

Μελέτη του γραμματισμού των 15χρονων μαθητών μέσα από τον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των κειμένων του μαθήματος της Γλώσσας στα πλαίσια του προγράμματος PISA

Κερασία Φαφίτη, Κατερίνα Μιχαλοπούλου

1. Εισαγωγή

Ο όρος γραμματισμός (ή εγγραμματισμός σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA) αφορά στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης των επικοινωνιακών σχημάτων και συμβάσεων (Ματσαγγούρας, 2007· Ong, 1997). 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 στην εμπάθυνση νοημάτων (Freire & Macedo, 1987). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Pierre (1992) ο οποίος περιγράφει τον εγγραμματισμό ως τη σχέση την οποία αποκαθιστά ένα άτομο με το γραπτό κόσμο (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2011).

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 (Μητσιοπούλου, 2001· Χατζησαββίδης, 2002). 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).

Επίσης στην έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνεται η κριτική σκέψη που σχετίζεται με την κατανόηση εις βάθος των κειμένων και κοινωνικών καταστάσεων. Δηλαδή αποτελεί τη γλωσσική και κοινωνική ικανότητα του ατόμου, τα οποία συνθέτουν τη σωστή επικοινωνία και κοινωνική ανάπτυξη (Barton, 2001).

Στα πλαίσια αυτά πολλοί διεθνείς διαγωνισμοί αξιολογούν τον γραμματισμό των μαθητών με απώτερο στόχο τη σύνθεση μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα είναι κοινή και θα βοηθήσει στη διεθνή οικονομία και αγορά εργασίας, ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματα που δημιουργήσε

η κρίση. Ένας από αυτούς αποτελεί και το PISA (Program for International Student Assessment), το οποίο είναι μια διεθνής έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια και έχει ξεκινήσει το 2000. Δεν σχετίζεται με συγκεκριμένη διδακτική ύλη, αλλά καλείται να εξετάσει αν και κατά πόσο οι 15χρονοι μαθητές και μαθήτριες είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής (Γιαννικόπουλος, Παπαστράτου, Σκούρα, Σταθοπούλου, Ταφλανίδου, Τσιφλίκια & Ψυχάρης, 2010).

2. Ανάλυση του προγράμματος PISA

Ο Carvalho (2012) αντιλήφθηκε το πρόγραμμα ως ένα εργαλείο γνώσεων με κατευθυντήριες διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι εθνικές, τοπικές, περιφερειακές και διεθνείς ικανότητες. Στα πλαίσια της μελέτης και επεξεργασίας των στοιχείων που ανακοινώνονται από τον ΟΟΣΑ και προκύπτουν από την έρευνα PISA μπορούμε να συμπεράνουμε πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί παράγοντες να βοηθήσουν στο σχεδιασμό για την καλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (KEE, 2007).

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. Για το σκοπό αυτό εστιάζει το ενδιαφέρον στις επιδόσεις των μαθητών σε τρεις βασικές γνωστικές περιοχές, στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Ο εγγραμματισμός ή γραμματισμός των μαθητών αποτελεί τη βασική έννοια του προγράμματος PISA στα τρία παραπάνω γνωστικά αντικείμενα. Ως εγγραμματισμός ορίζεται η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στα τρία βασικά αντικείμενα, ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, όταν διατυπώνουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής. Δηλαδή τα θέματα του προγράμματος είναι σχεδιασμένα για να αξιολογούν την κριτική και την αναλυτική σκέψη των παιδιών καθώς και την ικανότητά τους να επεξεργάζονται έννοιες και δεδομένα για να επιλύσουν προβλήματα με επιστημονικό τρόπο (Grek, 2009· Καπαχτσή & Τόζιος, 2015).

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 (National Center for Education Statistics, 2001· OECD, 2001).

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» (Ι.Ε.Π., 2012· Lingard&Grek, 2010· OECD, 1999: 20).

3. Διεργασίες του PISA

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 ερωτήσεις που κατατάσσονται στην πρώτη κατηγορία απαιτούν ικανότητες αναζήτησης, επιλογής και συλλογής πληροφοριών (KEE, 2010).

Στην κατανόηση και ερμηνεία κειμένων οι ερωτήσεις απαιτούν από τον αναγνώστη να αντιληφθεί το νόημα, κατανοώντας τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα του κειμένου. 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 (National Center for Education Statistics, 2001· OECD-UNESCO, 2003).

4. Σκοπός- Ερευνητικές υποθέσεις έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνάς μας αφορά στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στην τρίτη τάξη Γυμνασίου. Δηλαδή στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να δούμε αν ο τρόπος ανάλυσης του κειμένου είναι επαρκής για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού και κατ' επέκταση της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

- Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες που έλαβαν χώρα σε σχολεία (Abrami, et al, 2008· Clark, 2015· Richardson, 2010) αναμένουμε ότι η τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο σχετι-

κά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου θα βοηθήσει στην καλύτερη απόδοση των παιδιών αναφορικά με την κατανόηση, επεξεργασία και ανάλυση κειμένων (καλλιέργεια εγγραμματισμού και κριτικής σκέψης).

- Υποθέτουμε ότι στο θέμα της διαχείρισης και κατανόησης πληροφοριών των κειμένων τα δύο φύλα θα έχουν διαφορετικά αποτελέσματα (Binkley & Williams, 1996· Geske & Ozola, 2008).

5. Ερευνητικό εργαλείο-Δείγμα έρευνας

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 συμμετέχοντες είναι 191 μαθητές και μαθήτριες. Τα αγόρια καταλαμβάνουν το 52.9% του δείγματος, ενώ τα κορίτσια φτάνουν το 47.1%. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές και μαθήτριες από το σχολείο Ευκαρπίας ήταν 67 (35.1%) και 124 από το σχολείο Πανοράματος (64.9%).

Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, μια ομάδα παρέμβασης και μία ελέγχου. Το 55.5% των μαθητών ανήκει στην ομάδα ελέγχου, ενώ το υπόλοιπο 44.5% ανήκει στην ομάδα παρέμβασης.

Δόθηκαν και στις δύο ομάδες δύο γραπτές δοκιμασίες, ένα προ τεστ και ένα μετά τεστ. Τα δύο τεστ αποτελούν μία προσομοίωση του διαγωνισμού PISA ως προς τον τύπο των ασκήσεων. Το προ-τεστ συγκεντρώνει 186 απαντήσεις και το μετά-τεστ 191, γεγονός που οφείλεται στην απουσία μαθητών κατά την διεξαγωγή του προ-τεστ. Πριν πραγματοποιηθεί το μετά τεστ η ομάδα παρέμβασης μόνο έλαβε παρέμβαση-διδασκαλία. Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων προχωρήσαμε σε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων μέσω προγράμματος SPSS.

6. Αποτελέσματα έρευνας

Α. Περιγραφική στατιστική.
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 αποτε-

λείται από 5 ερωτήσεις (παράρτημα), η κάθε μια εκ των οποίων καταλαμβάνει 4 μονάδες, ενώ άριστος βαθμός θεωρείται το 20.

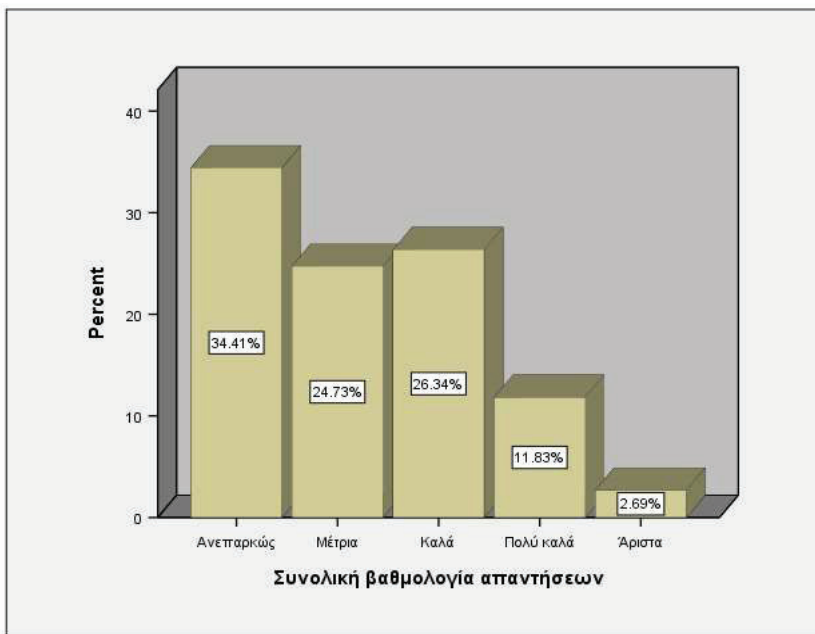
Στον Πίνακα 1 και στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι συνολικές βαθμολογίες των μαθητών στο προ-τεστ, με σκοπό την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας. Το 34.4% ανήκει στην κλίμακα «Ανεπαρκώς» και το 26.3% στην κλίμακα «Καλά».

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 ανήκε 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 1: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων

Frequency		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανεπαρκώς	64	34.4	34.4
	Μέτρια	46	24.7	59.1
	Καλά	49	26.3	85.5
	Πολύ καλά	22	11.8	97.3
	Άριστα	5	2.7	100.0
	Total	186	100.0	100.0

Γράφημα 1: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων



Αναλυτικότερα μελετώντας τις ερωτήσεις ξεχωριστά την κάθε μία επιβεβαιώνεται το συνολικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα στην 1 ερώτηση η οποία αποτελείται από δύο υποερωτήματα το 83.8% των μαθητών έχει υψηλή βαθμολογία και το 12.4% μέτρια. Όσοι κατατάχθηκαν στην κλίμακα «Χαμηλή βαθμολογία» καταλαμβάνουν το 3.8%. Η συγκεκριμένη ερώτηση (και τα δύο υποερωτήματα) αναφέρεται στην πρώτη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στον εντοπισμό και εξαγωγή πληροφορίας από το κείμενο.

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. Εδώ το α υποερώτημα αναφέρεται στην δεύτερη διεργασία του αναγνωστικού εγγραμματισμού, στην κατανόηση και ερμηνεία. 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.

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». 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. 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.

Στο ερώτημα 4 το 46.6% συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία, το 31% έχει μέτρια βαθμολογία και το 22.4% του δείγματος κατατάσσεται στους μαθητές με υψηλή βαθμολογία. 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 επιστρατεύουν τις προηγούμενες γνώσεις τους αναφορικά με το θέμα και με αφόρμηση 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.

Στο τελευταίο ερώτημα 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. 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.

Απαντήσεις μετά-τεστ

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι απαντήσεις των μαθητών στο μετά-τεστ, το οποίο περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις (παράρτημα). Κάθε ερώτηση καταλαμβάνει 5 μονάδες, και κάθε υποερώτημα 2.5 μονάδες, με άριστο βαθμό να είναι το 20.

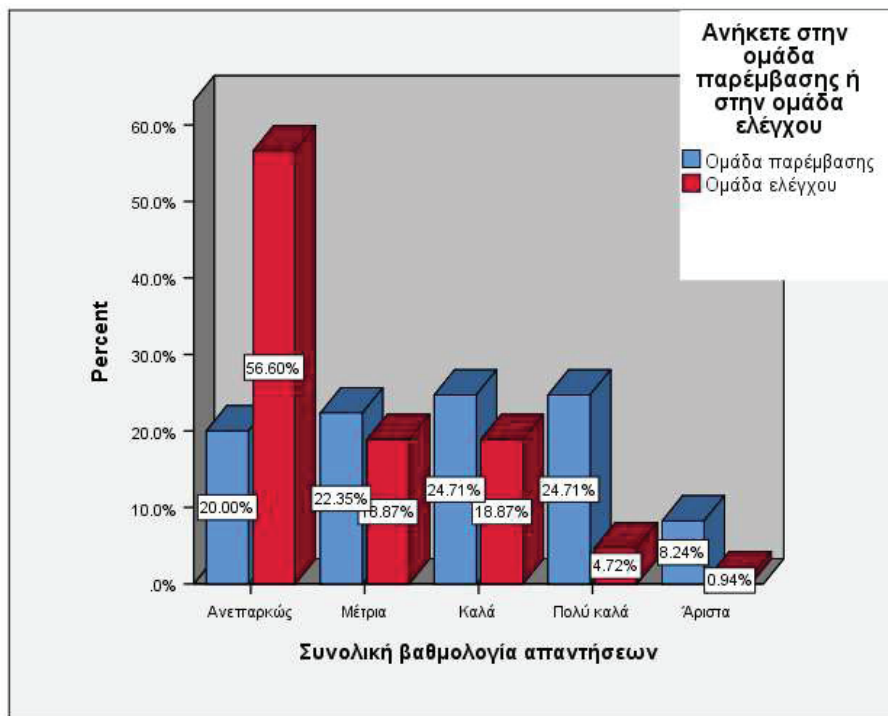
Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι κλίμακες των συνολικών βαθμολογιών των μαθητών στο μετά-τεστ. Αναφορικά με την ομάδα παρέμβασης, από 24.7% καταλαμβάνουν οι μαθητές οι οποίοι κατατάσσονται στις κλίμακες «Καλά» και «Πολύ καλά», το 22.4% φτάνουν όσοι βρίσκονται στην κλίμακα «Μέτρια» και 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 2 : 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	20.0
	Μέτρια	19	22.4	22.4	42.4
	Καλά	21	24.7	24.7	67.1
	Πολύ καλά	21	24.7	24.7	91.8
	Άριστα	7	8.2	8.2	100.0
	Total	85	100.0	100.0	
Ομάδα ελέγχου	Valid				
	Ανεπαρκώς	60	56.6	56.6	56.6
	Μέτρια	20	18.9	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 2: Συνολική βαθμολογία απαντήσεων



Αναλυτικότερα 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 εγγραφματισμού 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.

Στο ερώτημα 2 το 64.3% των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα παρέμβασης, έχουν υψηλή βαθμολογία και το υπόλοιπο 35.7% μέτρια. 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.

Στο ερώτημα 3 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%. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το 57.3% των μαθητών έχει χαμηλή βαθμολογία, το 29.2% μέτρια και το υπόλοιπο 13.5% υψηλή βαθμολογία. 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 αξιοση-

μείωτο 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%).

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. Η πλειοψηφία της ομάδας ελέγχου, με ποσοστό 67%, συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία. 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. 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.

B. 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 καθένας, 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

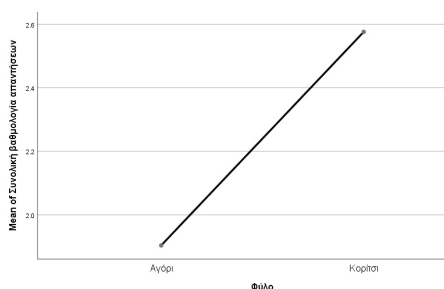
«Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αποδόσεις των μαθητών στα 2 τεστ, μεταξύ των δύο φύλων;» Παρακάτω, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του *t-test* ως προς το φύλο των μαθητών. Όπως βλέπουμε, το φύλο είναι όντως σημαντικός παράγοντας εξάρτησης της απόδοσης των παιδιών και στα δύο τεστ, καθώς οι τιμές *p-value* προέκυψαν εξαιρετικά μικρές, σχεδόν μηδενικές (οι τιμές που παρουσιάζονται στους πίνακες έχουν ακρίβεια τριών δεκαδικών ψηφίων).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα *t-test* ως προς το φύλο

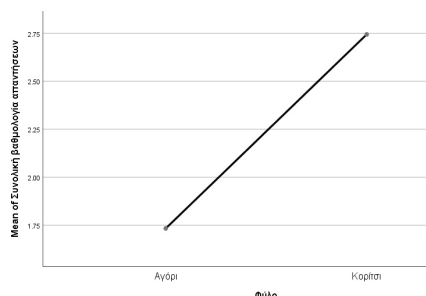
	Πριν-τεστ	Μετά-τεστ
Φύλο	0.000	0.000

Ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται αυτές οι διαφοροποιήσεις, παρουσιάζεται αναλυτικά στα επόμενα δύο γραφήματα (Γραφήματα 1 και 2), 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 1: Διάγραμμα μέσων τιμών της απόδοσης στο πριν-τεστ ως προς το φύλο



Γράφημα 2: Διάγραμμα μέσων τιμών της απόδοσης στο μετά-τεστ ως προς το φύλο



2^ο ερευνητικό ερώτημα

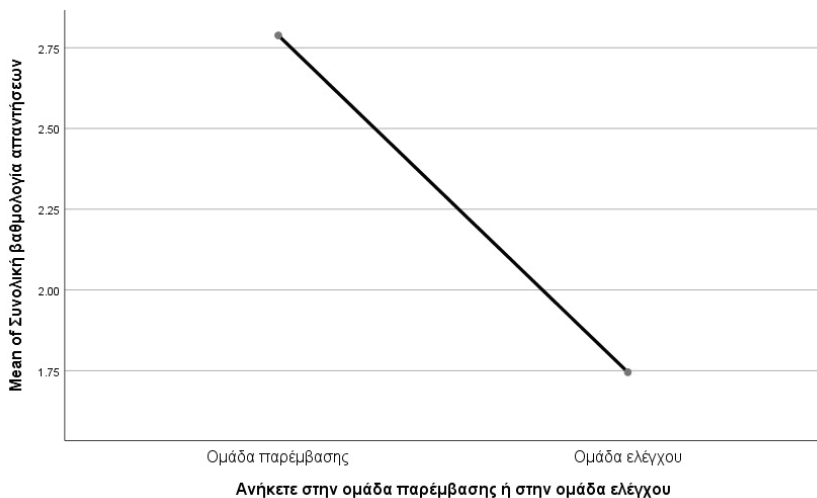
«Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αποδόσεις των μαθητών στο μετά τεστ, μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης;»

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 3 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 3, 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 3: Αποτελέσματα t-test ως προς την ομάδα (Ελέγχου ή Παρέμβασης)

	Πριν-τεστ	Μετά-τεστ
Ομάδα Ελέγχου ή Παρέμβασης	0.198	0.000

Γράφημα 3: Διάγραμμα μέσων τιμών της απόδοσης στο μετά-τεστ ως προς την ομάδα (Ελέγχου ή Παρέμβασης)



7. Συζήτηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η έρευνά μας έχοντας ως σημείο εκκίνησης το πρόγραμμα PISA δεν στοχεύει στη επανάληψη και στην απλή έκθεση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού σχετικά με τον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Σκοπός μας ήταν να μελετήσουμε τον αναγνωστικό εγγραμματισμό των 15χρονων μαθητών, αν δηλαδή οι συγκεκριμένοι μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μπορούν να επεξεργαστούν ένα κείμενο, γεγονός που αποδεικνύει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, η οποία συμβάλλει στην ενεργητική τους στάση στην κοινωνία. Μέσω λοιπόν της μελέτης μας έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από την επεξεργασία των κειμένων του συγκεκριμένου μαθήματος, ώστε να ελέγξουμε το επίπεδο κατανόησης κειμένου και την ύπαρξη δεξιοτήτων των 15χρονων μαθητών/τριών ως προς την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένων.

Με γνώμονα τον παραπάνω στόχο οδηγηθήκαμε στη δημιουργία του εργαλείου της έρευνάς μας που αφορούσε στη σύνταξη δύο τεστ (προ τεστ-μετά τεστ) τα οποία απαρτίζονταν από ερωτήσεις οι οποίες αναδείκνυαν τις τρεις διεργασίες του αναγνωστικού εγγραμματισμού και μία παρέμβαση-διδασκαλία που είχε ως βάση την προσπάθεια εκμάθησης των παιδιών στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Πιο συγκεκριμένα 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 σταδιακά να φτάσουν τα παιδιά σε τέτοιο σημείο, ώστε να αναπτύξουν τον αναγνωστικό εγγραμματισμό.

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 4η και η 5η των οποίων το αποτέλεσμα ήταν πολύ αρνητικό και αρκετά χαμηλότερο από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Επομένως σ' αυτά τα δεδομένα θα πρέπει να εστιάζουν 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.

Τα αποτελέσματα του μετά τεστ καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και 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. Πιο συγκεκριμένα η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων 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%. 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 εγγραμματισμού.

Αναφορικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα 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 και 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.

Βιβλιογραφία

- 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*, 78(4), 1102-1134.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.
- 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.
- Bernstein, B. (1971-1975). *Class, Codes and Control*. Vol. A, B. London: Routledge.
- 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.
- Carvalho, L. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge- Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172-188.
- Γιαννικόπουλος, Γ., Παπαστράτου, Π., Σκούρα, Β., Σταθοπούλου, Χ., Ταφλανίδου, Μ., Τσιφλικά, Θ., & Ψυχάρης, Γ. (2010). *PISA 2006. Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Clark, C.L. (2015). *Applying existing reading research: to improve reading comprehension in Icelandic secondary schools*. Department of education, University of Iceland.
- Cook-Gumpertz, J. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, D. (1994). *Bridges to Literacy*. Oxford: Blackwell.
- Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, (2011). Ανακτήθηκε από <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> στις 20/07/2015.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. New York: Bergin & Garvey.
- Geske, A., & Ozola, A. (2008). Factors Influencing Reading Literacy At The Primary School Level. *Problems Of Education In The 21st Century*, 6(71).
- Γρεκ, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Ι.Ε.Π. (2012). *PISA 2009 Πλαίσιο αξιολόγησης και αποτελέσματα*. Αθήνα.
- Καπαχτσή, Β., & Τόζιος, Σ. (2015). PISA Διεθνές πρόγραμμα για την

- αξιολόγηση του μαθητή. Scientific Journal Articles. Αθήνα.
- KEE (2007). Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση μαθητών. *PISA Programme for International Student Assessment*. Αθήνα.
- KEE (2010). *PISA 2006 Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Αθήνα.
- 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.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- 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.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *The wellbeing of nations*. Paris: OECD.
- OECD-UNESCO (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow-Further results from PISA 2000*. OECD- UNESCO.
- Ong, W.J. (1997). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. *Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Richardson, N. (2010). *Guided Reading Strategies for Reading Comprehension*. St. John Fisher College. Ralph C. Wilson, Jr. School of Education. Fisher Digital Publications.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα*. Ανακτήθηκε στις 7/10/2020 από: ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG-34-411-421.pdf.
- Traves, P. (1992). *Reading: the entitlement to be "properly literate"*. In K. Kimberley, M. Meek & J. Miller (Eds.), *New Readings: contributions to an understanding of literacy* (pp 77-85). London: A. & C. Black.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Abstract

Our research is focused on the study of student literacy, one of the main goals of our educational system. Based on this thought and the fact that the results of the PISA program regarding the literacy of 15-year-old students are negative, we will try to study the way students analyze the texts of the Language lesson, in order to master the literacy and critical thinking. Finally, an attempt is made through modified teaching of the texts to lead to more positive results regarding the above issue.

Key-words: literacy, PISA program, textbooks, 15 year old students

Κερασία Φαφίτη

Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ΠΕ02
Πυθαγόρα 43Δ Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6936788000
E-mail: kerasia.fafiti@hotmail.com

Κατερίνα Μιχαλοπούλου

Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών και Φιλελλήνων
382 21 Βόλος
Τηλ.: 24210-74814
E-mail: kmihal@uth.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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 πρό-

σφατη ανακοίνωση του στην πρωτοβουλία με την ονομασία «Νοιαζόμαστε Σήμερα – Ζούμε Καλύτερα Αύριο», έχοντας και την υποστήριξη τεσσάρων αλυσίδων Σουπερμάρκετ της Ελλάδας. Στο πλαίσιο αυτή 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 δράσεις 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:

- Α) δημοσκόπηση
- Β) διήγημα
- Γ) άρθρο σε εφημερίδα
- Δ) δοκίμιο

1β) Σύμφωνα με ευρωπαϊκή οδηγία πόσες σακούλες θα πρέπει να χρησιμοποιεί ο Έλληνας ετησίως μέχρι το 2019:

- Α) 160
- Β) 90
- Γ) 40
- Δ) 440

2α) Ποιο είναι το θέμα του κειμένου:

- Α) καταστροφή περιβάλλοντος
- Β) 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;

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 κουρνιάσει να πει 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

1β) Ποια διαμερίσματα θεωρούνται εσωτερικά;

A) αυτά που δεν έχουν μπαλκόνι

B) αυτά που βλέπουν στην αυλή

Γ) αυτά που βλέπουν στο δρόμο

2α) 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;