν κάποιες πληροφορίες από το κείμενο και να τις εντοπίσουν σε διάφορα σημεία του. Επομένως το ποσοστό της υψηλής βαθμολογίας μειώθηκε κατά το 1/3 σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση και κατά το 1/4 σε σχέση με την 1^η ερώτηση. Το αρνητικό αυτό αποτέλεσμα παρατηρείται, επειδή η απάντηση δεν ήταν μόνο μία συγκεκριμένη, αλλά οι μαθητές έπρεπε να αναζητήσουν τις απαντήσεις σε δύο διαφορετικές παραγράφους, γεγονός που προφανώς δεν έγινε κατανοητό από τα παιδιά με αποτέλεσμα να χάσουν αρκετές μονάδες. Συνεπώς οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν εύκολα μόνο ερωτήσεις που αναφέρονται στην α' διεργασία στην απλή της μορφή, αναζήτηση δηλαδή μόνο μίας πληροφορίας. Η δυσκολία έγκειται τόσο στην αναζήτηση πολλών πληροφοριών, οι οποίες είναι διάσπαρτες στο κείμενο, όσο και στην διάκριση χαρακτηριστικών του κειμένου και κατανόηση δομής του.

Η 4^η ερώτηση του προ τεστ αναφέρεται στη γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, δηλαδή στον προβληματισμό και στην αξιολόγηση επί του περιεχομένου. Τα αποτελέσματα σ' αυτή την ερώτηση αναφορικά με τη βαθμολογία ήταν αρνητικά. Το 46,6% έλαβε χαμηλή βαθμολογία, το 31% μέτρια και υψηλή το 22,4%. Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι αρκετά απαιτητική και ζητά από τους μαθητές, εφόσον κατανοήσουν το θέμα του κειμένου να επιστρατεύσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους αναφορικά με το θέμα και λαμβάνοντας υπόψη τους τις ιδέες του κειμένου, να εκφράσουν την άποψή τους, να εκθέσουν τον προβληματισμό τους στηρίζοντάς τον με συγκεκριμένα επιχειρήματα. Η λειτουργία της σκέψης μ' αυτό τον τρόπο απαιτεί από τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα μ' αυτές τις νοητικές διεργασίες και να έχουν ανεπτυγμένη την κριτική τους σκέψη. Εδώ θα πρέπει να εστιάσουμε στη χαμηλή βαθμολογία (46,6%), ποσοστό το οποίο φανερώνει ότι σχεδόν το 50% των συμμετεχόντων δυσκολεύεται να ανταποκριθεί σε τέτοιου είδους ερωτήσεις. Ενώ αντίθετα μόνο το 22,4% του δείγματος κατάφερε να λάβει υψηλή βαθμολογία, δηλαδή περίπου μόνο το 1/5 του δείγματος έχει τη δυνατότητα να απαντήσει με επιτυχία σε ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης.

Το προ τεστ ολοκληρώνεται με την 5^η ερώτηση η οποία θεωρείται η πιο δύσκολη και απαιτητική σε σχέση με τις υπόλοιπες. Η ερώτηση σχετίζεται με την γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, καθώς απαιτείται η έκθεση προσωπικής άποψης, η οποία θα στηρίζεται σε συγκεκριμένα επιχειρήματα και θα φανερώνει ανάπτυξη

σκέψης και κριτικής ικανότητας βασισμένη σε λογικά και πραγματικά δεδομένα. Το 53,7% του δείγματος συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία, το οποίο ήταν το πιο χαμηλό από όλες τις προηγούμενες ερωτήσεις. Επίσης το 33,9% έλαβε μέτρια βαθμολογία, ενώ το 12,4% υψηλή. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους στηριγμένη σε λογικά επιχειρήματα, δεν μπορούν να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε κάποιο προβληματισμό και να επιδείξουν ανάπτυξη κριτικής ικανότητας. Η συνολική εικόνα του προ τεστ ήταν αρνητική, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (34,4%) κατατάχθηκε στην κλίμακα «ανεπαρκώς», το μικρότερο ποσοστό ήταν 2,7%, το οποίο αναφερόταν στους άριστους μαθητές και τέλος μικρό ήταν και το ποσοστό με το χαρακτηρισμό «πολύ καλά» (11,8%). Οι ερωτήσεις οι οποίες οδήγησαν σ' αυτό το αποτέλεσμα ήταν η 4^η και η 5^η των οποίων το αποτέλεσμα ήταν πολύ αρνητικό και αρκετά χαμηλότερο από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Επομένως σ' αυτά τα δεδομένα θα πρέπει να εστιάσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, ώστε να οργανώσουν σωστά τη διδασκαλία τους, όσο και οι δημιουργοί των Αναλυτικών προγραμμάτων και οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, για να υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των παιδιών, βασισμένης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του λόγου και στην έκφραση της προσωπικής γνώμης με επιχειρήματα.

Μετά την ολοκλήρωση του προ τεστ τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης υπέστη διδασκαλία αναφορικά με την ανάλυση κειμένου. Η ανάλυση εστίασε στις τακτικές και στρατηγικές κατανόησης κειμένου που θα ήταν καλό να ακολουθηθούν προκειμένου να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα από αυτά που είχαμε στο προ τεστ και σταδιακά να φτάσουν τα παιδιά σε τέτοιο σημείο, ώστε να αναπτύξουν τον αναγνωστικό γραμματισμό. Η 1^η ερώτηση στο μετά τεστ μας έδωσε θετικά αποτελέσματα και ως προς την ομάδα παρέμβασης αλλά και ως προς την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου είχε υψηλή βαθμολογία (94,3%) και σε παρόμοιο επίπεδο κινήθηκε και η ομάδα παρέμβασης (83,5%). Στη χαμηλή βαθμολογία κατατάχθηκε ένα πολύ μικρό ποσοστό. Μόνο το 0,9% της ομάδας ελέγχου είχε συγκεντρώσει χαμηλή βαθμολογία και το 5,9% της ομάδας παρέμβασης. Τα δύο υποερωτήματα της ερώτησης είναι αρκετά εύκολα και καθόλου απαιτητικά. Αναφέρονται στην α' διεργασία στην απλή της μορφή, καθώς τα παιδιά

μπορούσαν εύκολα να διακρίνουν μία πληροφορία σ' ένα σημείο του κειμένου. Επομένως στην συγκεκριμένη ερώτηση δεν έχουμε διαφορά από το προ τεστ, αναφερόμενοι βέβαια στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού και μάλιστα στην πιο απλή εκδοχή της. Σ' αυτό το γεγονός μπορούμε να στηριχθούμε και να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά εύκολα μπορούν εύκολα να διαχειριστούν τέτοιου είδους ερωτήσεις που σχετίζονται με την α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού.

Τα αποτελέσματα του ερωτήματος 2 δείχνουν τη διαφορά μεταξύ ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα το 64,29% της ομάδας παρέμβασης συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία, ενώ για την ομάδα ελέγχου το ποσοστό ήταν 29,17%. Επίσης η μέτρια βαθμολογία της ομάδας παρέμβασης ήταν 35,71%, ενώ της ομάδας ελέγχου 66,67%. Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελείται από δύο υποερωτήματα. Το α' αναφέρεται στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας. Πρόκειται για την πιο απλή μορφή της α' διεργασίας, καθώς ο μαθητής θα πρέπει να αναζητήσει μία μόνο πληροφορία στο κείμενο. Το β' υποερώτημα είναι πιο δύσκολο, καθώς αναφέρεται στην β' διεργασία, την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου. Θα πρέπει δηλαδή οι μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο και έπειτα να δώσουν τη δική τους ερμηνεία, βασισμένοι σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου και επιχειρηματολογώντας την άποψή τους. Δηλαδή ο μαθητής αρχικά θα κατανοήσει το συνολικό νόημα του κειμένου, θα εστιάσει σε συγκεκριμένη ιδέα με την οποία σχετίζεται η ερώτηση που μπορεί να βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, θα την κατανοήσει και τέλος θα προσπαθήσει να εξάγει κάποιο συμπέρασμα, το οποίο θα αποτελέσει και την ερμηνεία του. Όπως γίνεται φανερό η διαφορά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και ελέγχου αναφορικά με την υψηλή και μέτρια βαθμολογία είναι μεγάλη. Το γεγονός αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από το β' υποερώτημα που στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν αρκετά δύσκολο, καθώς αφορούσε τη β' διεργασία, την κατανόηση και ερμηνεία στην οποία ανταποκρίνονται οι μαθητές με αρκετή δυσκολία. Αυτό επιβεβαιώνεται ιδιαίτερα από το αποτέλεσμα της ομάδας ελέγχου η οποία στην 1^η ερώτηση έλαβε 94,3% ως υψηλή βαθμολογία, ενώ στη 2^η ερώτηση έλαβε 29,2%. Η ομάδα παρέμβασης για τη συγκεκριμένη ερώτηση έλαβε 64,3%, ενώ για την προηγούμενη 83,5%. Υπάρχει και εδώ μία διαφορά μεταξύ των δύο ερωτήσεων, αλλά όχι τόσο μεγάλη όσο στην ομάδα ελέγχου. Η διαφορά που υπάρχει στη 2^η ερώτηση

μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την υψηλή βαθμολογία μπορεί να αποδοθεί στην παρέμβαση-διδασκαλία που υπέστη η ομάδα παρέμβασης. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι δέκα μαθητές από την ομάδα ελέγχου δεν απάντησαν καθόλου, ενώ από την ομάδα παρέμβασης μόνο ένας μαθητής.

Η 3^η ερώτηση του μετά τεστ ανήκει στην κατηγορία ανοιχτών ερωτήσεων, αναφέρεται στην γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στον προβληματισμό και αξιολόγηση επί του περιεχομένου και αποτελεί αρκετά απαιτητική ερώτηση. Εδώ ο μαθητής θα πρέπει να ανατρέξει σε γνώσεις, ιδέες και αξίες έξω από το κείμενο. Ο προβληματισμός για το περιεχόμενο ενός κειμένου πραγματοποιείται, όταν το παιδί συσχετίσει προσωπικές του εμπειρίες ή γνώσεις με ιδέες του κειμένου. Έπειτα από τον προβληματισμό μπορεί να οδηγηθεί στην αξιολόγηση, εκφράζοντας την άποψή του είτε μέσω προσωπικών του εμπειριών είτε γνώσεων του κειμένου. Οι δύο παραπάνω νοητικές διεργασίες μπορούν να προκληθούν, όταν ο μαθητής κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο του κειμένου. Τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τη δυσκολία της ερώτησης. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα παρέμβασης αναφορικά με την υψηλή βαθμολογία σημείωσε 39,3%, ποσοστό πολύ πιο μικρό από τις προηγούμενες ερωτήσεις, αλλά αρκετά πιο μεγάλο από την ομάδα ελέγχου η οποία έλαβε 13,5%. Επίσης είναι σημαντικό να εστιάσουμε στη χαμηλή βαθμολογία των δύο ομάδων. Η ομάδα παρέμβασης συγκέντρωσε 26,19%, αρκετά πιο μικρό από αυτό της ομάδας ελέγχου (57,29%). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία, παρόλο που πραγματοποιήθηκε για μικρό χρονικό διάστημα, επηρέασε την ομάδα παρέμβασης, σημειώνοντας καλύτερα αποτελέσματα από αυτά της ομάδας ελέγχου.

Η τελευταία ερώτηση του μετά τεστ αναφέρεται και αυτή στην γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού στον προβληματισμό και στην αξιολόγηση, δυσκόλευσε αρκετά τα παιδιά. Η ομάδα παρέμβασης συγκέντρωσε ποσοστό 28% ως υψηλή βαθμολογία, πολύ πιο μικρό από τις προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ πολύ πιο μεγάλο από αυτό της ομάδας ελέγχου (4,4%). Επίσης μεγάλη διαφορά σημειώθηκε στις δύο ομάδες αναφορικά με τη χαμηλή βαθμολογία, ομάδα παρέμβασης 30,5% και ομάδα ελέγχου 67%. Επιπλέον η μέτρια βαθμολογία για την ομάδα παρέμβασης ήταν 41,5%, ενώ για την ομάδα ελέγχου 28,6%. Τα αποτελέσματα από τη μια πλευρά μας δείχνουν τις αδυναμίες των μαθητών σε τέτοιου είδους ερωτήσεις και από την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά επιτυχίας της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με την

ομάδα ελέγχου, διαπιστώνουμε τη θετική λειτουργία της παρέμβασης-διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση σημειώθηκε η μεγαλύτερη διαφορά αναφορικά με τη χαμηλή βαθμολογία στις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης 30,5% και ομάδα ελέγχου 67%). Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη συνολική εικόνα των ομάδων στο μετά τεστ. Έτσι η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο χαρακτηρισμό «Ανεπαρκώς» για τον οποίο η ομάδα ελέγχου συγκέντρωσε 56,6%, ενώ η ομάδα παρέμβασης 20%. Το 8,2% των μαθητών αναφερόταν στους «Άριστους» μαθητές για την ομάδα παρέμβασης, ενώ για την ομάδα ελέγχου ήταν 0,9%. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν για ακόμη μία φορά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Γενικά συμπεραίνουμε ότι οι ερωτήσεις που δυσκολεύουν περισσότερο αναφέρονται στην γ' διεργασία και είναι ερωτήσεις ανάπτυξης, παραγωγής λόγου και διατύπωσης προσωπικών απόψεων με έκθεση επιχειρημάτων. Οι ερωτήσεις αυτές, όπως έγινε αντιληπτό από την έκθεση των ερευνητικών δεδομένων, συγκεντρώνουν τη χαμηλότερη βαθμολογία. Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων που δυσκολεύουν αρκετά τους μαθητές είναι οι πιο σύνθετες ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται είτε στην α' είτε στη β' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού. Μετά το προ τεστ δημιουργήθηκε η ομάδα παρέμβασης, η οποία μόνο αυτή υπέστη την παρέμβαση/διδασκαλία και η οποία βασίστηκε σε στρατηγικές κατανόησης κειμένου και σε ερωτήσεις οι οποίες αναδείκνυαν τις τρεις διεργασίες του αναγνωστικού γραμματισμού, προκειμένου να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων με την ομάδα ελέγχου που ήταν αμέτοχη στην παρέμβαση/διδασκαλία. Τα αποτελέσματα του μετά τεστ αποτέλεσαν ένδειξη ότι η τροποποίηση της διδασκαλίας προς την διαφορετική προσέγγιση ποικίλων μορφών και θεμάτων κειμενικών ειδών είναι δυνατόν να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να βελτιωθούν ως προς την κατανόηση κειμένου.

Αναφορικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αφορούσαν σ' αυτή τη φάση έρευνας καταλήγουμε στα εξής αποτελέσματα: α) το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα που διαφοροποιεί τα αποτελέσματα και στα δύο τεστ. Πιο συγκεκριμένα και στα δύο τεστ τα κορίτσια είχαν καλύτερη απόδοση από τα αγόρια (5^η ερευνητική υπόθεση). Η έρευνά μας σ' αυτό το ερευνητικό ερώτημα συμφωνεί και με άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν. Για παράδειγμα η έρευνα των Geske και Ozola (2008) και των Binkley και Williams (1996) είχαν τα ίδια αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο των μαθητών, όπως και η διεθνής έρευνα PISA παρουσίασε τα ίδια αποτελέσματα για το συγκεκριμένο θέμα. Βέβαια υπάρχουν και ορισμένες

έρευνες στις οποίες το παραπάνω αποτέλεσμα δεν επιβεβαιώνεται (Bolger&Kellaghan, 1990), β) μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων του μετά τεστ έγιναν φανερές οι διαφορές στην απόδοση των μαθητών μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης. Γεγονός που μας οδηγεί στην επιβεβαίωση της 4^{ης} ερευνητικής μας υπόθεσης, η οποία αναφέρεται στα θετικά αποτελέσματα που θα έχει η τροποποίηση της διδασκαλίας της Γλώσσας στο Γυμνάσιο στην απόδοση των παιδιών.

Επειδή οι δύο τελευταίες ερωτήσεις τόσο του προ τεστ όσο και του μετά τεστ αναφέρονται στην γ' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού και στην κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και θεωρούνται ότι δυσκολεύουν τους μαθητές, όπως έγινε εμφανές και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, κρίθηκε αναγκαία η επικεντρωθούμε επακριβώς στα σημεία, όπου έχει παρατηρηθεί το πρόβλημα (Ερευνητική Υπόθεση 4). Τα αποτελέσματα κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες αναφορικά με την βαθμολογία. Έτσι έχουμε την κλίμακα της «Άριστης» βαθμολογίας, της «Μέτριας» και της «Χαμηλής». Η πρώτη περιλαμβάνει τις βαθμολογίες από 18-20, η δεύτερη από 14-17 και η τρίτη από 13 και κάτω στο σύνολο της βαθμολόγησής τους. Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν αναφέρονται περισσότερο στην γ' κατηγορία της ποιοτικής ανάλυσης (επιχειρήματα-λεπτομέρειες). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες υστερούν περισσότερο στην επάρκεια των επιχειρημάτων ως προς την ποιότητα και την ποσότητα και στη δομή της παραγράφου. Με άλλα λόγια τα επιχειρήματα που εκθέτουν οι μαθητές/τριες για να στηρίξουν ένα θέμα δεν είναι επαρκή και πολλές φορές δε σχετίζονται με το θέμα με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα στη συνεκτικότητα των επιχειρημάτων. Επίσης διαπιστώνονται προβλήματα στη δομή, καθώς δεν τηρείται η ακριβής δομή της παραγράφου (θεματική πρόταση-λεπτομέρειες-κατακλείδα). Σε επίπεδο έκφρασης όπως και ορθογραφίας δεν διαπιστώνονται ιδιαίτερα προβλήματα.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στο μετά τεστ αναφορικά με την ομάδα παρέμβασης έχουμε καλύτερες απαντήσεις σχετικά με την επάρκεια των επιχειρημάτων ως προς την ποιότητα και ποσότητά τους. Δηλαδή στη συγκεκριμένη ομάδα παρατηρείται ικανοποιητική έκθεση επιχειρημάτων και ανάλυσής τους. Από την άλλη πλευρά είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται ότι, παρόλο που μία μαθήτρια έλαβε το βαθμό 18 και έτσι άνηκε στην

κλίμακα της «Άριστης» βαθμολογίας, η ανάλυση των επιχειρημάτων δεν ήταν ικανοποιητική. Στην απάντησή της αναφορικά με την 4^η ερώτηση του μετά τεστ δεν υπήρχε επάρκεια επιχειρημάτων ως προς την ποσότητά τους. Επομένως ο συγκεκριμένος βαθμός επιβεβαιώνεται από τις άλλες ερωτήσεις που αφορούν περισσότερο στην α' διεργασία του αναγνωστικού γραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφοριών, η οποία δεν απαιτεί έκθεση απόψεων των παιδιών βασισμένες σε επιχειρήματα.

14.2 Γενικά Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καθώς και η ανάλυσή τους μας οδήγησαν σε πιο γενικά συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο εκπαίδευσης και τους στόχους που θα μπορούσαμε να επιτύχουμε σε επίπεδο μάθησης. Πιο συγκεκριμένα έγινε κατανοητό μέσα από την παρέμβαση/διδασκαλία και τα αποτελέσματα του μετά τεστ ότι η κατανόηση κειμένου αποτελεί μια δεξιότητα, η οποία ενέχει πολλούς παραμέτρους για να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι μία από τις πιο βασικές νοητικές δεξιότητες με την οποία θα πρέπει να ασχοληθεί όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τον αναγνωστικό γραμματισμό, απαραίτητο εφόδιο για την επιτυχή είσοδό τους στην κοινωνία. Αρχικά διαπιστώνεται μέσα από τη διερεύνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού και του Γυμνασίου ότι είναι αναγκαία η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την εφαρμογή πρακτικών-στρατηγικών που βοηθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όπως για παράδειγμα οι στρατηγικές για κατανόηση κειμένων, καθώς η κριτική σκέψη και κατανόηση κειμένων μπορούν να αναπτυχθούν με κατάλληλη μεθοδολογία. Επιπλέον είναι βασικό οι μαθητές να ωθούνται στην εξεύρεση διαφόρων πληροφοριών προερχόμενες από διάφορες πηγές. Μ' αυτό τον τρόπο εξασκείται η κριτική του σκέψης, η πρωτοβουλία και ικανοποιείται το αίσθημα της δημιουργικότητας, το οποίο οδηγεί τα παιδιά σε συνεχής προσπάθεια και αυτοβελτίωση.

Ακόμη ένα σημαντικό σημείο βελτίωσης των Α.Π είναι η προώθηση της συνεργατικότητας των παιδιών μέσα από τη δημιουργία ομάδων. Μ' αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν σκέψεις και

ιδέες. Επιπλέον μέσα από τη δημιουργία ομάδων είναι δυνατή η υποστήριξη και η βελτίωση των αδύναμων μαθητών από πιο δυνατούς. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι δυνατόν να συμβάλλει και η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν πιο ενεργητική παρουσία στο μάθημα. Επίσης είναι σημαντικό τα Α.Π. να θέτουν τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους σε κάθε τάξη και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά από κει και πέρα θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια μορφή ελευθερίας ως προς τον τρόπο και το μέσο που θα προσεγγίσουν αυτούς τους στόχους. Μ' αυτό τον τρόπο, γνωρίζοντας καλύτερα οι ίδιοι τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των παιδιών με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα πρέπει να φροντίζουν να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά, θα οδηγηθούν στο κατάλληλο και επιθυμητό αποτέλεσμα. Σ' αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει αν άφηναν κάποιες πρωτοβουλίες στα παιδιά να επιλέγουν κάποιο υλικό που θα τους προσέλκυε περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι δυνατόν να βοηθήσει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Επιπροσθέτως η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική παράμετρος για την εκπλήρωση διαφόρων εκπαιδευτικών στόχων. Θα πρέπει δηλαδή να υπάρχει αξιολόγηση και σε επίπεδο μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών-σχολείων. Όπως επίσης είναι σημαντική και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές αποκτούν πρωτοβουλίες και γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι. Επίσης δεν θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων προς την εκπλήρωση των στόχων. Όταν η οικογένεια και το σχολείο συνεργάζονται και προσπαθούν προς την ίδια κατεύθυνση η επίτευξη των στόχων γίνεται ευκολότερα και πιο άμεσα.

Τέλος είναι σημαντικό να εστιάσουμε σε κάποιες ερευνητικές προτάσεις σχετικές με το Α.Π. Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσε να διερευνηθεί το ελληνικό Α.Π. του μαθήματος της λογοτεχνίας, ώστε να μελετηθούν οι στόχοι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης θα μπορούσε να γίνει αναλυτικότερη διερεύνηση του θέματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον θα μπορούσαμε να προτείνουμε την εφαρμογή άλλων ερευνητικών μεθόδων. Για παράδειγμα θα γίνει χρήση σε περαιτέρω έρευνα κάποιου ερωτηματολογίου ή συνέντευξης που θα απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις τους για τα Α.Π. και πώς αυτά θα μπορούσαν να τροποποιηθούν, ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου έδειξε ότι ορισμένα σημεία θα πρέπει να προσεχθούν ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών καθώς και η άμεση και πιο σωστή προσέγγιση των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα βάσει των στρατηγικών μάθησης, οι οποίες αναλύθηκαν διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο και οι οποίες βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση κειμένου και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, είναι αναγκαία η επιλογή συγκεκριμένων τύπων ασκήσεων, ώστε να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Επομένως τα παιδιά θα πρέπει να εκτίθενται σε περισσότερες ασκήσεις ανάπτυξης σκέψης, παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ανάπτυξης επιχειρηματολογίας, έκθεσης προσωπικής άποψης, αναζήτησης πληροφοριών από συγκεκριμένες πηγές, επισήμανσης βασικών σημείων των κειμένων, δράσης και αυτενέργειας. Μέσα από συγκεκριμένους τύπους ασκήσεων ο μαθητής θα μπορέσει να κατακτήσει τον αναγνωστικό γραμματισμό. Η πρότασή μας λοιπόν είναι να αναθεωρηθούν τα βιβλία ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπλέον είναι σημαντικό να γίνει ανανέωση των κειμένων. Τα περισσότερα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων είναι παρωχημένα και δεν σχετίζονται με την πραγματικότητα και με την καθημερινότητα των παιδιών. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ενασχόλησης των παιδιών με τα συγκεκριμένα κείμενα, εφόσον είναι μη ενδιαφέροντα και μη ελκυστικά στα παιδιά. Επιπροσθέτως θα πρέπει να δίνεται κάποια μορφή ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να επιλέγει κάποιο άλλο εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με τη σχολική ύλη, το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά. αναμφίβολα όλη αυτή η διαδικασία αλλαγής και τροποποίησης των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή που θα πραγματοποιείται να διεξάγονται κατάλληλα σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να ενημερώνονται και να καταρτίζονται σχετικά με τις αλλαγές και τα νέα δεδομένα.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιες ερευνητικές προτάσεις σχετικές με το θέμα των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να ολοκληρωθεί η εξέταση του συγκεκριμένου θέματος. Πιο αναλυτικά θα μπορούσε να γίνει διερεύνηση των τετραδίων εργασιών αναφορικά με τις εργασίες και τα κείμενα που προτείνονται σ' αυτά. Επίσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κάποιες διαφορετικές μεθόδους έρευνας αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια. Για παράδειγμα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί

διερεύνηση του θέματος μέσω συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Μ' αυτό τον τρόπο οι απαντήσεις που θα δινόταν από τους εκπαιδευτικούς θα βοηθούσαν στη δημιουργία ενός πιο σύγχρονου και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

Αναφορικά με την ανάλυση του τρόπου προσέγγισης και διδασκαλίας των κειμένων έγινε κατανοητό ότι αυτή θα πρέπει να στηρίζεται στις τρεις διεργασίες του εγγραμματισμού (εντοπισμός και εξαγωγή πληροφορίας, κατανόηση και ερμηνεία, προβληματισμός και αξιολόγηση επί του περιεχομένου). Όπως διαπιστώθηκε οι παραπάνω διεργασίες συνθέτουν την έννοια του γραμματισμού και αναφέρονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας και ανάλυσης των κειμένων μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση διαφόρων κειμενικών ειδών. Η δυσκολία τους έγκειται στην γ' διεργασία, στον προβληματισμό και αξιολόγηση επί του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζουν αδυναμία στην έκφραση και ανάπτυξη της προσωπικής τους άποψης στηριζόμενοι σε λογικά επιχειρήματα. Η δυσκολία τους αυτή εντοπίστηκε και από την ποιοτική ανάλυση των τελευταίων ερωτήσεων τόσο του προ τεστ όσο και του μετά τεστ. Τα επιχειρήματά τους διακρινόταν για τη μη επάρκειά τους καθώς και τη μη σχετικότητα τους πάνω σε συγκεκριμένο θέμα.

Επίσης αναφορικά με την α' και β' διεργασία, τον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας και την κατανόηση και ερμηνεία, οι μαθητές είχαν καλύτερη απόδοση. Βέβαια πάλι διακρίναμε μία μορφή δυσκολίας, όταν αντιμετώπισαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις συγκεκριμένες διεργασίες στην πιο σύνθετη μορφή τους. Όταν για παράδειγμα χρειάστηκε να εντοπίσουν και να εξάγουν πληροφορίες οι οποίες βρίσκονταν σε διάφορα σημεία του κειμένου. Είναι σημαντικό λοιπόν να γίνει τροποποίηση της διδασκαλίας αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης και ανάλυσης των κειμένων. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται με την ανάλυση αρκετών κειμενικών ειδών και ποικίλων θεματικών ενοτήτων που θα αναφέρονται στην καθημερινότητα των παιδιών, ώστε αυτά να τα αντιμετωπίζουν με πιο ενδιαφέρον.

Επιπλέον είναι σημαντικό να προετοιμάζουμε τα παιδιά κατάλληλα πριν γίνει η παρουσίαση και η ανάλυση οποιουδήποτε θέματος μέσα από κάποιο κείμενο. Δηλαδή να κάνουμε χρήση κάποιου διαφορετικού εκπαιδευτικού υλικού, όπως για παράδειγμα κάποιο σχετικό video, άλλου κειμένου, φωτογραφιών κ.ά. Μ' αυτό τον

τρόπο ανασύρονται από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους προηγούμενες γνώσεις για το θέμα και έτσι αποκτούν ενδιαφέρον μεγαλύτερο για την περαιτέρω ανάλυση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα κερδίσουμε την προσοχή και προσπάθειά τους, ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με τη μάθηση. Η όλη διαδικασία μπορεί να επιβεβαιωθεί και μέσα από την παρέμβαση που έγινε στη συγκεκριμένη φάση έρευνας.

Τέλος σημαντική είναι η αναφορά μας σε ορισμένες ερευνητικές προτάσεις σχετικές με τον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Αρχικά θα μπορούσε να γίνει επανάληψη της έρευνας με τη χρήση διαφορετικής μεθόδου. Θα μπορούσε δηλαδή κάποιος ερευνητής να εστιάσει στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιεί το πρόγραμμα PISA και δίνονται στα παιδιά και στους διευθυντές των σχολείων και τα οποία αναφέρονται σε προσωπικά στοιχεία των παιδιών και των οικογενειών τους και σε ορισμένα στοιχεία σχετικά με τα σχολεία τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να διερευνηθεί αν το περιβάλλον τους (οικογενειακό και σχολικό) έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει την ανάπτυξη του γραμματισμού. Επιπλέον θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα με τη χρήση έρευνας πεδίου. Όπως και να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα με τη χρήση διαφορετικών μεταβλητών, όπως για παράδειγμα τη μεταβλητή της διγλωσσίας. Ενδιαφέρον επίσης θα παρουσίαζε η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μέσα από τα έξι επίπεδα που χρησιμοποιεί για αξιολόγηση το πρόγραμμα PISA. Εξίσου σημαντικό είναι κάποιοι ερευνητές-εκπαιδευτικοί να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους και έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα να γίνει μέτρηση των αποτελεσμάτων.

Γενικότερα λοιπόν επιβεβαιώνεται η ανάγκη βελτίωσης τόσο του Αναλυτικού Προγράμματος όσο και των σχολικών βιβλίων, αλλά και πολύ περισσότερο του τρόπου που χειρίζονται και προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό υλικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Κρίνεται αναγκαίο να εστιάσουν στη μεθοδολογία κατανόησης κειμένων σύμφωνα με τις στρατηγικές κατανόησης αλλά και στον εφοδιασμό των μαθητών με θέματα και προβλήματα της καθημερινότητας, τα οποία όχι μόνο είναι χρήσιμα αλλά και ενδιαφέροντα για αυτούς. Ειδικότερα θα πρέπει να γίνεται συστηματική ανάλυση διαφόρων ειδών κειμένων, να ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις σχετικές ή παρεμφερείς με το θέμα που διαπραγματεύεται το κείμενο, να εστιάζουν στην ανάπτυξη περίληψης, να εξηγείται το λεξιλόγιο, να εντοπίζονται τα

κύρια σημεία ενός κειμένου, να αναγνωρίζεται η δομή του, να κατανοείται η άποψη του συγγραφέα, να αναπτύσσονται ιδέες οι οποίες θα αποτελούν προέκταση του κειμένου ενσωματώνοντας τις στις ήδη υπάρχουσες.

Επιπλέον θεωρούμε απαραίτητη τη συστηματική ενασχόληση των μαθητών/τριών και εξοικείωσή τους με κάθε κειμενικό είδος. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι προτροπές των εκπαιδευτικών για ανάγνωση, ανάλυση και κατανόηση. Για το σκοπό αυτό είναι χρήσιμο να ανανεωθούν τα κείμενα των σχολικών βιβλίων και επίσης οι εκπαιδευτικοί να προσκομίζουν υλικό προς επεξεργασία από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καθώς δεν είναι δυνατή η συνεχής ανανέωση και αλλαγή των σχολικών βιβλίων.

Τα παραπάνω γενικά συμπεράσματα παρουσιάζουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαίδευσης αναφορικά με το θέμα της κατανόησης κειμένου και γενικότερα με τον γραμματισμό, ο οποίος θεωρείται αναγκαίος ως προς το να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να ολοκληρωθούν ως πολίτες. Είναι γεγονός ότι οι ευθύνες δεν επιρρίπτονται μεμονωμένα. Ο καθένας μας θα πρέπει να αναλογιστεί ότι όλοι μας φέρουμε την ευθύνη, ώστε να εξοπλίσουμε τους/τις μαθητές/μαθήτριες με όλες εκείνες τις ευκαιρίες που χρειάζονται όχι μόνο για να έχουν μια καλή παρουσία στις πανελλήνιες ή στον οποιοδήποτε διαγωνισμό, αλλά αφού εφοδιαστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να ανταπεξέρθουν σε καθημερινά προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας και την έκθεση των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να επανέλθουμε στο θέμα των περιορισμών στη διεξαγωγή της έρευνας, ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι συνέβαλαν ως ένα βαθμό στην αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων και οι οποίοι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε μία μετέπειτα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο (12.7 Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας), ο αριθμός του δείγματος (191 μαθητές και μαθήτριες) ήταν σχετικά μικρός λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του δείγματος, το οποίο συμμετέχει στο διεθνή διαγωνισμό PISA (5000.000 περίπου μαθητές/τριες από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και 5.000 περίπου μαθητές/τριες από την Ελλάδα).

Επίσης ένα άλλο σημαντικό σημείο που θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι οι μαθητές/τριες γνώριζαν ότι η αξιολόγηση των τεστ δε θα ληφθεί υπόψη από τον

εκπαιδευτικό της τάξης τους. Ίσως εξαιτίας αυτού του γεγονότος πολλοί από τους συμμετέχοντες να μην αντιμετώπισαν την όλη διαδικασία με την απαιτούμενη σοβαρότητα, προσοχή και προσπάθεια. Επομένως η απόδοσή τους μπορεί να μην είχε τόσο αντικειμενικά αποτελέσματα. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας που δε λήφθηκε υπόψη στη διεξαγωγή της έρευνας είναι η μεταβλητή της διγλωσσίας. Δηλαδή δεν έχει διερευνηθεί αν στο δείγμα υπήρχαν δίγλωσσα παιδιά και αυτό ίσως να μας έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Τέλος δεν εξετάστηκε το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον των παιδιών, το οποίο και αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο αρχικός μας στόχος ήταν να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι 15χρονοι μαθητές/τριες έχουν χαμηλή επίδοση στην κατανόηση κειμένου στη διεθνή έρευνα PISA. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης το διεθνή πρόγραμμα PISA δε σταθήκαμε μόνο στην παρουσίαση του συγκεκριμένου προγράμματος και στα αποτελέσματά του. Προσπαθήσαμε μέσα από έρευνα τριών επιπέδων-φάσεων να μελετήσουμε τους λόγους για τους οποίους η απόδοση των μαθητών αναφορικά με την κατανόηση κειμένου και γραμματισμού γενικότερα βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Εξάλλου το συγκεκριμένο διεθνές πρόγραμμα δε θα πρέπει να το αντιμετωπίζουμε ως ένα διαγωνισμό ο οποίος το μόνο που κάνει είναι να θέτει σε ανταγωνισμό τις χώρες μεταξύ τους και ίσως να μην παρουσιάζει τα αποτελέσματα αντικειμενικά. Θα πρέπει να τον κατανοούμε, όπως και κάθε διαγωνισμό, ως ένα δυναμικό εργαλείο που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν οι χώρες και οι οικονομίες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γιατί κάθε χώρα έχει περιθώριο βελτίωσης ακόμη και αυτές που η απόδοσή τους βρίσκεται στην κορυφή. Είναι γεγονός ότι η προχωρημένη οικονομική κρίση έχει αυξήσει την ανάγκη να επενδύσουμε στην εκμάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των πολιτών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο χώρο εργασίας.

Τη στιγμή όπου ο δημόσιος προϋπολογισμός είναι περιορισμένος και υπάρχει λίγος χώρος για οικονομικά κίνητρα, επενδύοντας στις δομικές μεταρρυθμίσεις για να ενισχύσουμε την παραγωγικότητα, όπως στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, είναι το κλειδί για μελλοντική ανάπτυξη. Αναμφίβολα επενδύοντας σ' αυτές τις περιοχές είναι δυνατόν να υποστηρίξουμε την ανάκαμψη, όπως και να αντιμετωπίσουμε μακροχρόνια θέματα, όπως η ανεργία των νέων και η ανισότητα των φύλων (OECD, 2013). Προς αυτή την κατεύθυνση είναι δυνατόν να βοηθήσει η αλλαγή νοοτροπίας και προσέγγισης ως προς το εκπαιδευτικό υλικό. Τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να προσανατολίζονται όχι στη μέθοδο εκμάθησης, αλλά στον ίδιο το μαθητή. Αποφασιστικό δηλαδή κριτήριο για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ο μαθητής, οι κοινωνικές και γλωσσικές του ανάγκες, η προηγούμενη εκπαίδευση, το πολιτισμικό του

υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό θα πρέπει πριν από κάθε απόπειρα σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού να προηγείται μία φάση αναζήτησης και περιγραφής της «ταυτότητας» του μαθητή, δηλαδή των αναγκών του σε επίπεδο όχι μόνο γλωσσικό αλλά πρωτίστως επικοινωνιακό (Τοκατλίδου, 1986).

Για να μιλήσουμε πιο συγκεκριμένα οι προτάσεις που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε αφορούν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά είναι σημαντικό να αναπροσαρμοστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα ως προς το περιεχόμενό τους και τους στόχους τους, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, τη βελτίωση της κριτικής σκέψης, καθώς και την έκφραση της προσωπικής άποψης στηριζόμενη σε λογικά επιχειρήματα. Επιπλέον αναφορικά με την εκπαιδευτική μεθοδολογία είναι σημαντικό να τονίσουμε την αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τη διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ελευθερία να επιλέγει το εκπαιδευτικό υλικό που θα διδάξει, γιατί αυτός γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών του, ώστε να ανταποκρίνεται καταλλήλως. Επίσης τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να βελτιωθούν ακολουθούμενα τις απαιτήσεις των καιρών. Οι συγγραφείς θα πρέπει να εστιάσουν στην επιλογή κειμένων και δραστηριοτήτων οι οποίες προσελκύουν το μαθητή και αναδεικνύουν την πραγματικότητα και την καθημερινότητα με αποτέλεσμα το παιδί να ενημερώνεται για κοινωνικά θέματα και προβλήματα, ώστε να αποκτήσει τις ικανότητες που θα το εξελίσσουν σε ενεργό πολίτη εφοδιασμένο με πολιτική και κοινωνική συνείδηση.

Ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να επισημάνουμε είναι η αξιολόγηση. Η λειτουργία της αξιολόγησης δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη μάθηση των παιδιών. Είναι αναγκαίο η αξιολόγηση να περιλαμβάνει και άλλους παράγοντες. Δηλαδή θα πρέπει να πραγματοποιείται ανατροφοδότηση σχετικά με τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, με την εκπλήρωσή τους και αν η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν είναι κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων. Επιπροσθέτως η αξιολόγηση θα πρέπει να ακολουθείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων, όπως για παράδειγμα τα αποτελέσματα διαφόρων διεθνών διαγωνισμών (PISA, PILLIS κ.τ.λ.) δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Αντιθέτως είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται στην πράξη, ώστε να υπάρχει βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παράγοντες θα πρέπει να καταλάβουν ότι διεθνείς διαγωνισμοί,

όπως το PISA παρέχουν πολλά δεδομένα και πληροφορίες και να εστιάσουν στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών είναι αρνητικά. Να κατανοήσουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαιδευτική μας πολιτική έχει άλλη προσέγγιση στη μάθηση σε σχέση με αυτή που εξετάζει το PISA. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν περιορίζεται στην εξέταση των θεωρητικών γνώσεων με τις οποίες ασχολούνται οι Έλληνες μαθητές και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες. Αναφέρεται στη χρησιμότητα των γνώσεων αυτών, η οποία δεν αποτελεί αντικείμενο μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η κατανόηση κειμένου για το PISA δεν είναι ούτε το συντακτικό, ούτε η γραμματική, ούτε η περίληψη. Αποτελούν η κριτική σκέψη, η σύνθεση, ο εντοπισμός της πληροφορίας μέσα στο κείμενο. Επομένως αυτό που λείπει από τους Έλληνες μαθητές δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η σύνδεσή της με την καθημερινότητά τους. Αυτό βέβαια είναι το ουσιαστικό, εφόσον η συγκεκριμένη γνώση είναι αυτή που θα τους οδηγήσει στην ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο. Το PISA αναφέρει ότι η γνώση που παίρνουν οι μαθητές στο σχολείο πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωσή τους ως σύγχρονοι πολίτες με τις κατάλληλες δεξιότητες και την κριτική σκέψη που απαιτείται. Οι Έλληνες μαθητές τελειώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εφοδιασμένοι με ένα πλήθος ακαδημαϊκών γνώσεων, χωρίς να μπορούν να τις εφαρμόσουν σε κάποιο πρακτικό πρόβλημα της καθημερινότητας.

Άλλο ένα βασικό σημείο προσοχής είναι το γεγονός ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα χειριστεί το εκπαιδευτικό υλικό είτε αυτό είναι αναλυτικό πρόγραμμα είτε είναι σχολικό βιβλίο. Είναι εκείνος που θα δώσει σάρκα και οστά σ' αυτό, αποτελεί δηλαδή το μέσο για την πραγματοποίηση όσων αποφασίστηκαν σε επίπεδο σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων. Αυτό σημαίνει ότι όσο άρτια και αν έχει εκπονηθεί το εκπαιδευτικό υλικό με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών/τριών και της κοινωνίας θα αποτύχει αν δεν ληφθούν μέτρα και για τον εκπαιδευτικό. Έτσι λοιπόν ένα βασικό μέτρο αποτελεί η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται συστηματική, δομημένη και μακροχρόνια προσπάθεια για την κάλυψη κενών που τυχόν υπάρχουν, καθώς επίσης και ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των διδασκόντων προς αυτό τον τομέα.

Θα ήταν σημαντικό να τονίσουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες χωρίς τη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν θα μπορούσαν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Οι γονείς θα πρέπει να καλλιεργήσουν στα παιδιά

τους τη φιλιανγνωσία από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι το παιδί εισερχόμενο στο σχολικό περιβάλλον θα είναι θετικά διακείμενο προς κάθε είδους γνώση και έτοιμο να ασχοληθεί με την ανακάλυψή της μέσα από την προσωπική του ενασχόληση με το διάβασμα.

Βέβαια γεγονός είναι ότι δε θα μπορούσαμε να προτείνουμε την υιοθέτηση συγκεκριμένων προτάσεων από κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και η επακριβή εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας άλλης. Όπως καταλαβαίνουμε η τακτική αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί για τον απλούστατο λόγο της διαφορετικότητας της κάθε χώρας ως προς τη νοοτροπία, τον πολιτισμό, την ιστορία και την κουλτούρα. Όμως υπάρχουν κάποιες γενικές εκπαιδευτικές αρχές των οποίων η εφαρμογή τους θα βοηθούσε την επίτευξη υψηλών επιδόσεων και αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών όσον αφορά στην καλλιέργεια του γραμματισμού. Ως πρώτη εκπαιδευτική αρχή θα μπορούσε να θεωρηθεί η προετοιμασία των παιδιών για την τυπική εκπαίδευση. Να υπάρχει δηλαδή ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για τους μαθητές πριν αρχίσουν την τυπική εκπαίδευση, όπου εκεί θα αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, όχι με άμεση διδασκαλία, αλλά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα και γνωστικά αλλά και ψυχολογικά για την τυπική εκπαίδευση που θα λάβουν αργότερα. Αν αντίθετα θεωρήσουμε ότι αυτό το προπαρασκευαστικό στάδιο είναι πλεονάζον και αρχίσουμε σε μικρή ηλικία την κανονική εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά δεν είναι έτοιμα για κάτι τέτοιο, το αρνητικό αποτέλεσμα θα είναι η απέχθειά του για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Μια άλλη βασική αρχή θα μπορούσε να είναι ο σχεδιασμός των εννοιών του Αναλυτικού Προγράμματος με στόχο τη βαθιά κατανόηση και το περιεχόμενο με στόχο τη δημιουργία κινήτρων. Βέβαια είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ισχύσει σε επίπεδο σχολείου επακριβώς. Με την έννοια αυτή το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει γενικές κατευθύνσεις, ενώ οι ειδικότερες κατευθύνσεις θα πρέπει να τίθενται σε τοπικό επίπεδο σύμφωνα με τις ανάγκες που έχει κάθε σχολείο. Η διαφοροποίηση δηλαδή των Α.Π θα πρέπει να ακολουθεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε κάθε σχολείο. Επίσης σημαντική είναι η στήριξη που πρέπει να παρέχουμε στα παιδιά για να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των εποχών. Πιο συγκεκριμένα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών, θα πρέπει γονείς και δάσκαλοι να

στηρίζουν την προσπάθειά τους. Προς αυτή την κατεύθυνση η ποιότητα της διδασκαλίας, η στήριξη από γονείς και εκπαιδευτικούς και η προσπάθεια του ίδιου του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο.

Άλλη μια βασική αρχή είναι να αντιμετωπίζουμε τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες, εφόσον διαθέτουν άριστη κατάρτιση, άρτια γνώση, αυτονομία και κοινωνική σύνδεση. Όλα αυτά είναι δυνατόν να αντανακλώνται στην ποιότητα της διδασκαλίας τους. Βέβαια κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιμορφώνεται και να έχει συνεχή επαφή με την καινούρια γνώση και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Μόνο μ' αυτό τον τρόπο θα μπορεί να είναι σωστός επαγγελματίας και θα οδηγήσει τους μαθητές στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κάποια παραδείγματα εκπαιδευτικών πρακτικών που θα μπορούσαν να κάνουν χρήση οι εκπαιδευτικοί είναι τα εξής: επανάληψη προηγούμενων γνώσεων, επεξήγηση, παραδείγματα, διερευνητικά ερωτήματα προς τους μαθητές για αποσαφήνιση των γνώσεων, κίνητρα προς τους μαθητές, απομνημόνευση γνώσεων, τεστ μικρής βαθμολογικής σημασίας, ανατροφοδότηση.

Τέλος σημαντική αρχή για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ο συνδυασμός λογοδοσίας των σχολείων με τη στήριξή τους και όχι με κυρώσεις. Πιο συγκεκριμένα είναι αναγκαίο να ελέγχονται οι επιδόσεις των σχολείων σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο με τη χρήση δεδομένων από το ίδιο το σχολείο ή από τις εθνικές αξιολογήσεις. Επίσης είναι σημαντικό να υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί (επόπτες) οι οποίοι να επισκέπτονται συχνά και να ελέγχουν τα σχολεία και να παρέχουν συμβουλές και στήριξη. Όταν διαπιστωθεί ότι κάποιο σχολείο αντιμετωπίζει πρόβλημα, να του παρέχεται βοήθεια σε επίπεδο είτε οικονομικό είτε εκπαιδευτικό με την παροχή κάποιων άλλων εκπαιδευτικών που θα δουλέψουν μαζί με τους ήδη υπάρχοντες εκπαιδευτικούς και θα τους καθοδηγούν προς επίλυση των προβλημάτων (Crehan, 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Α. & Τζάστας, Γ. (2015). Από τις Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες και το Φάκελο του Μαθητή στην Τράπεζα θεμάτων. Είκοσι χρόνια αξιολόγησης του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1994-2015). *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3, (2).

Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε στις 30/5/15 από ri-schools.gr.

Αρχάκης, Α. (1996). «*Δείκτες Οργάνωσης του Λόγου*». Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.

Βάμβουκας, Μ. -Χατζηδάκη, Α. (2000). *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ατραπός.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης*. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ και Τζέρομ Μπρούνερ. Αθήνα: Παπαζήση.

Βοσνιάδου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. (Α. Ρόδη, μεταφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. (Α. Γιαννακουλόπουλος-Ν. Παπασταύρου, επιμέλεια μεταφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Crehan, L. (2020). *Φυτόρια Ευφυΐας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*. (Μ. Παπαηλιάδη, μετάφρ.). Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). *Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά Εγχειρίδια*. Ανακτήθηκε στις 5-5-2016 από [conf2007, edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf](http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf).

Γέρου, Θ. (1987). «Λειτουργικός Αλφαριθμητισμός και οι Αιτίες που τον Προκαλούν», στο Υπουργείο Πολιτισμού, *Η Αντιμετώπιση του Αναλφαριθμητισμού στις Χώρες Μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα.

Γεωργακόπουλος Θ. & Βουρδάκη Α. (2019). *Τα αποτελέσματα του PISA 2018*. Διανέοσις. Αθήνα: 2019.

Γεωργίου, Α., Μιχαήλ, Μ., Μιχαήλ, Μ., Ξενοφώντος- Χατζημιτσά Ε., Παπαγεωργίου, Ρ., Παπαγεωργίου, Σ., Παπανδρέου, Μ., Πρωτοπαπά, Σ., Σοφοκλέους, Σ., Στυλιανού, Μ., Φιλίππου, Μ. & Χριστοδούλου, Χ. (2014-2016). *Κατανόηση- Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου: Διδακτικά Εργαλεία για το Μάθημα των Ελληνικών*. Ανακτήθηκε στις 30/9/2020 από: ellid.schools.ac.cy.

Γιαννικόπουλος, Γ., Παπαστράτου, Π., Σκούρα, Β., Σταθοπούλου, Χ., Ταφλανίδου, Μ., Τσιφλικά, Θ. & Ψυχάρης, Γ., (2010). *PISA 2006 Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. ΚΕΕ. Αθήνα.

Γκαραβέλας, Κ. (2013). *Η διδασκαλία της γλώσσας στην ελληνική δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσικές διαφορές στην κατανόηση κειμένων*. Ιωάννινα- Γκαραβέλας Κων/νος.

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα. Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.

Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού. (2011). Ανακτήθηκε από <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> στις 20/07/2015.

Εφημερίδα των Συντακτών, (2015). *PISA: βλέπει σοβαρά την Παιδεία*. Ανακτήθηκε στις 17/7/21 από: <http://tvxs.gr/news/paideia>.

Εφραιμίδης, Ι. Π. (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα εκπαιδευτικά*, 89-90, 1-11. Ανακτήθηκε από: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf, στις 3/2/21.

Η υιοθέτηση επικοινωνιακής προσέγγισης στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 25-4-2016 από www.komvos.edu.gr/periodiko.

Ι.Ε.Π. (2012). *PISA 2009 Πλαίσιο αξιολόγησης και αποτελέσματα*. Αθήνα.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακαβούλης, Α.(1989). *Γνωστική Ανάπτυξη. Σύγχρονες θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα*.
- Kalantzis M.&Core, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καπαχτσή, Β. & Τόζιος, Σ. (2015). *PISA«Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση του μαθητή»ScientificJournalArticles*. Αθήνα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2019-2020). *Το πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών PISA*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας. Ανακτήθηκε στις 15/7/21 από: <https://eclass.upatras.gr>.
- Καργόπουλος, Α. (2021). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Ανακτήθηκε στις 20/05/21 από: www.alfavita.gr/ekpaideysi/346191.
- Καρτσέλου, Χ. (2015). Οι αντιλήψεις των Βέλγων κι Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκριτική μελέτη. *Εκπαιδευτικός Κύκλος* . 3 (3).
- Κασσωτάκης Μ. (1994). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος β'. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ & Θεριανός, Κ. (2007). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Ν. &Χανιωτάκης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. Γ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αφοι Κυριακίδη.
- ΚΕΕ (2007). *Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση μαθητών. PISA Programme for International Student Assessment*. Αθήνα.

- ΚΕΕ (2010). *PISA 2006 Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Αθήνα.
- Κιρκή, Α. (2012). Αναδυόμενος Γραμματισμός (Εγγραμματισμός). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Ανακτήθηκε στις 25/05/2015 από www.elliepek.gr/documents/6o-synedrio-eisigiseis/67-kirki.pdf.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στην ενεργή διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β., Παπαδάκης, Ν. & Δημόπουλος, Κ.(2006), "Πρόγραμμα PISA: Αποτίμηση και Προκλήσεις". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 6, 33-57.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου,Ι.Χ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική, λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1995). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη, Τ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Ανακτήθηκε στις 29/3/21 από <http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/themae5/01.htm>.
- Λιάπης, Β. (1994). *Γλώσσα η ελληνική. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη-Βάνιας.
- Luke, C. (2010). 'Πολυγραμματισμός σε τοπικά-παγκόσμια συμφραζόμενα', στο Δ. Κουτσογιάννης & Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Γραμματισμός , νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ζήτη.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*(8^η εκδ.). (Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ., Ν. Κυριαζή επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

- Ματσαγούρας, Ηλ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Ηλ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. (2003). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η.(2006), «Αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ.7.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η.&Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού: Θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Στο Β. Ψαλλίδα (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συμποσίου. Σχεδιασμός και παραγωγή υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση* σελ. 63-106. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π. (χ.η). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13*. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr, στις 10/2/21.
- Mercer, N. (2000). *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1822-1993)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*.
- Μιχάλης, Α. (2015). *Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 10/4/21 από <https://www.slideshare.net/ginarara/5j-6029231>.
- Μιχαλοπούλου Κ. (2009) *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2018) Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας στο παιδί. Στο

Τ. Τσιλιμένη, Ε. Κονταξή, Ε. Σηφάκη (επιμ.) *Θεωρήσεις της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, "Ήδονών ήδιον έπαινος"*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Β. Δ. Αναγνωστόπουλο, Θεσσαλονίκη: Τζιόλα, 94-99.

Μπαγάκης, Γ. 2004. *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Η γλώσσα ως αξία. Το παράδειγμα της Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος συγγραφέων-καθηγητών.

Ong, W.J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Μτφρ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. Τίτλος πρωτοτύπου. Orality and literacy. The technologizing of the world. (Λονδίνο: Methuen).

ΟΟΣΑ, (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από www.repository.edulll.gr στις 15/1/21.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδόπουλος, Μ.(1997). *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παπαμιχαήλ, Γ. (1988). *Μάθηση και κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπαρίζος, Χ. (1989). *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό. Προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών των αναλυτικών προγραμμάτων 1982-1984*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Παπαρίζος, Χ.(2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπούλια-Τζελέπη, (2000). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2005). *Ο Γραμματισμός στον 21ο Αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγραμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από: <http://www.repository.kallipos.gr>, στις 15/1/21.

Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκη.

Πετρουλάκης, Ν. (2008). *Η κριτική σκέψη και η αναγκαιότητά της*. Ανακτήθηκε στις 25/9/2020 από: www.kathimerini.gr/opinion/707663.

Πηδιά, Ε. (2016-2017). Μέθοδοι διδασκαλίας παιδιών με ρίσκο λειτουργικού αναλφαβητισμού στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σύντομος οδηγός για τον/την εκπαιδευτικό. *Πρόγραμμα αλφαβητισμού Γ' Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης. Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης.

PISA, (2000). *Αποτελέσματα PISA 2000*. Ανακτήθηκε από www.iep.edu.gr στις 12/10/2018.

PISA, (2003). *Αποτελέσματα PISA 2003*. Ανακτήθηκε από www.iep.edu.gr στις 12/10/2018.

PISA, (2006). *Αποτελέσματα PISA 2006*. Ανακτήθηκε από www.iep.edu.gr στις 12/10/2018.

PISA,(2009). *Αποτελέσματα PISA 2009*. Ανακτήθηκε από www.iep.edu.gr στις 12/10/2018.

PISA, (2012). *Αποτελέσματα PISA 2012*. Ανακτήθηκε από www.iep.edu.gr στις 12/10/2018.

Πυργιωτάκης, Ι. & Παληός, Ζ. (1997). «Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και ο Ρόλος του Αναλυτικού Προγράμματος», στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Salkind, N. J. (1991). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. (Δ. Μαρκουλής, μεταφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Σιπητάνου, Α.(1998). *Ο Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., & Πίτσια, Β. (2019). *Μια ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Διανέοσις. Αθήνα: 2019.

Στασινός, Δ. (1997). «Εκπαίδευση 2000»: Τα διαγνωστικά τεστ και η δοκιμασία δεξιοτήτων στο «Ενιαίο Λύκειο». Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr>, στις 18/1/21.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας. Ιστορία-Επιστημολογία-Αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα*. Ανακτήθηκε στις 7/10/2020 από: ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG-34-411-421.pdf.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα-προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα , επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσιανάκας, Ε. (2001). *Η αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Συγκριτική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Τσιλιμένη. Τ.(2013). Πρακτικές για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας και φιλιαναγνωσίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, στο Γκίβαλου-Κατσίκη

Α.(επιμ.)«Καλλιερρώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές», Διάδραση, Αθήνα, σ.σ.185-197.

Τσιλιμένη, Τ.(2019). *Καλλιερρώντας την κριτική σκέψη σε αναγνώστες πρωτοσχολικής και προσχολικής ηλικίας με εικονογραφημένα παιδικά βιβλία*. KEIMENA, τ.30.

Τσιτσιπής, Λ.Δ. (2004). *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της γλώσσας: γλώσσα, ιδεολογία, διαλογικότητα και επιτέλεση*, Αθήνα: Gutenberg.

Τσιτσιπής, Λ.Δ. (2004). *Από τη γλώσσα ως αντικείμενο στη γλώσσα ως πράξη*. Αθήνα: Νήσος.

Τσιώκος, Γ.(1990). «Η Πορεία προς τον (Αν)Αλφαριθμητισμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 53.

ΥΠΕΠΘ, (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε. Προτάσεις της μελέτης*. Ανακτήθηκε από: www.repository.edulll.gr, στις 10/1/21.

Υπουργείο Πολιτισμού, (1987). *Η Αντιμετώπιση του Αναλφαριθμητισμού στις Χώρες Μέλη της ΕΟΚ*. Ανακτήθηκε από: www.repository.edulll.gr, στις 23/2/21.

Vygotsky, L.S. (1997). *Ο νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*.(Α. Μπίμπου&Σ. Βοσνιάδου, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Φαφίτη, Κ.& Μιχαλοπούλου, Α. (2020). Ο εγγραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. *Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 6, 74-99.

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκάκη, Μ. (2007). *Μεθοδολογική Προσέγγιση του κριτικού-χειραφετικού παραδείγματος. Η μέθοδος project*. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf, στις 16/2/21.

Χανιωτάκης, Ι. Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/11263>, στις 25/1/21.

Χαραλαμπίδης, Χρ.(1999). *Νεοελληνικός Λόγος*. Αθήνα: Τ. Τσιβερίωτης.

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55.

Χαραλαμπίδης, Α.-Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κώδικας.

Χαραλαμπίδης, Ι. (2019, 8 Δεκεμβρίου). Κάν' το όπως η Εσθονία. *Πρώτο Θέμα*.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Νάξος: Ατραπός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος τ.χ 113*, 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 30/9/2020 από: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2020 από: <http://www.nured.uown.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Χατζηρήστου, Σ. & Βασιλειάδης, Μ. (2011). *Ιδιωτική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: προκλήσεις και προοπτικές*. Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ), Αθήνα.

Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Wells, G. (2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Πέντε μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Ξενόγλωσση

Abrami, P.C., Bernard, R., M., Borokhovski, E., Surkes, M., A., Tamin, R., Wade, A., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. *Review of educational research*, vol. 78, No. 4, pp 1102-1134.

Ahtee, M., Lavonen, J. & Pehkonen, E. (2008). Reasons behind the Finnish success in science and mathematics in PISA tests. *Problems of education in 21st century*, vol 6, 18-26.

Aliakbari M. & Sadeghbaghi A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 70, pp 1-5.

Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University. Language and Translation*, v24(1), p35-41.

Amua-Sekyi, E.T. (2016). Assessment, Student Learning and Classroom Practice: A Review. *Journal of Education and Practice*, vol. 7, No. 21.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Athanassiou, N., McNett, J. M. & Harvey, C. (2003). Critical Thinking in the Management Classroom: Bloom's Taxonomy as a Learning Tool. *Journal of Management Education*, 27(5), 533-555.

Bal, M. (2003). Visual essentialism. *Journal of Visual Culture*, 2(1), 5-32.

Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, 11, 361-375.

- Barrett, A. M. (2013). Measuring learning post-2015. The 12th UKFIET International Conference on Education and Development: *Post 2015: Reflecting, Reviewing, Re-visioning*. University of Oxford.
- Bartell, T., Elder, L., & Paul, R.W. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento.
- Barton, D & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In Barton, D. Hamilton, M. & Ivanic, R. (επιμ.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: analyzing language and social practices in a textually mediated world, *Language and Education*, 15 (2-3): 92-104.
- Barton, D. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Basso, K. H. (1972). To give up on words: silence in Western Apache culture. Giglioli, P. (επιμ.) *Language and social context, Harmondsworth: Penguin*
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beckmann- Dierkes, N., & Fuhrmann, J. (2011). Finland's PISA success: myth and transferability. *Kas International Reports*, 6-21.
- Berg, T., Brugge, E., (2013). *Teaching critical thinking with rationale*. Ανακτήθηκε στις 21/11/18 από <https://www.reasoninglab.com/research-on-critical-think>.
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, V., Swanson, H.L., & Abbott, R.D. (1996). Assessment of planning, translating and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34, 23-52.
- Bernstein, B. (1971-1975). *Class, Codes and Control*. 2τομ. Λονδίνο: Routledge.
- Bieber, T. & Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education. Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*. Vol. 46, No. 1.

- Binkley, M.&Williams, T. (1996). *Reading Literacy in the United States. Findings from the IEA Reading Literacy Study*. National Center for Education Statistics. U.S Department of Education Research and Improvement.
- Blachowicz, C. &Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension. Strategies for Independent Learners*. The Guilford Press. New York-London.
- Blickenstaff, J., Hullquis, E. &Kopel, K. (2013). *The Effects of Reading Strategies inreading comprehension for Elementary Age Learners*. Masters of Arts in Education. Action Research Papers. St. Catherine University. Sophia
- Bolger, N., &Kellaghan, Th., (1990). Method of Measurement and Gender Differences in Scholastic Achievement. *Journal of Educational Measurement*, 27(2), 165-174.
- Brown, G.T.L. (2019). Is Assessment for Learning Really Assessment? *Assessment, Testing and Applied Measurement*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>, στις 27/1/21.
- Bruner, J.(1960), *The Process of Education*. Boston: Harvard Education Press.
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M.&Trochim, W. (2015). Defining and Teaching Evaluative Thinking: Insights from Research on Critical Thinking. *American Journal of Evaluation*, 36(3), 375-388.
- Burridge, T. (2010). Why do Finland's schools get the best results? *BBC World News America*, 1-2.
- Calkins, L. Mc. (1983), *Lessons from a child: On the teaching and learning of writing*. Exeter, NH: Heinemann.
- Carter, I., (2018). *Improving the teaching of reading comprehension*. Research & Enterprise. University of Sussex.
- Carvalho, L. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge- Policy Instrument, *European Educational Research Journal*, Vol 11, No 2, 172-188.
- Cekiso, M. (2012). Reading & Writing. *Reading Comprehension and strategy awareness of grade 11 English second language learners*, vol. 3, No 1.
- Chomsky, N.(1957), *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- Cinard, L.M. (2000), «Literacy Strategies Improve Content Area Learning», in *Claremont Reading Conference Yearbook*. Claremont Graduate University.
- Clark, R. & Ivancic, R. (1997), *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Cook-Gumpertz, J. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (1993), “The Power of Literacy and the Literacy Power”, in B. Cope and M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, pp. 53.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000) (eds), *Multiliteracies*. South Yarra: Macmillan Australia.
- Cresswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Cristie, F. & Martin, J.R. (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Chung, J. (2010). An investigation of reasons for Finland’s success in PISA. *Comparevol 40*, No 4, 551.
- Clark, C.L. (2015). *Applying existing reading research: to improve reading comprehension in Icelandic secondary schools*. Department of education, university of Iceland.
- Collier, L. (2013). *Teaching Complex Texts: A Guide*. National Council of Teachers of English. National Center for Literacy Education.
- Dam, G.&Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction, 14*(4), 359-379.
- Davies, W., M. (2004). *In Defence of Generalisation: Moore on the Critical Thinking Debate*. University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language, 17*(1).
- Dickinson, D. (1994). *Bridges to Literacy*. Οξφόρδη: Blackwell.

- Doughty, P. & Thornton, G. (1980). *Teaching writing: the development of written language skills*. Edward Arnold.
- Drpharmacyblog (2016). *Study and critical thinking*. Biologybrain.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). *What Research Has to Say About Reading Instruction?* International Reading Association.
- Earl, L. (2006). Assessment-A Powerful Lever For Learning. *Brock Education Journal, Vol. 16*, No.1.
- Egan-Robertson, A.&Bloome, D. (1998). *Students as Researches of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T.R., J.L. Cook, & Travers, J. F. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση. (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ennis, R., H. (1987). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher, Vol. 18*, No. 3, pp. 4-10.
- Fielding, L. & Pearson, D. (1994). Synthesis of Research/Reading Comprehension: What Works. *Educational Leadership, vol. 51*, No 5.pp 62-68.
- Fisher, R. (2002). *Inside the literacy hour. Learning from classroom experience*. London: Routledge Falmer.
- Fletcher, J.M. (2006). Measuring Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 323-330.
- Fowler, L. (1982), *Kinds of Literature*. Oxford: Oxford University Press
- Franko, A., Marques Vieira, R. & Tenreiro Vieira, C. (2019). *Educating for critical Thinking in University: The criticality of critical thinking in Education and Everyday Life*. ESSACHES-Journal for Communication Studies, 22,2 131-144.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990), «Literacy Programs», *Prospect: A Journal of Australian TESOL, vol.n5*(3).
- Freire, P.&Macedo, D. (1987). *Leteracy: Reading the Word and the World*. Νέα Υόρκη: Bergin&Garvey.

- Gable, R. A., Gear, S. B., Hughes, K.C., Watson, S. M. R., (2012). Evidence – Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 27, No 2. pp 79-89.
- Gallardo, A. (2012). The reasons behind Finland’s success in mathematics. *PISA curriculum national preparation education de matematicas*, 1-13.
- Gee, J. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourse*. London: Falmer Press.
- Gee, J.P. (2000). The new literacy studies: from ‘socially situated’ to the work of the social. In Barton, D. Hamilton, M. & Ivanic, R. (επιμ.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Geldert, T. (2007). The rationale for rationale. *Law, Probability and Risk*,6, 23–42. Oxford University Press.
- Geske, A. & Ozola, A. (2008). Factors Influencing Reading Literacy At The Primary School Level. *Problems Of Education In The 21st Century*, vol. 6, No 71.
- Graves, D. M.(1983), *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of education policy*, Vol 24, No 1, pp 23-37.
- Grek, S. (2010). International organizations and the shared construction of policy ‘problems’: problematization and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*. Vol 9, No 3.
- Grek, S. (2012). What PISA knows and can do: studying the role of national actors in the making of PISA. *European Educational Research Journal*, Vol 11, No 2.
- Gunning, Th. (2003), *Building Literacy in the Content Area*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gur, B. S., Celik, Z. & Ozoglu, M. (2012). Policy options for Turkey: a critique of interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education*. Vol. 27, No 1, pp 1-21.
- Halliday, M.A.K (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. (ed.) (1979). *Working Conference on Language in Education*. Sydney: University Extension Programme.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993). «Towards a Language-based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, vol.5
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education*. Jonathan J. Webster.
- Halpern, D. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist Association*, 53(4), 449-455.
- Hanberger, A. (2014). What PISA intends to and can possibly achieve: a critical programme theory analysis. *European Educational Research Journal*, Vol 13, No 2.
- Hancock, L. (2011). Why are Finland's schools successful? *Smithsonian Magazine*, 1-6.
- Hansen, E. J. (2016). *Reading Comprehension*. Master Fremmedsprkiskolen. Ανακτήθηκε στις 24/05/18 από www.scribd.com.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2006). “Does educational tracking affect performance and inequality? Differences in evidence across countries”, *Economic Journal* 116, 63-76.
- Harmon, J.&Wood, K. (2001). “The TAB Book Club Approach”. *Middle School Journal*, vol. 32(3).
- Henry, M., Lingard, B., Rrvi, F. and Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalization and Education Policy*. Oxford:Pergamon Press.
- Hernandez, D.J. (1993). *America's children: Resources from family, government and the economy*. New York: Russell Sage Foudation.
- Hodge, R. & Kress, G. (1979). *Language as ideology*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Hoggart, R. (1992). *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Harmondsworth: Penguin.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Institute of Education Sciences, (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Department of Education.
- Jalilehvand, M. (2012). The Effects of Text Length and Picture on Reading Comprehension of Iranian EFL Students. *Asian Social Science*, 8(3),p329.
- Jewitt, C. (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London:Routledge.
- Kamhi, A. J.&Catts, H. W. (2017). *Epilogue: Reading Comprehension Is Not A Single Ability-implications for Assessment And Instruction*. Florida State University Libraries. Ανακτήθηκε στις 05/10/2020 από: <https://doi.org/10.1044/2017-LSHSS-16-0049>.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S. &Olson, R.K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300.
- Kilpatrick, J.&Johansson, B. (1994). Standardized mathematics testing in Sweden: legacy of Frits Wigforss, *NOMAD, Nordic Studies in Mathematics Education*, 2(1), 6-30.
- Kissau, S. & Hiller, F. (2013). Reading Comprehension Strategies: an international comparison of teacher preferences. *Research in Comparative and International Education*, vol. 8, No 4.
- Knapp, P. &Watkins, M. C. (1994). *Context-text Grammar*. Broadway, NSW: Text Publications.
- Knudson, R.E. (1995). Writing experiences attitudes and achievement of first to sixth graders. *JournalofEducationalResearch*, 89, 90-97.
- Kress, G. (1982), *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, G. & Knapp, P (1994), « Genre in a Social Theory of Language», *English Education*, vol.26(2)

- Kress, G.&VanLeeuwen, Th. (1996). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. New York: Rutledge.
- Kucukoglu, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 70, pp 709-714.
- Kumar, R., R. (2017). Effectiveness of Formal Logic Course on the Reasoning Skills of Students in Nizwa College of Technology, Oman. *Journal of Education and Practice*, Vol.8, No.7.
- Kunsch, D., W., Schnarr, K., &Tyle, R. (2014). The Use of Argument Mapping to Enhance Critical Thinking Skills in Business Education. *Journal of Education for Business*, Vol 89, No. 8, 403-410.
- Kupiainen, S., Hautamaiki, J. & Karjalainen, T. (2012). *The Finnish Education System and PISA*, Helsinki: Ministry of Education Publications, Helsinki University Print.
- Kurfiss, J., G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2.
- Lai, E.,R. (2011). *Critical thinking: A Literature Review*. Research Report. Pearson.
- LaPoint-O'Brien, T., (2013). *The Development of Critical Thinking Skills*. Action Research Seminar.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lemke, J.L. (1994). *Genre as a Strategic Resource*, ERIC document ED 377515.
- Lengbeyer, L. (2014)._Critical Thinking in the Intelligence Community: The Promise of Argument Mapping. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, Vol 29, No 2.
- Lewis, S., (2014). PISA- based Test for Schools and Global Governance of Education: New Scales, Networks and Spaces. Conference ECER 2014. *The Past, the Present and the Future of educational Research*.

- Lingard, B. & Grek, S. (2010). *The OECD, Indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspectives*. ESRC/ ESF Research Project on Fabricating Quality in Education. University of Edinburgh.
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative education*. Vol 47, No. 4, p 489-503.
- Lingshuai, K. & Minxuan, Z. (2012). An exploration of reasons for Shanghai's in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of education in China*, Vol 7, No 1, 124-162.
- Liu, O. L., Frankel, L., Roohr, K. C. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for next-Generation Assessment. *Research Report ETS RR-14-10*.
- Lohrey, A. (1998). *Critical Literacy: A Professional Development Resource*. Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia.
- Luo, J-p. (2013). An action Research on Improvement of Reading Comprehension of CET4. *English Language Teaching*, vol. 6, No 4. Canadian Center of Science and Education.
- Magos, K. & Kalopita, K. (2020). Diversity in Early Childhood Education Through Parents' Perceptions. *RIELS Journal*, 1 (2), 235-245.
- Magos, K. & Margaroni M. (2018) The importance of educating refugees. Editorial. *Global Education Review*, 5 (4), 1-6.
- Mangez, E. & Hilgers, M. (2012). The field of knowledge and the policy field in education: PISA and the production of knowledge for policy. *European Educational Research Journal*. Vol 11, No 2.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. *Forum Qualitative Social Research (F. Q. S.)*, v1, no 2.
- Mckee, S., (2012). Reading Comprehension, What we know: A Review of Research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, vol. 2, No1.

- Mc Peck, J.E.(2018). *Critical Thinking and education*. Routledge Library Editions: Philosophy of Education.
- Meadows, S. (2006.). *The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood*. LondonandNewYork: Routledge.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How to Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Michalopoulou,Aik.(2014). Inquiry-BasedLearning through the Creative Thinking and Expression in Early Years Education, *Creative Education*,5,6,377-385. <http://www.scirp.org/journal/ce>, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.56047>
- Michalopoulou, Aik.(2014). Creativity Expressed through Drawings in Early Childhood Education, *International Journal of Education*, Vol. 6, No.2,69-82.<http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i2.5328>
- Michelson, J. (2015). How to Analyze Complex Texts for your teaching-Step by Step. *Instructional Leadership in Action*. Center for educational leadership. University of Wachington. College of education.
- Mikre, F. (2010). Review Article: The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, vol. 5, no 2.
- Moore, T. (2008). Finnish education system. *Northern Ireland Assembly, Research and Library Services*, 46, 1-24.
- Mudzielwana, N. P., (2013). Research- based Teaching Comprehension Strategies. *Language Teaching and Research*, vol. 4, no 2. pp 317-327.
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting , E. G., Droop, M., Verhoeven, L., de Jong, P. F., (2017). Developmental Relations between Reading Comprehension and Reading Strategies. *Scientific Studies of Reading*, vol. 21, No 3. pp 194-209.
- National Center for Education Statistics, (N. C. E. S.) (2001). *Outcomes of learning. Results from the 2000 PISA of 15- year- olds in Reading, Mathematics and Science Literacy*. N. C. E. S. Washington.
- Nicolopoulou, A. (1999). “Literacy and Cognition”, in D. Wagner et al. (eds), *Literacy: An International Handbook*. Westview Press.

New London Group, (1996). «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Futures», *Harvard Educational Review*, vol.66.

Nold, H. (2017). Using Critical Thinking Teaching Methods to Increase Student Success: An Action Research Project. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 29, No 1, 17-32.

Novoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, Vol 39, No. 4, p 423-438.

OECD (1997). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD.

OECD (1999) (p 20). Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment. Paris: OECD.

OECD and Statistics Canada, (2000). *Literacy in the information Age*. Paris and Ottawa.

OECD (2001). *The wellbeing of nations*. Paris: OECD.

OECD (2003). *What is PISA?* Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org> στις 15/5/19.

OECD- UNESCO, (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow-Further results from PISA 2000*. OECD- UNESCO.

OECD, (2003). *First results from PISA 2003*. OECD.

OECD, (2009b). *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD, (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*.

OECD, (2012). *PISA 2012: Key Results in Focus*, France: ECD Publishing.

OECD, (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices, Vol IV*. PISA, OECD.

OECD, (2014). *PISA 2012 results in focus. What 15year olds know and can do with what they know?* OECD.

OECD, (2015). *How confident are students in their ability to solve mathematics problems?* OECD.

- OECD, (2015). *Is spending more hours in class better for learning?* OECD.
- OECD, (2019). *PISA 2018 results. Combined executive summaries.* OECD.
- Olson, D. (1994). *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Palinscar A & Brown, A, (1984). "Reciprocal teaching", *Cognition and instruction*, v.1 (2).
- Papadopoulos, (1994). *Education 1960-1990: The OECD perspective*, OECD: Paris.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). The nature of Assessment and Reasoning from Evidence. Στο *Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment.* Washington, DC: National Academies Press. Ανακτήθηκε από <https://www.nap.edu>, στις 30/1/21.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H.G. and Cowen, R. (2011). *PISA under examination. Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools.* Comparative Education Society in Europe (CESE).
- Phan, H. P. (2010). Critical Thinking as a Self-Regulatory Process Component in Teaching and Learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.
- PISA, (2000). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment.*
- PISA, (2003). *Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills.*
- Pithers, R. T& Soden, R. (2000). Critical Thinking in Education: A Review. *Educational Research*, 42:3, 237-249, DOI: 10/080/001318800440579.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(3).
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), 241-250.
- Raivola, R. (2006). "How Far Can We Learn Anything Practical from the Study of Foreign Systems of Education? Finland and the Pisa Model". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 6, 11-23.

- Reinikainen, P. (2009). Finnish students' success in PISA studies. *XV KonferencjaDiagnostykiEducacyjnej* 86-92.
- Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA results in Finnish comprehensive schools. *Miracle Education*, 3-18.
- Richardson, N., (2010). *Guided Reading Strategies for Reading Comprehension*. St. John Fisher College. Ralph C. Wilson, Jr. School of Education. FisherDigitalPublications.
- Rhalmi, M. (2018). *Definition of testing, assessment and evaluation*. Ανακτήθηκε από www.myenglishpages στις 5/1/21
- Rimiene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 17-22.
- Robb, L.(1994). *Whole Language, Whole Learners*. New York: Morrow.
- Sahlberg, P. (2012). "The most wanted: Teachers and teacher education in Finland, in Lieberman, A. & L. Darling-Hammond, *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*, New York: Routledge, 1-21.
- Save the Children, (2016). *Early Language Development And Children's Primary School Attainment In English And Maths*, Save the Children.
- Schmitt, N., Jiang, X. &Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(i), 26-43.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, Vo 40, No 6, p917-936.
- Silander, T. &Valijarvi, J. (2013). The theory and practice building pedagogical skill in Finnish teacher education. In H. D. Meyer & A. Benavot, *PISA, power and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford studies in comparative education. UnitedKingdom.
- Sloan, G. (2003). *The Child as Critic: Developing Literacy through Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Solsten, E. & Meditz, S. (1988). *Finland: A Country Study*, Washington: Government Publishing Office for the Library of Congress.

- Smith, F. (1983). *Essays into Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self Assessment and Peer Assessment. Teaching Development*. University of Waikato, N. Zealand. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciepub.com>, στις 20/1/21
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schumer, G., Tillmann, K. J. and Weib, M. (2002). *PISA 2000: Overview of the study. Design, method and results*. Germany.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1998). New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education. *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24. Ανακτήθηκε από [https://doi.org/10.1016/S089-5898\(99\)80103-X](https://doi.org/10.1016/S089-5898(99)80103-X), στις 22/1/21.
- Styla, D., Michalopoulou Aik. (2015). Project based learning: effects on knowledge and skills acquisition, *International Journal of Research (IJR)*, volume 2, issue 06, 148-158. <http://internationaljournalofresearch.org>
- Styla, D., Michalopoulou Aik. (2016). Project based learning in literature: The teacher's new role and the development of student's social skills in upper secondary education, *Journal of Education and Learning*, volume 5, no 3, 307-314. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p307>
- Tannen, D (1993). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex Publ.
- Texas Educational Agency, (2002). *What Research Tells Us About Reading Comprehension, and Comprehension Instruction*. Reading Rockets. WETA
- Texas Educational Agency, (2018). *What is effective comprehension instruction*. Reading Rockets. WETA.
- Texas Educational Agency, (2018). *Strategies that promote comprehension*. Reading Rockets. WETA.
- The Finnish National Board of Education. Curricula and qualifications*. Ανακτήθηκε από: www.oph.fi στις 25/07/15.

Thomas, P.,E.(1999). *Critical thinking instruction in selected greater Los Angeles area high schools*. Azusa Pacific University, California.

Torgesen, J. K., (2007). *Research Related to Strengthening Instruction in Reading Comprehension: Part 2*. Florida State University and the National Center for Reading First Technical Assistance. Comprehension Conference.

Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be ‘properly literate’. In Kimberley, K. Meek, M & Miller, J. (επιμ.). *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London A&C Black, pp 77-85.

Trohler, D. (2010). Harmonizing the educational globe: World polity, cultural features and the challenges to educational research, *Studies in the Philosophy and Education*, Vol. 29, No 1, p 7-29.

Twardy, C.,R. (1999). Argument Maps Improve Critical Thinking. *Philosophy of Social Science*. Monash University, VIC 3800, Australia.

Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Valijarvi, J. (2002). *The Finnish success in PISA-and some reasons behind it*, Institute for Educational Research: University Jyvaskyla.

Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2013). Finland’s PISA results: an analysis of dynamics in education politics. In H. D. Meyer & A. Benavot, *PISA, power and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford studies in comparative education. United Kingdom.

Von Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowlence and teaching. *Synthese* 80(1), 121-140.

Warwick, P. & Maloch, B.(2003). « *Scaffolding Speech and Writing in the Primary Classroom*», *READING Literacy and Language*.

Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents’ role in young children’s literacy learning*. PaulChapman: London.

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learns Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.

Winch, C. (2006). *Education, Autonomy and Critical Thinking*. Routledge.

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. & West, M. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice around the World*, Cheltenham: Edward Elgar.

Wray, D.(1998). «Teaching Literacy: The Foundations of Good Practice», *Education 3 to 13*, vol. 27(1).

Wray, D.(2001). «Literacy in the Secondary Curriculum», *Reading*.

Wray, D.(2004). *Literacy*. London: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Θεσσαλονίκη

19/12/2017

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Με αυτή την επιστολή σας ενημερώνουμε για μία έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που αφορά στην κατανόηση νεοελληνικού κειμένου.

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία για την έρευνα και απαντούμε σε κάποιες πιθανές σας ερωτήσεις.

Τίτλος έρευνας: «Διερεύνηση των αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού Pisa»

Ερευνήτρια : Φαφίτη Κερασία

Περιγραφή της έρευνας. Η έρευνα έχει στόχο τον προσδιορισμό των παραγόντων εξαιτίας των οποίων οι μαθητές έχουν χαμηλή επίδοση στην κατανόηση κειμένου στη διεθνή έρευνα Pisa αλλά και κατ' επέκταση την ανεύρεση των αιτιών του προβλήματος προκειμένου να αντιμετωπισθεί με τον καλύτερο τρόπο.

Τι συμπεριλαμβάνει η συμμετοχή του παιδιού μου; Η έρευνα αφορά 15χρονους μαθητές/τριες οι οποίοι θα λάβουν μέρος σε 2 δοκιμασίες-τεστ (εξέταση κειμένου) και θα παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα με θέμα την ανάλυση κειμένων.

Διατρέχει το παιδί μου κάποιο κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα; Τα παιδιά με τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα δε διατρέχουν κανένα απολύτως κίνδυνο.

Υπάρχει κάποιο όφελος αν το παιδί μου συμμετέχει στην παρούσα έρευνα; Το όφελος που θα αποκομίσουν τα παιδιά είναι η διαπίστωση τυχόν αδυναμιών ως προς την επεξεργασία και κατανόηση κειμένου.

Πώς θα προστατευθεί η ανωνυμία του παιδιού μου; Τα παιδιά θα συμμετάσχουν στην έρευνα ανώνυμα και τα αποτελέσματα της έρευνας δε θα ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό της τάξης για την αξιολόγησή τους.

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι καθαρά εθελοντική. Αν αποφασίσετε ότι επιθυμείτε να μη λάβει μέρος ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, δε θα υπάρξει καμία επίπτωση.

Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα Κατόπιν Ενημέρωσης. Σε καμία περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην αυτών που έχουν προαναφερθεί και τα πλήρη ονόματα των παιδιών θα παραμείνουν απόρρητα σε κάθε περίπτωση.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά μας αυτή.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Φαίτη Κερασία

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας _____,
δίνω εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου
_____ (ονοματεπώνυμο παιδιού)
του _____ (όνομα πατρός) στην έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση των
αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην κατανόηση κειμένου στο
πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού Pisa»

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα
γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή

Ημερομηνία _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Προ-τεστ

κείμενο

Παρελθόν οι δωρεάν σακούλες στο σούπερ μάρκετ από το 2018

Οικολογική «βόμβα»: 440 σακούλες το χρόνο χρησιμοποιεί κάθε Έλληνας

9/06/2017 Πρώτο Θέμα

Στα 4,5 δισεκατομμύρια τεμάχια το χρόνο συνολικά η κατανάλωση - Στα 160 τεμάχια ο ευρωπαϊκός μέσος όρος

Αρνητική πρωτιά για την ελληνική κοινωνία εξασφαλίζει η χρήση, κατά μέσο όρο, 440 τεμαχίων πλαστικής σακούλας ανά έτος για κάθε Έλληνα, ενός αριθμού που μεταφράζεται σε 4,5 δισεκατομμύρια τεμάχια το χρόνο, όπως ανέφερε μιλώντας στον ραδιοφωνικό σταθμό του ΑΠΕ ο Δρ. Λευτέρης Κιοσές, υπεύθυνος επικοινωνίας του Ινστιτούτου Έρευνας Λιανεμπορίου Καταναλωτικών Αγαθών (ΙΕΛΚΑ). Σύμφωνα με τον δρ Κιοσέ, αυτά ακριβώς τα στοιχεία τοποθετούν την ελληνική κοινωνία στην πρώτη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με σχεδόν διπλάσιο αριθμό, σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο των 160 τεμαχίων.

"Το κύριο ζήτημα με την πλαστική σακούλα δεν είναι τόσο το περιβαλλοντικό της αποτύπωμα κατά τη διαδικασία παραγωγής της, το πρόβλημα είναι πως έχει ιδιαίτερα μικρό βάρος και έτσι με τη βοήθεια του αέρα και του νερού καταλήγει στους θαλάσσιους οργανισμούς, τις θάλασσες και τις παραλίες μας, καταστρέφοντας γενικότερα το περιβάλλον της Μεσογείου. Στην περίπτωση μας θα τις βρούμε στο Αιγαίο" τονίζει ο κ. Κιοσές. Κύρια πρόκληση δε για την ελληνική κοινωνία είναι πλέον "η πάρα πολύ μεγάλη κατανάλωση της ελληνικής κοινωνίας (...) ενώ υπάρχει ταυτόχρονα και το ζήτημα της ευρωπαϊκής οδηγίας, η οποία λέει ότι μέχρι το 2019 θα πρέπει να μειώσουμε την κατανάλωση στις 90 σακούλες κατά κεφαλήν ετησίως και μέχρι το 2025 στις 40 και άρα στο 1/10 του αριθμού που χρησιμοποιείται σήμερα" σημειώνει ο κ.Κιοσές, ενώ δεν παραλείπει να τονίσει πως οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή οδηγία και "έχουν λάβει μέτρα μείωσης της πλαστικής σακούλας, είτε μέσω της απαγόρευσης της χρήσης της

είτε με κάποιο φόρο στη σακούλα και χρέωση της". Σε τέτοια μέτρα, αναφέρει, θα έπρεπε να έχει ήδη προχωρήσει και η Ελλάδα καθώς πλέον "από τον περασμένο Δεκέμβριο είμαστε εκπρόθεσμοι".

Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων συνθηκών και με γνώμονα ταυτόχρονα την προστασία του περιβάλλοντος το Ινστιτούτο Έρευνας Λιανεμπορίου Καταναλωτικών Αγαθών (ΙΕΛΚΑ) προχωρά στο ερχόμενο διάστημα και με πρόσφατη ανακοίνωση του στην πρωτοβουλία με την ονομασία «Νοιαζόμαστε Σήμερα – Ζούμε Καλύτερα Αύριο», έχοντας και την υποστήριξη τεσσάρων αλυσίδων Σουπερμάρκετ της Ελλάδας. Στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας ο στόχος είναι "η ενημέρωση των καταναλωτών για ένα θέμα περιβάλλοντος τόσο μεγάλης σημασίας" με τις αλυσίδες των Σουπερμάρκετ "να έχουν πλέον πιο μεγάλη δέσμευση".

Η πρωτοβουλία ξεκινά στις 20 Ιουνίου σε περισσότερα από 1500 καταστήματα στη χώρα με ενημερωτικό υλικό, καθαρισμούς παραλιών, συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση σε ενέργειες και χρήση ενός βασικού εργαλείου που είναι η καθιέρωση της επαναχρησιμοποιούμενης τσάντας. Σε αυτό το πλαίσιο θα επιδιωχθεί κύρια η χρήση τέτοιας τσάντας, η αλλαγή της συνήθειας και σε επίπεδο ψυχολογίας σε όλες της τις μορφές, αλλά και η επίδειξη των πλεονεκτημάτων της ενώ βάρος θα δοθεί και σε δράσης στα σχολεία. Σε επόμενο στάδιο σχεδιάζεται και συστήματα που θα επιβραβεύουν τον καταναλωτή (σ.σ για τη μη χρήση πλαστικής σακούλας) και διάφορα κίνητρα.

Υπενθυμίζεται ότι στο πλαίσιο της εναρμόνισης και της Ελλάδας με την κοινοτική οδηγία, οι δωρεάν πλαστικές σακούλες στα σούπερ μάρκετ θα αποτελούν παρελθόν από το 2018, καθώς πλέον θα κοστίζουν 8 λεπτά του ευρώ.

Ερωτήσεις

1α) Το συγκεκριμένο κείμενο σε ποια κατηγορία κειμένων ανήκει:

A) δημοσκόπηση

B) διήγημα

Γ) άρθρο σε εφημερίδα

Δ) δοκίμιο

1β) Σύμφωνα με ευρωπαϊκή οδηγία πόσες σακούλες θα πρέπει να χρησιμοποιεί ο Έλληνας ετησίως μέχρι το 2019:

A) 160

B) 90

Γ) 40

Δ) 440

2α) Ποιο είναι το θέμα του κειμένου:

A) καταστροφή περιβάλλοντος

B) η πλαστική σακούλα συμβάλλει στη μόλυνση του περιβάλλοντος

Γ) αρνητική προβολή της Ελλάδας σχετικά με τη χρήση πλαστικών σακουλών, η οποία αποτελεί σημαντικό περιβαλλοντικό πρόβλημα.

2β) Ποιο είναι το βασικό πρόβλημα με τη χρήση πλαστικής σακούλας σύμφωνα με το κείμενο;

3) Προκειμένου να ενημερωθούν οι καταναλωτές γι' αυτό το σημαντικό περιβαλλοντικό πρόβλημα και να οδηγηθούμε στην προστασία του περιβάλλοντος σε ποιες κινήσεις έχει προχωρήσει το Ινστιτούτο Έρευνας Λιανεμπορίου Καταναλωτών Αγαθών (ΙΕΛΚΑ).

4) Στο κείμενο αναφέρεται ότι για το συγκεκριμένο θέμα θα αναλάβει δράση και το σχολείο. Πώς μπορεί το σχολείο να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση κατά τη γνώμη σου.

5) Πιστεύετε ότι με τη μείωση της χρήσης πλαστικών σακουλών θα προστατευθεί το περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό ή θα πρέπει να υπάρξουν και κάποιες άλλες πρωτοβουλίες; και ποιες είναι αυτές;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Μετά-τεστ

κείμενο

Στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας

Ζούμε στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας.

Και εγώ τώρα κάθομαι σε πολυκατοικία. Έχω ένα εσωτερικό δωάρι στον τρίτο όροφο. Εσωτερικά τα λέμε τώρα τα διαμερίσματα που δε βλέπουν στο δρόμο αλλά στην αυλή. Μα και η αυλή δε λέγεται αυλή αλλά ακάλυπτος χώρος.

Στις περισσότερες από αυτές τις πολυκατοικίες, που χτίζονται η μία ύστερα από την άλλη, σπάνια θα δεις παράθυρο. Είναι όλο μπαλκονόπορτες που βγαίνει σ' ένα μπαλκόνι που ζώνει την πολυκατοικία ένα γύρο και θυμίζει κατάστρωμα μπαλκονιού. Έτσι λοιπόν, μπαλκονόπορτα και κάμαρα, και η κάθε κάμαρα μοιάζει διάδρομος. Πώς επιπλώνεται, πώς κατοικείται αυτός ο χώρος, δεν έχεις ανάγκη να το σκεφτείς εσύ. Το αποφάσισε προκαταβολικά ο αρχιτέκτονας. Σου έβαλε τις πρίζες για την τηλεόραση εκεί που πρέπει να την τοποθετήσεις, σου έβαλε τις απλίκες εκεί που θα μπει το «καθιστικό», δηλαδή ο καναπές, το χαμηλό τραπέζι, και οι δύο τεράστιες πολυθρόνες της μόδας.

Δεν υπάρχει κατάλληλη γωνιά για να εγκαταστήσει η νοικοκυρά την «κόχη» της. Εκεί που θα κουρνιαστεί να πιει το καφεδάκι της, να πάρει τη γάτα στην αγκαλιά της, και να αφουγκραστεί την ανάσα του σπιτιού της. Ίσως γι' αυτό η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της. Ξένο πράμα. Όλα τυποποιημένα, όλα προμελετημένα. Η απόσταση που μπορείς να απλώσεις το χέρι και το πόδι σου. Πόσο πρέπει να σκύψεις το κεφάλι σου όταν σηκώνεσαι όρθιος μέσα στην μπανιέρα, έτσι που να μην κουτουλήσεις στο σώμα του καλοριφέρ που κρέμεται στον τοίχο.

Αλλάζουν οι καιροί, αλλάζουν και οι άνθρωποι. Μέσα στις πολυκατοικίες οι άνθρωποι γίνονται αγγλοπρεπείς. Βλέπεις κάποιον στη σκάλα ή στο ασανσέρ και δε σε χαιρετά. Στέκεται μπροστά σου σαν κολόνα πάγου, φοβάσαι να τον χαιρετήσεις κι εσύ. Δεν ξέρεις καλά καλά συγγάτοικος είναι ή ξένος. Έχασαν οι Ρωμιοί τη ρωμιοσύνη τους.

(απόσπασμα από το πεζογράφημα «Η αυλή μας» της Μαρίας Ιορδανίδου)

Ερωτήσεις

1α) Σε ποιον όροφο βρίσκεται το διαμέρισμα της συγγραφέα;

A) στον πρώτο όροφο

B) στο ισόγειο

Γ) στον τρίτο όροφο

1 β) Ποια διαμερίσματα θεωρούνται εσωτερικά;

A) αυτά που δεν έχουν μπαλκόνι

B) αυτά που βλέπουν στην αυλή

Γ) αυτά που βλέπουν στο δρόμο

2 α) Ποιος διαμορφώνει τα διαμερίσματα των πολυκατοικιών;

A) Οι ένοικοι

B) Η συγγραφέας

Γ) Οι αρχιτέκτονες

Δ) Οι γείτονες

2 β) Ποια είναι τα συναισθήματα της συγγραφέα για τα διαμερίσματα;

3) Γιατί η σημερινή γυναίκα δεν αγαπά το σπίτι της;

4) Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ζωής στις πολυκατοικίες, σχολιάστε τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις μεγαλουπόλεις. Γιατί πιστεύετε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει οδηγηθεί σ' αυτή την κατάσταση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Παρέμβαση

A) κείμενο (άρθρο)

Το ντόπινγκ του καταναλωτισμού

Καθημερινός ενημερωτικός βομβαρδισμός για εβδομάδα εκπτώσεων, άνοιγμα καταστημάτων και την Κυριακή και συνεχή διαφημιστικά μηνύματα για καταναλωτικά αγαθά και προσφορές κάθε είδους. Ένα φαινόμενο που αιχμαλωτίζει το αγοραστικό κοινό στο πάθος της σπατάλης, ερεθίζοντας τις αγοραστικές του επιθυμίες και φενακίζοντάς το με διάφορα μέσα και τεχνικές, ώσπου το εγκλωβίζει σε έναν κυκεώνα άχρηστων και περιττών αγορών.

Πράγματι, τα περισσότερα άτομα και κυρίως οι γυναίκες, που θεωρούνται καλύτεροι καταναλωτές, αδυνατούν να αντισταθούν στις πιέσεις, στα μέσα και στις τεχνικές που μετέρχονται οι διαφημιστές, οι οποίοι με ύπουλο και συνάμα διακριτικό τρόπο, πουλάνε όνειρα και κατασκευάζουν επιθυμίες, πετυχαίνοντας να ασκήσουν ψυχολογική πίεση στον καταναλωτή, αφού του προκαλούν «πλύση εγκεφάλου» και τον οδηγούν σε σύγχυση.

Δεν είναι όμως μόνο τα διαφημιστικά κόλπα και οι τεχνικές υποβολής του υποσυνειδήτου που συντείνουν στην ενίσχυση αυτής της καταναλωτικής μανίας που διακρίνει τον σύγχρονο άνθρωπο, αλλά και η ανάγκη ορισμένων να γεμίσουν την άδεια τους ζωή, το εσωτερικό τους έλλειμμα και το υπαρξιακό τους κενό με κάποια υποκατάστατα υλισμού. Είναι και μια ωνιομανία (ψυχαναγκαστική καταναλωτική συμπεριφορά) που οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο καταναλωτικής υστερίας και φρενίτιδας. Και δεν είναι τίποτε άλλο από μια εμμονή και μια εξάρτηση που οφείλεται εκτός των άλλων σε μια αίσθηση πλασματικής συναισθηματικής πληρότητας και εφήμερης ευτυχίας που επαναλαμβάνεται ασυνείδητα στο διηνεκές του χρόνου.

Πρόσφατες έρευνες, έδειξαν πως η υπερκατανάλωση είναι μια εναλλακτική μέθοδος προκειμένου να υπερκεράσουμε τα βαθύτερα προβλήματά μας, ενώ τα υλικά αγαθά αποτελούν παρηγορητικά υποκατάστατα της πραγματικής ανάγκης μας για επικοινωνία και ουσιαστική επαφή. Το υπερκαταναλωτικό άτομο αντιμετωπίζει κάθε

αγορά του σαν ένα βάλσαμο παρηγοριάς και ανακούφισης ή σαν τον καταλύτη της στρεσογόνου κατάστασης που βιώνει στην ανιαρή καθημερινότητά του. Γιατί, όντως, η «αγοραθεραπεία» προκαλεί μια έντονη και ηδονική ευφορία που ναρκώνει κάθε μηχανισμό αντίστασης στον άκρατο καταναλωτισμό.

Επίσης, ξεγελιόμαστε πως η κατοχή υλικών αγαθών ενισχύει την αυτοεικόνα μας, καλύπτει την ανάγκη για επίδειξη και προσδιορίζει την κοινωνική μας ταυτότητα. Και ως μικρονοϊκοί αλαζόνες κατακλυζόμαστε από την ιδεοληψία πως η υπερβολική κατοχή υλικών αγαθών εξασφαλίζει την απόλυτη ευτυχία προσωπική και οικογενειακή προκαλώντας παράλληλα μια αίσθηση υπεροχής έναντι αυτών που δεν διαθέτουν ισάξιο υλικό πλούτο και ανάλογη οικονομική ευχέρεια.

Οφείλουμε όμως να συνυπολογίσουμε τις συνέπειες, οι οποίες είναι επιζήμιες για το άτομο και την κοινωνία και συχνά μη αναστρέψιμες.

Καταρχάς, οι οικονομικές αντοχές ασφυκτιούν με άμεση απόρροια τον εργασιακό εγκλωβισμό και κατ' επέκταση τον σωματικό, ψυχικό και ηθικοπνευματικό εξανδραποδισμό μας. Το σημαντικότερο, όμως, είναι πως επιδιδόμενοι σε ένα ξέφρενο κυνήγι ύλης δεν μας μένει πλέον χρόνος για μια ουσιαστική ακρόαση και επαφή με τον διπλανό μας, ένα χαμόγελο στον συνάνθρωπό μας, μια αγκαλιά στα αγαπημένα μας πρόσωπα, αλλά παραμένουμε καταδικασμένοι σε έναν ασφυκτικό κλοιό απομονωτισμού. Μοναδική λύση για να βγούμε από τους λαβύρινθους του καταναλωτισμού είναι να ανακαλύψουμε τους κρουνούς της πραγματικής ευτυχίας, ως αντίδοτο στην καταναλωτική φρενίτιδα και να απεξαρτηθούμε από σύνδρομο του καταναλωτισμού, ώστε να μην εξαντλούμαστε στο αέναο παιχνίδι του υλικού ευδαιμονισμού. Να αντισταθούμε στις στρατηγικές της διαφήμισης και να συνειδητοποιήσουμε πως είναι αδύνατον με την αγορά ενός προϊόντος να οικειοποιηθούμε και το ιδανικό περιβάλλον που έμμεσα μας υπόσχεται.

Οφείλουμε να ιεραρχήσουμε τις ανάγκες μας και να διακρίνουμε τις πραγματικές από τις πλασματικές, θέτοντας όρια στο αίσθημα ανικανοποίητου που μας διακρίνει

(Εφημερίδα Βήμα 07/11/2014).

Ερωτήσεις

- α) Σε ποιο θέμα αναφέρεται το άρθρο;
- i) Ενημέρωση για εβδομάδα εκπτώσεων
 - ii) Ενημέρωση για το θέμα του ωραρίου των καταστημάτων σχετικά με τις Κυριακές
 - iii) Περιγραφή του φαινομένου του καταναλωτισμού
 - iv) Σχολιασμός του γεγονότος ότι οι γυναίκες θεωρούνται καλύτεροι καταναλωτές
- β) Σύμφωνα με το άρθρο που οφείλεται η έξαρση του καταναλωτισμού;
- γ) Ποια λύση προτείνεται για να αντισταθούμε στην καταναλωτική μανία σύμφωνα με το κείμενο; Συμφωνείτε; Έχετε να προτείνετε και κάποια άλλη λύση;
- δ) Τι σημαίνει ο τίτλος; Μπορείτε να δώσετε έναν άλλο τίτλο;

Β) Διαφημίσεις



**Μαζί σας...
όπου κι αν πάτε!**

BARTUGGI®
ΤΣΑΝΤΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΤΑΞΙΔΙΟΥ

ΣΕ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΚΑΤΑΘΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΟ ΣΗΜΑ BARTUGGI ΣΕ ΟΛΗ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: BARTUGGI HELLAS (ΟΜΙΛΟΣ ΕΤΑΙΡΙΩΝ ΤΙΡΙΑΚΙΔΗ): ΣΑΜΟΥ 47, 151 25 ΜΑΡΟΥΣΙ
ΤΗΛ: 010/68.91.902, FAX: 010/68.32.476, e-mail: bartuggi@hol.gr

Η σχέση μας είναι... σχέση σωστής διατροφής

Η εταιρεία Χ. ΛΙΟΦΚΑΣ & ΥΙΟΙ ΑΕΒΕ διαθέτοντας κορυφαία ποιότητα, μεγάλη ποικιλία, πλήρως γνήσια και ακολουθώντας τις προδιαγραφές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ασφάλεια των τροφίμων, δημιουργεί υπερσύγχρονες εγκαταστάσεις, αυστηρούς ποιοτικά ελέγχους και με τα σύγχρονα μέσα μεταφοράς της είναι πάντα κοντά σας. Τί αυτό άλλωστε πιστοποιήθηκε κατά ISO 22000:2005.

ΛΙΟΦΚΑΣ
Ολόφρεσκα!
Σπιτικά κοτόπουλα
Αγρούς

Από τον τόπο σου και με τη φ

Ερωτήσεις

α) ποιο προϊόν διαφημίζεται στη διαφήμιση 1

i) ένα ταξίδι

ii) ταξιδιωτικό γραφείο

iii) τσάντες

iii) τσάντες ταξιδιού

β) στη διαφήμιση 1 τη σχέση υπάρχει ανάμεσα στο προϊόν που διαφημίζεται και στην πυραμίδα

γ) τι διαφημίζεται στη διαφήμιση 2

i) εργοστάσιο παραγωγής κοτόπουλων

ii) κοτόπουλα

iii) κάποιο προϊόν για παιδιά

iii) καλαμπόκι

δ) στη διαφήμιση 2 υπάρχει η εικόνα της μητέρας με το παιδί της. Υπάρχει σχέση με τη συγκεκριμένη εικόνα και με το διαφημιζόμενο προϊόν

ε) γιατί επιλέχθηκαν συγκεκριμένα γλωσσικά μηνύματα (σλόγκαν) για τις δύο διαφημίσεις

«Μαζί σας.....όπου κι αν πάτε» (διαφήμιση 1)

«Από τον τόπο σου και με τη φροντίδα μας» (διαφήμιση 2)

Τι θέλει να δηλώσει ο διαφημιστής με τις συγκεκριμένες φράσεις

στ) ποιος είναι ο απώτερος σκοπός των παραπάνω διαφημίσεων

i) να περιγράψουν τα προϊόντα που διαφημίζουν

ii) να ενημερώσουν για την κυκλοφορία νέων προϊόντων

iii) να επισημάνουν την ωφελιμότητα των συγκεκριμένων διαφημιστικών προϊόντων

iv) να πείσουν τον αναγνώστη να αγοράσει τα προϊόντα που διαφημίζουν

Γ) Ανακοίνωση

Όροι Συμμετοχής Διαγωνισμού: Ταξίδι αναψυχής: μια ευκαιρία να γνωρίσουμε τα νησιά μας.

1) Η εταιρεία ΠΕΝΤΕ Α.Ε και η 7 Indigo New Media (εφεξής καλούμενες οι «Διοργανώτριες»), σε συνεργασία με την εταιρεία ΜΕΓΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ Α.Ε (εφεξής καλούμενη η «Χορηγός») διοργανώνουν ηλεκτρονικά μέσω Διαδικτύου (Internet) την παρούσα ενέργεια.

2) Δικαίωμα συμμετοχής στην ενέργεια/διαγωνισμό έχουν όλοι οι μόνιμοι κάτοικοι Ελλάδας, που έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους.

3) Εξαιρούνται οι μέτοχοι, εταίροι, διαχειριστές, μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου και εργαζόμενοι των Διοργανωτριών και της Χορηγού, καθώς και οι συγγενείς τους α' και β' βαθμού, και οι σύζυγοι αυτών.

4) Ο διαγωνισμός θα διαρκέσει από 20-3-2017 μέχρι και τις 15-4-2017, στις 23:59.

5) Για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό απαιτείται η αγορά προϊόντος. Ο κάθε συμμετέχων θα πρέπει να είναι εγγεγραμμένος στο Facebook στη σελίδα «SUPERMARKET ΓΑΛΑΞΙΑΣ» (κατόπιν προηγούμενης αποδοχής από αυτόν, τόσο των όρων εγγραφής του Facebook όσο και των όρων συμμετοχής της σελίδας «SUPERMARKET ΓΑΛΑΞΙΑΣ»). Ο κάθε συμμετέχων θα πρέπει να κάνει σχόλιο στη σχετική ανάρτηση για να μπει στην κλήρωση κατά την οποία θα αναδειχθούν διακόσιοι (200) νικητές, οι οποίοι θα κερδίσουν ένα ταξίδι στα νησιά του Αιγαίου για μία εβδομάδα. Οι νικητές θα πρέπει να πραγματοποιήσουν το ταξίδι το αργότερο μέχρι τις 31-8-2017 καθώς μετά την παραπάνω ημερομηνία δεν θα είναι δυνατή η πραγματοποίησή του και οι νικητές θα το χάσουν.

ερωτήσεις

α) τι αφορά η παρούσα ενέργεια

i) κλήρωση

ii) διαφήμιση προϊόντος

iii) ανακοίνωση για συμμετοχή σε διαγωνισμό

β) ποιες εταιρείες θεωρούνται διοργανώτριες και ποια χορηγός

γ) ποιοι έχουν δικαίωμα συμμετοχής και ποιοι εξαιρούνται από την παρούσα ενέργεια

δ) τι απαιτείται από τον κάθε συμμετέχοντα

ε) πόσοι νικητές θα αναδειχθούν

στ) ποιο δώρο θα απονεμηθεί

Δ) video παρέμβασης

www.youtube.com/watch?v=zirrDHUEKEo (καταναλωτισμός)

www.youtube.com/watch?v=F4_fjKwYwzo (υπερκαταναλωτισμός)

www.youtube.com/watch?v=FtkBSyYALds (διαφημίσεις)