

**Πρακτικά Ελληνικών Αρθρων
Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου
«Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-πολιτισμικές,
Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές»**

Λευκωσία 23 - 24 Οκτωβρίου 2015

Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων. Σωτηρία Τζιβινίκου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γραμματισμός για όλους: Ο δρόμος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Σταυρούλα Βαλιαντή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και Λεύκιος Νεοφύτου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης και αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας. Θεούλα Ερωτοκρίτου Σταύρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Εγχειρίδιο εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας για ξενόγλωσσους ενήλικες στο Κυπριακό συγκείμενο: Συνθέτοντας τις εμπειρίες καλών πρακτικών. Ανδρέου Κυπρούλα, Δαμιανού Σταύρια, Θεοχάρους Γεωργία, Κωμοδρόμου Γιάννα, Κωνσταντίνου Έλενα, Μαρίνου Γεωργία, Στυλιανού Νίκη, Χριστοδούλου Σταύρος, Καθηγητές ειδικότητας Φιλολογικών

Η επιτροπή της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική πολιτική των ατόμων με αναπηρία και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Αργυριάδης Αλέξανδρος, PhD, Επισκέπτης καθηγητής Πανεπιστημίου Frederick, Μυλωνά Ευθυμία, Παιδαγωγός προσχολικής αγωγής

Η προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού μέσα από την αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη διδακτική των φυσικών επιστημών: Μια πιλοτική έρευνα με μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Ανδρεανή Μπάιτελμαν, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Κατανόηση μη αφηγηματικών κειμένων με στοιχεία περιγραφής διαδικασίας και πολυτροπικότητας από παιδιά Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Ανδρέας Χατζηαθανασίου και Αθανάσιος Αϊδίνης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο ελληνομάθειας δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην Κύπρο. Αλεξάνδρα Πετρίδου και Γιασεμίνια Καραγιώργη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Έλενα Ξενή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Πρόγραμμα φιλαναγνωσίας: Διαμορφώνοντας μαθητές -αναγνώστες στο Νομό Χανίων λαμβάνοντας υπόψη την αξία του πολυγλωσσισμού. Κουναλάκης Εμμανουήλ Πανεπιστήμιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε., δάσκαλος

**Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας
την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων**

Σωτηρία Τζιβινίκου

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αργοναυτών και Φιλελλήνων- 38221 Βόλος, Ελλάδα
E-mail επικοινωνίας: sotitzivi@uth.gr

Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγνωση αποτελεί σημαντικό πεδίο πολιτικών, ιδεολογικών και παιδαγωγικών αντιπαραθέσεων και θέσεων. Ωστόσο, στην Ελλάδα, έτυχε μικρότερης προσοχής και επιστημονικής διερεύνησης, και αυτό επηρέασε βαθιά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με παρεμβάσεις και μετρήσεις αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων είναι περιορισμένα και είναι επιβεβλημένη η ανάγκη περαιτέρω μελέτης και έρευνας. Η παρούσα εργασία, έχει στόχο τη διερεύνηση και μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και των διδακτικών παρεμβάσεων σε μαθητές δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίχθηκαν στο διδακτικό πακέτο «Κολοβός, 2012». Η ερευνητική μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι πολλαπλές μελέτες περίπτωσης, 19 συνολικά, μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες ποικίλης αιτιολογίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μεταβολή της επίδοσής τους στις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες όπως είναι η φωνολογική επίγνωση, αλλά και στη συνολική επίδοσή τους στην ανάγνωση. Γενικότερα, τα ευρήματα αυτής της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της συζήτησης για την ενσωμάτωση παρόμοιων διαδικασιών και στην ειδική αγωγή και τη γενική εκπαίδευση, και αυτό αποτελεί πεδίο για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: ανάγνωση, αναγνωστικές δυσκολίες, αποτελεσματικότητα παρέμβασης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση τόσο ως αυτοσκοπός όσο και ως μέσο πρόσβασης στη γνώση, αποτελεί δικαίωμα του κάθε μαθητή. Το δικαίωμα αυτό περιορίζεται στις περιπτώσεις που οι μαθητές αδυνατούν να κατακτήσουν την αναγνωστική δεξιότητα, και να επιτύχουν την ευχερή ανάγνωση και κατανόηση. Βασικό μέρος του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η συνεχής αναζήτηση της κατάλληλης διδασκαλίας της ανάγνωσης με τρόπο που να απαντά στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τις πιθανές εγγενείς ή περιβαλλοντικές διαφοροποιήσεις και αδυναμίες τους. Στο σημείο αυτό, αναδύεται το ερώτημα «Ποια είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος στη διδασκαλία της ανάγνωσης;» Η παρούσα εργασία έχει στόχο να μελετήσει το ερώτημα αυτό και να κάνει τις αντίστοιχες προτάσεις

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η διδασκαλία της ανάγνωσης στο (γενικό) σχολείο

Η διδασκαλία της ανάγνωσης αποτέλεσε και αποτελεί ευρύ πεδίο έρευνας, και επιστημονικού στοχασμού. Στο πεδίο αυτό έχουν καταγραφεί θυελλώδεις συζητήσεις (reading wars), οι οποίες προσπάθησαν να απαντήσουν στο παραπάνω ερώτημα, σχετικά με την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η βασική αντιπαράθεση περιστράφηκε γύρω από τις δυο κυρίαρχες θέσεις και αντιθέσεις, την προσέγγιση του κώδικα (phonics) που στηρίχθηκε στη θεωρία της ανάπτυξης της ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω ή bottom-up model» και την ολιστική προσέγγιση της ανάγνωσης (whole-language approach), η οποία στηρίχθηκε στη θεωρία «από πάνω προς τα κάτω ή up-down model».

Η έκθεση της Εθνικής Επιτροπής για την Ανάγνωση (National Reading Panel) στην Αμερική, (NRP, 2000) έβαλε τέλος στις αντιπαράθεσεις αυτές, επισημαίνοντας ότι η διδασκαλία της προσέγγισης του κώδικα προκαλεί τη μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, όταν ξεκινάει στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη τάξη του δημοτικού, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις έχει μικρότερη επίδραση, καθώς προτεραιότητα αποτελούν η αναγνωστική ευχέρεια και η κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Καταλήγοντας έτσι ότι η συστηματική διδασκαλία της προσέγγισης του κώδικα θα πρέπει να ενσωματωθεί σε άλλες προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ανάγνωσης για τη δημιουργία ενός ισορροπημένου αναγνωστικού προγράμματος (Garan, 2002).

Από την άλλη, στην Ελλάδα, τα θέματα αυτά δεν έτυχαν της αντίστοιχης προσοχής, αφού στη χώρα επί πολλές δεκαετίες κυριάρχησε το γλωσσικό ζήτημα, δηλαδή η διαμάχη της δημοτικής γλώσσας έναντι της καθαρεύουσας. Η συζητήσεις επί του γλωσσικού ζητήματος είχαν περισσότερο ιδεολογικοπολιτικό παρά επιστημονικό προσανατολισμό. Έτσι θεμελιώδη ζητήματα όπως η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν διερευνήθηκαν επαρκώς και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στηρίχθηκε στην υιοθέτηση των κυρίαρχων προσεγγίσεων άλλων χωρών.

Παρά το έλλειμμα επιστημονικών ερευνών και αντίστοιχων ευρημάτων, έγιναν μεγάλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετακινώντας την έμφαση από τη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, που στηρίζεται στην προσέγγιση από «κάτω προς τα πάνω/bottom-up», δηλαδή από το γράμμα προς τη λέξη, στην προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω / up-down» που βασίζεται στα κείμενα (κειμενοκεντρική προσέγγιση, Χατζησαββίδης, 2005). Το πέρασμα από τη μια στην άλλη προσέγγιση δεν αποτέλεσε προϊόν προβληματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά κεντρική πολιτική επιλογή. Η τελευταία προσπάθεια μεταρρύθμισης, με τον τίτλο «πρώτα ο μαθητής» επί Διαμαντοπούλου το 2011, έμεινε ατελής και δεν ενσωματώθηκε στην εκπαιδευτική πράξη παρά τις προσπάθειες συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2010).

Η κριτική και η συζήτηση, επί των μεταρρυθμίσεων, δεν στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να είναι μερική και όχι συνολική και σε βάθος, επιμένοντας σε επιμέρους θέματα όπως αυτά των εγχειριδίων, απομονώνοντάς τα από την επιστημονική προσέγγιση που υπηρετούν, και αποδίδοντας σε αυτά, ακέραιη την ευθύνη όλων των προβλημάτων της εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες

Υπάρχουν επαρκή εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα απ' όπου προκύπτει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές της ανάγνωσης αποτελούν μια μάλλον ετερογενή

ομάδα, αφού εμφανίζουν διαφορετικούς τύπους αναγνωστικών προβλημάτων, που σχετίζονται κυρίως με την ταχεία και ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (Gustafson, et al. 2011, Hale, et al. 2006).

Από την επιστημονική έρευνα (Snow, Burns, & Griffin, 1998) και τη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία (NRP, 2000), προκύπτει ότι οι περισσότερες αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να προληφθούν με την εφαρμογή κατάλληλης διδασκαλίας και αποτελεσματικών παρεμβάσεων κατά τα πρώιμα σχολικά έτη του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι οι μαθητές για να μάθουν να διαβάζουν καλά πρέπει α) να καταλάβουν πως οι ήχοι (φωνήματα) αναπαριστώνται με γραμματικά σύμβολα και να μπορούν να εφαρμόσουν αυτή την κατανόηση στην ανάγνωση και τη γραφή λέξεων, β) να εξασκούνται πολύ μέχρι να αποκτήσουν ευχερή ανάγνωση, γ) να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, και δ) να μάθουν να αυτοπαρακολουθούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ώστε να μπορούν να εντοπίζουν τα αναγνωστικά τους λάθη και να αυτοδιορθώνονται (Snow, Burns, & Griffin, 1998, NRP, 2000). Επίσης, βρέθηκε ότι είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν ρητή διδασκαλία για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν φωνολογική επίγνωση. Τα ερευνητικά ευρήματα (NRP, 2000), δείχνουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, έχει πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

- (α) Η διδασκαλία δίνει έμφαση στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές.
- (β) Ενσωματώνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών και προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.
- (γ) Παρέχει άμεση, ρητή και συστηματική διδασκαλία. Παρέχει επίσης, πολλές ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση των μαθητών στις αποκτημένες γνώσεις, με τη βοήθεια και χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου και παροχή ανατροφοδότησης.
- (δ) Παρέχει ευκαιρίες για εφαρμογή των αποκτηθέντων αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών σε αναγνωστικά έργα που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για το παιδί, με τη βοήθεια του δασκάλου, π.χ. τι κάνω όταν βρίσκω μια δύσκολη λέξη μέσα στο κείμενο που διαβάζω.
- (ε) Δεν ενδιαφέρεται απλά και μόνο για την κάλυψη της ύλης, αλλά πρέπει ο δάσκαλος να βεβαιωθεί ότι ο μαθητής έμαθε τα διδαχθέντα. Αυτό γίνεται με την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή και της επανάληψης της διδασκαλίας όταν είναι αναγκαίο. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος προσαρμόζει τη διδασκαλία του, με τρόπο ώστε να ενδυναμώνει και να επιταχύνει την πρόοδο του μαθητή.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών έχει στηριχθεί στα παραπάνω χαρακτηριστικά, και τα ερευνητικά ευρήματα και η εμπειρία δείχνει ότι αυτά ανταποκρίνονται στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν και στις αιτίες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Swanson, et al, 2011, Gustafson, et al. 2011, Weiser & Mathes, 2011, Hines, 2009, Hurry & Sylva, 2007, Kim, et al, 2011, Tran, et al, 2011, Reis, McCoach, Little, Muller, & Kaniskan, 2011, Amendum, et al, 2011).

Στα παραπάνω προγράμματα περιλαμβάνεται το READ 180 (Kim, et al, 2011), το οποίο απευθύνεται σε φτωχούς αναγνώστες ποικίλης αιτιολογίας, παρέχοντάς τους διδασκαλία για κάθε έναν από τους βασικούς παράγοντες της ανάγνωσης, τη φωνημική και φωνολογική επίγνωση, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση, με πολύ ικανοποιητική αποτελεσματικότητα όπως αναφέρουν οι Kim, και συνεργάτες (2011, σ.4).

Το πρόγραμμα Reading Recovery, το οποίο στοχεύει στην αυτοπαρατήρηση της κατανόησης του μαθητή, που παρέχοντάς τον τις κατάλληλες, κυρίως μεταγνωστικές στρατηγικές πρόβλεψης και επιβεβαίωσης του αναγνωστικού έργου (Hurry & Sylva, 2007)

Μια μεγάλη περιοχή όπου αναπτύσσονται προγράμματα υποστήριξης της ανάγνωσης είναι το πεδίο εφαρμογής του RtI μοντέλου, όπου η ανάγνωση βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαίδευσης και αφορά σε μαθητές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα (Tran, et al 2011).

Το πρόγραμμα SEM-R, ένα πρόγραμμα τριών φάσεων, (α) αξιολόγησης, (β) ανάπτυξης προγράμματος εξατομικευμένης παρέμβασης με στρατηγικές ανάγνωσης και (γ) εφαρμογής του προγράμματος αυτού από τον μαθητή με ανεξάρτητο τρόπο (Reis, et al 2011).

Το πρόγραμμα Targeted Reading Intervention (TRI), το οποίο εφαρμόζεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης τάξης δημοτικού, όπου στηρίζεται σε διαγνωστικές στρατηγικές που βοηθούν τη γρήγορη αναγνωστική πρόοδο των παιδιών που δυσκολεύονται ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα. Το χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν και η εξ αποστάσεως εποπτεία τους για την όσο το δυνατόν καλύτερη εφαρμογή του (Amendum, et al, 2011).

Η Ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες

Από την άλλη, τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των μαθησιακών δυσκολιών, στην Ελλάδα, τουλάχιστον τα τελευταία 10 χρόνια, έχουν αναδειχθεί ως τα συχνότερα συζητούμενα θέματα, καθώς επίσης έχουν αποτελέσει τον πυρήνα πολλών εθνικών και επιμέρους δράσεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο οι συζητήσεις δεν επεκτείνονται σε θέματα που άπτονται της διδασκαλίας κυρίως σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση. Επίσης, ένα δομικό πρόβλημα σχετίζεται με την απουσία μεγάλων και συστηματικών ερευνών, καθώς η έρευνα περιορίζεται σε μικρής εμβέλειας μεμονωμένες μελέτες, με ελλιπή ή μηδενική χρηματοδότηση. Απόρροια αυτού είναι η έλλειψη ευρημάτων που μπορούν να γενικευτούν και να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ένα από τα σημαντικά θέματα που διαφοροποίησε την ελληνική πραγματικότητα από εκείνη των άλλων χωρών, ήταν το γεγονός ότι η ετερότητα των μαθητών και ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δεν ήταν ανάμεσα στα κεντρικά θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πρωτοβουλιών για την ανάγνωση. Και ενώ το ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε πολύ σημαντικά, ιδιαίτερα μετά τη θέσπιση του πρώτου αυτόνομου νόμου περί ειδικής αγωγής, του ν.2817/2000, η συζήτηση αναπτύχθηκε με έναν παράλληλο τρόπο, δίνοντας έμφαση στη διάγνωση και όχι στην υποστήριξη, σαν να μην αφορούσε η διδασκαλία της ανάγνωσης ιδιαίτερα τα παιδιά αυτά. Στα σχολικά εγχειρίδια για τη Γλώσσα, υπάρχουν ελάχιστες αναφορές σε προτάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας για μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση. Επίσης, δεν γίνονται αναφορές σε στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στην τυπική διδασκαλία. Αποκορύφωμα αυτής της ελλειμματικής διδακτικής διαχείρισης είναι η θέσπιση υποστηρικτικών δομών, των τμημάτων ένταξης, χωρίς την υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, κατάλληλων για τους μαθητές που παρακολουθούν τις δομές αυτές, την

ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού και την εν γένει διαμόρφωση αποτελεσματικού υποστηρικτικού πλαισίου.

Η παρούσα εργασία, προσπαθώντας να συμβάλει στην κάλυψη των μεγάλων ελλείψεων τόσο σε ερευνητικά ευρήματα όσο και σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο παρεμβάσεων κυρίως στα τμήματα ένταξης, αλλά και στη γενική τάξη, έχει στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων σε μαθητές δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες, με τη χρήση του διδακτικού πακέτου «Κολοβός, 2012» και να το προτείνει ως συστηματική διδακτική παρέμβαση για την ανάπτυξη των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων για την ελληνική γλώσσα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη πολλαπλών μεμονωμένων περιπτώσεων (single-subject design) και εφαρμόστηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός στο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μορφή «τεστ-παρέμβαση-τεστ» (pretest-posttest) και με συνεχή παρακολούθηση της προόδου.

Συμμετέχοντες

Δεκαεννέα (19) μελέτες περίπτωσης περιλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα. Η κάθε μεμονωμένη περίπτωση αφορούσε σε έναν μαθητή και τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό. Οι μαθητές αποτελούσαν για την ερευνήτρια, βολικό δείγμα, και από αυτούς οι 5 φοιτούσαν στην Α' δημοτικού, οι 10 φοιτούσαν στην Β' δημοτικού και οι 4 στη Γ' δημοτικού, σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής Θεσσαλονίκης (αστικές και ημιαστικές περιοχές). Όλοι οι μαθητές εμφάνιζαν αναγνωστικές δυσκολίες, από αυτούς οι 10 είχαν επίσημες διαγνώσεις από ΚΕΔΔΥ, ενώ για τους υπόλοιπους, οι δάσκαλοι της γενικής τάξης φοίτησής τους πρότειναν την περαιτέρω υποστήριξή τους, καθώς κατά τη γνώμη τους, οι μαθητές εμφάνιζαν σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη (σε σύγκριση με την ηλικιακή τους ομάδα) επίδοση σε αναγνωστικά έργα. Από τους μαθητές με επίσημες διαγνώσεις, οι 6 είχαν διαγνωστεί ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι 4 με ήπια νοητική καθυστέρηση, επιπρόσθετα, ως προς το φύλο, στις 7 από τις μελέτες περίπτωσης, το υποκείμενο της έρευνας ήταν κορίτσι, ενώ στις υπόλοιπες 12, αγόρι (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Στοιχεία συμμετεχόντων στις 19 μελέτες περίπτωσης

Μελέτες περίπτωσης	Φύλο μαθητή	Τάξη φοίτησης	Διάγνωση ή Εκτίμηση δασκάλας	Είδος διάγνωσης ή Εκτίμησης
1 ^η περίπτωση	A	A' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση
2 ^η περίπτωση	K	A' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ήπια καθυστέρηση
3 ^η περίπτωση	A	A' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση
4 ^η περίπτωση	K	A' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ήπια καθυστέρηση
5 ^η περίπτωση	A	A' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση
6 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση
7 ^η περίπτωση	K	B' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ήπια καθυστέρηση
8 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση
9 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
10 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση
11 ^η περίπτωση	K	B' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ήπια καθυστέρηση
12 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Δυσκολίες στην ανάγνωση
13 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
14 ^η περίπτωση	A	B' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
15 ^η περίπτωση	K	B' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Ήπιες δυσκολίες στην ανάγνωση
16 ^η περίπτωση	A	Γ' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (έντονες δυσκολίες)
17 ^η περίπτωση	K	Γ' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
18 ^η περίπτωση	K	Γ' δημοτικού	Εκτίμηση δασκάλας	Σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση (ήπιες δυσκολίες)
19 ^η περίπτωση	A	Γ' δημοτικού	ΚΕΔΔΥ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (πολύ έντονες δυσκολίες)

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (N19) ήταν γυναίκες, οι οποίες ήταν νεοδιορισμένες στην εκπαίδευση ή αναπληρώτριες με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία. Είχαν όλες εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.

Οι αρχές της ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας ακολουθήθηκαν απαρέγκλιτα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση

ξεχωριστά, όπως η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονταν στην έρευνα, και η απόλυτη προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Hammersley, & Traianou, 2012).

Διαδικασία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση, ήταν εξατομικευμένη και πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι στο σύνολό τους δέχτηκαν ειδική εκπαίδευση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χορήγησης και χρήσης του διδακτικού πακέτου «Κολοβός, 2012» από τον δημιουργό του πακέτου αυτού. Επίσης, δέχτηκαν ειδική εκπαίδευση για την αξιολόγηση των μαθητών, τόσο στην αρχική και τελική αξιολόγηση, όσο και για τη διαδικασία συνεχούς παρακολούθησης της προόδου του κάθε μαθητή, με στόχο την ανατροφοδότηση του προγράμματος παρέμβασης και τη συνεχή βελτίωσή του.

Η διαδικασία των διδακτικών παρεμβάσεων στηρίχθηκε στη στρατηγική των σύντομων μαθημάτων-παρεμβάσεων (mini lessons). Συγκεκριμένα τα σύντομα αυτά μαθήματα γινόταν στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, ήταν εξατομικευμένα, διάρκειας 5-10 λεπτών και πραγματοποιήθηκαν 3 φορές την εβδομάδα, επί 10 εβδομάδες, δηλαδή έγιναν 30 διδακτικές παρεμβάσεις, ανά μαθητή. Η κάθε παρέμβαση ήταν γρήγορη, εστιασμένη στη συνέχιση της παρέμβασης, έδινε έμφαση στην επικέντρωση της προσοχής του παιδιού, στο ενδιαφέρον του και στον ενθουσιασμό του, καθώς η διαδικασία είχε έναν παιγνιώδη χαρακτήρα.

Περιγραφή του διδακτικού πακέτου «Κολοβός, 2012»

Το διδακτικό πακέτο «ΚΟΛΟΒΟΣ 2012» είναι μια συστηματική μέθοδος για την οικοδόμηση των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων, που υιοθετεί κυρίως την προσέγγιση για την ανάγνωσης, «από κάτω προς τα πάνω», αλλά και μερικώς την προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω». Από την πρώτη προσέγγιση έχει υιοθετήσει τη διεξοδική διδασκαλία όλων των φωνημάτων και γραφημάτων. Από τη δεύτερη, έχει υιοθετήσει τη σύνδεση νοήματος και εικόνας. Τέλος, και σημαντικό, δίνεται έμφαση στις μνημονικές στρατηγικές, δηλαδή στη σύνδεση με την πρότερη γνώση, την οργάνωση στη μακρόχρονη μνήμη, τις πολλαπλές επαναλήψεις, και την αυτόματη ανάκληση, (Τζιβινίκου, 2015).

Το διδακτικό αυτό πακέτο εμπεριείχε διαδικασίες αρχικής αξιολόγησης για την λήψη απόφασης σχετικά με την παρέμβαση. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν ρουμπρίκες αρχικής, και τελικής αξιολόγησης, καθώς και φόρμες συνεχούς παρακολούθησης της προόδου του μαθητή, ως διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι διαδικασίες αυτές και οι αντίστοιχες φόρμες με τις οποίες εφαρμόζονται εφεξής, ενσωματώθηκαν στο διδακτικό πακέτο.

Εργαλεία αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της διαγνωστικής-προδιαγεγραμμένης διδασκαλίας (diagnostic prescriptive teaching) (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011, Ortlieb & Cheek, 2012, Heard, 2012, Rooney, 2002, Cheek, & Collins Cheek, 1983), κατασκευάστηκαν ρουμπρίκες αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας με στόχο την άμεση αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών στη λήψη απόφασης σχετικά με την επιλογή των διδακτικών στόχων και των επιμέρους ενοτήτων που θα περιλαμβάνονταν στην εκπαιδευτική παρέμβαση (λεπτομέρειες στο Τζιβινίκου, & Κολοβός, 2015).

Στατιστική ανάλυση

Σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση, πριν την παρέμβαση, δημιουργήθηκε η βασική γραμμή επίδοσης στις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες (baseline). Οι επιμέρους δεξιότητες στις οποίες αξιολογήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες περιλαμβάνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Αναγνωστικές δεξιότητες

Επιμέρους δεξιότητες	Περιοχή στην οποία εντάσσονται
Διάκριση γράμματος σε σειρές	Φωνημική επίγνωση
Διάκριση γράμματος ανακατεμένα	Φωνημική επίγνωση
Αντιγραφή γράμματος	Γραφή
Σύνθεση συλλαβών ΣΦ	Φωνολογική επίγνωση
Διάκριση συλλαβών ΣΦ σε σειρές	Φωνολογική επίγνωση
Διάκριση συλλαβών ΣΦ ανακατεμένα	Φωνολογική επίγνωση
Γραφή συλλαβών	Γραφή
Σύνθεση δισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ	Φωνολογική επίγνωση
Αντιγραφή δισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ	Γραφή
Σύνθεση τρισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ+ΣΦ	Φωνολογική επίγνωση
Αντιγραφή τρισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ+ΣΦ	Γραφή
Διάκριση δίψηφων φωνηέντων	Φωνολογική επίγνωση
Γραφή δίψηφων φωνηέντων	Γραφή
Διάκριση δίψηφων συμφώνων	Φωνολογική επίγνωση
Γραφή δίψηφων συμφώνων	Γραφή
Διάκριση τελικών συμφώνων ‘ς’ και ‘ν’	Φωνολογική επίγνωση
Γραφή τελικών συμφώνων ‘ς’ και ‘ν’	Γραφή
Ανάγνωση κειμένου (περίπου 50 λέξεων)	Ανάγνωση
Κατανόηση κειμένου (περίπου 50 λέξεων)	Ανάγνωση
Αντιγραφή προτάσεων (6-7 λέξεων)	Γραφή
Γραφή προτάσεων (6-7 λέξεων)	Γραφή

Αρχικά, ανά μεμονωμένη περίπτωση έγινε η γραφική απεικόνιση της επίδοσης του μαθητή και αυτή αξιολογήθηκε στις 4 φάσεις, (α) πριν την παρέμβαση, (β) 1^η ανατροφοδότηση, (γ) 2^η ανατροφοδότηση, (δ) μετά την παρέμβαση.

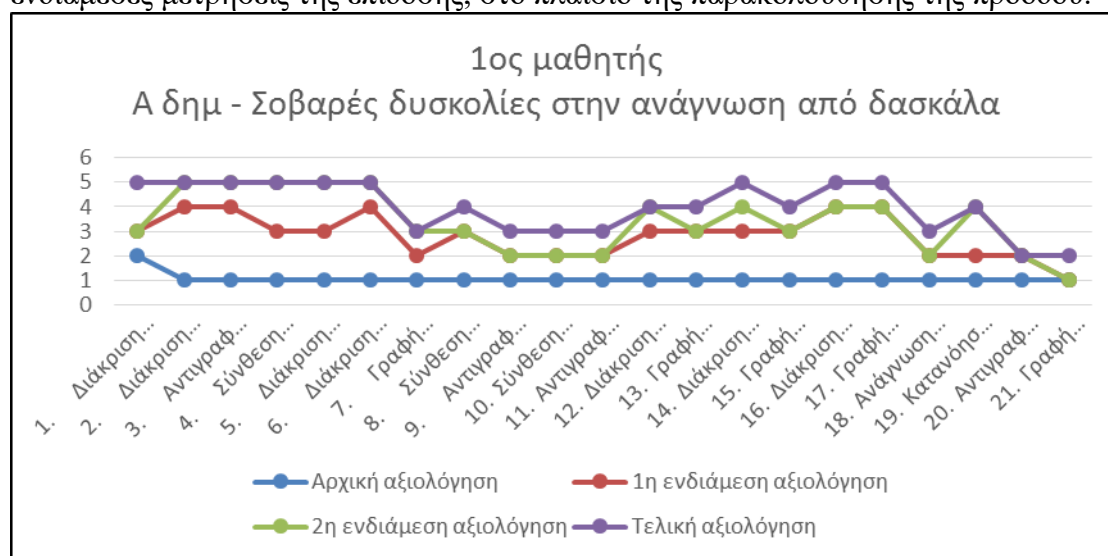
Στη συνέχεια, έγινε μεταανάλυση των δεδομένων αξιολόγησης όλων των μεμονωμένων περιπτώσεων, με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής, και συγκεκριμένα έγινε έλεγχος *t* για τη σύγκριση 2 συσχετισμένων τιμών, όπου οι 2 αυτές τιμές ήταν η αρχική και τελική αξιολόγηση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

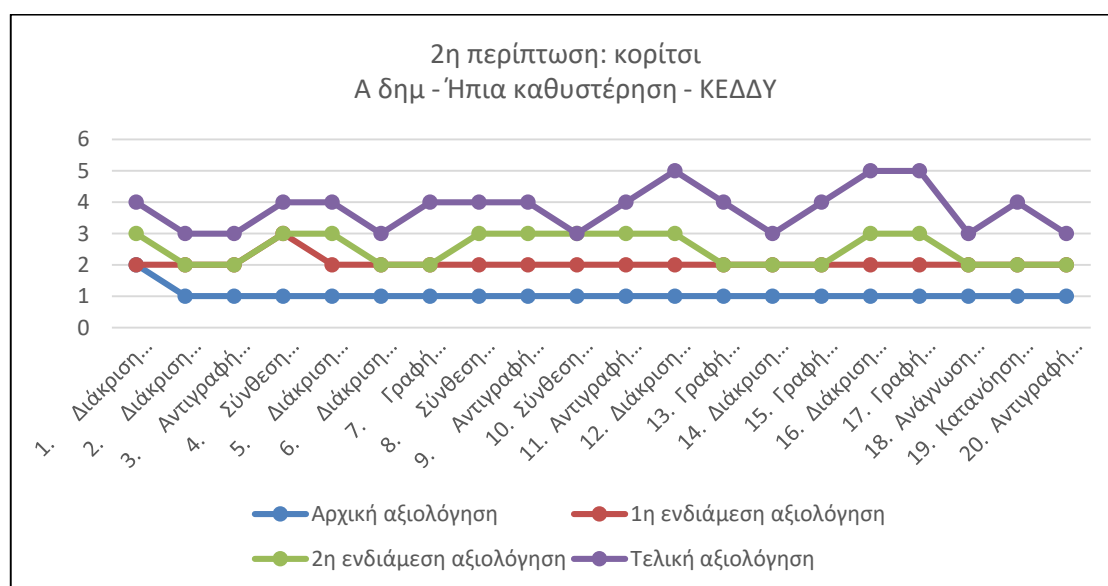
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στις μεμονωμένες μελέτες περίπτωσης, εμφάνισαν σημαντική μεταβολή της επίδοσής τους στις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες όπως είναι η φωνολογική επίγνωση, η οποία συναρτάται και σχετίζεται με τις επιμέρους δεξιότητες, όπως, διάκριση γράμματος σε σειρές (1), διάκριση γράμματος ανακατεμένα (2), σύνθεση συλλαβών ΣΦ (4), διάκριση συλλαβών ΣΦ σε σειρές (5), διάκριση συλλαβών ΣΦ ανακατεμένα (6), σύνθεση

δυσύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ (8), σύνθεση τρισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ+ΣΦ (10), διάκριση δίψηφων φωνηέντων (12), διάκριση δίψηφων συμφώνων (14), Διάκριση τελικών συμφώνων 'ς' και 'ν' (16). Η ενίσχυση της φωνολογική επίγνωσης είχε σαφή επίδραση στη συνολική ανάγνωση (ανάγνωση και κατανόηση κειμένου 50 λέξεων (18, 19). Επίσης, εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στα θέματα της γραφής, και συγκεκριμένα στη δεξιότητα αντιγραφή γράμματος (3), γραφή συλλαβών (7), αντιγραφή δυσύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ (9), αντιγραφή τρισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ+ΣΦ (11), γραφή δίψηφων φωνηέντων (13), γραφή δίψηφων συμφώνων (15), Γραφή τελικών συμφώνων 'ς' και 'ν' (17). Μικρότερη βελτίωση παρουσίασαν στη δεξιότητα, αντιγραφή προτάσεων (περίπου 50 λέξεων) (20) και γραφή προτάσεων (περίπου 50 λέξεων) (21).

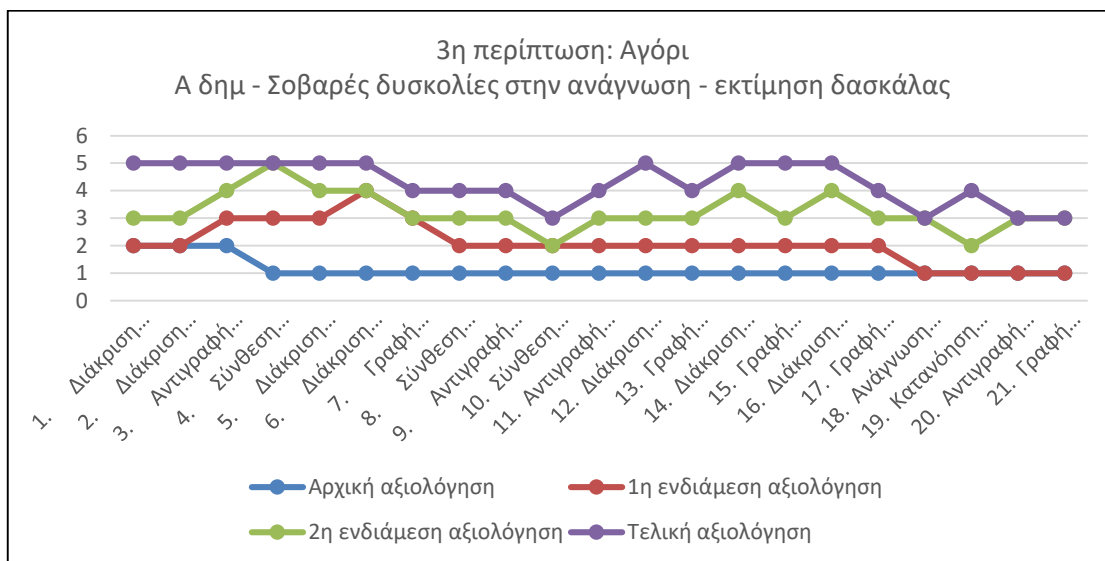
Στα γραφήματα 1 έως 19 απεικονίζεται η αρχική, και τελική αξιολόγηση του κάθε συμμετέχοντος μαθητή ανά μελέτη περίπτωσης. Εμφανίζονται επίσης και οι δυο ενδιάμεσες μετρήσεις της επίδοσης, στο πλαίσιο της παρακολούθησης της προόδου.



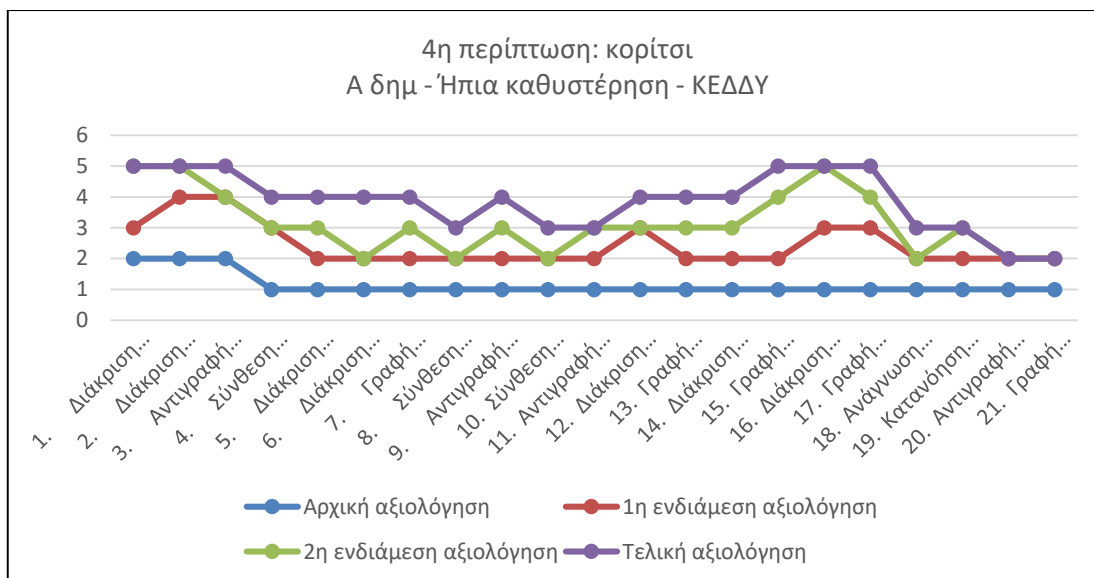
Γράφημα 1: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 1ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



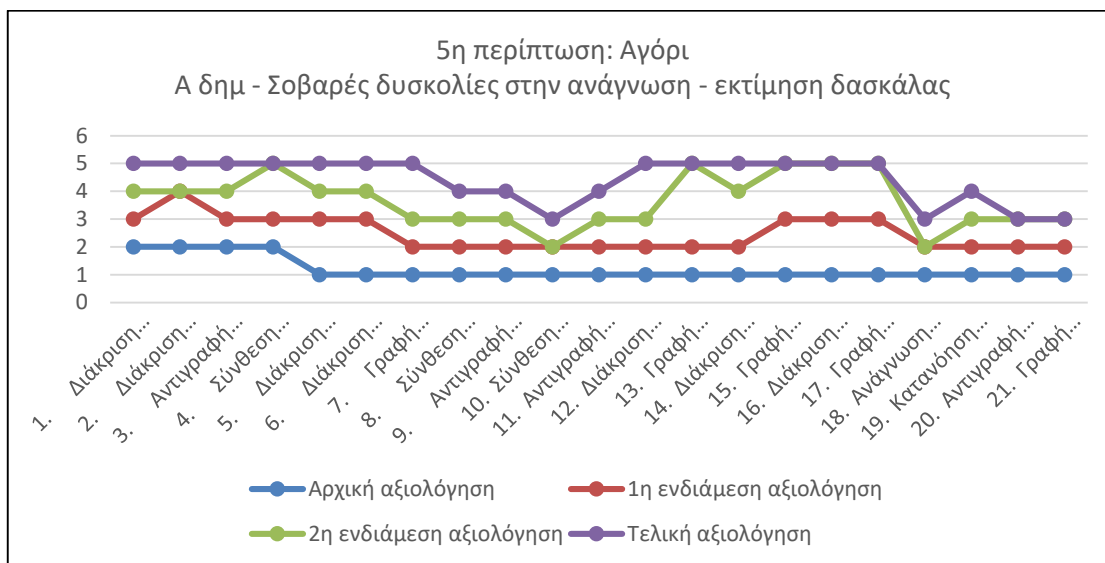
Γράφημα 2: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 2ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



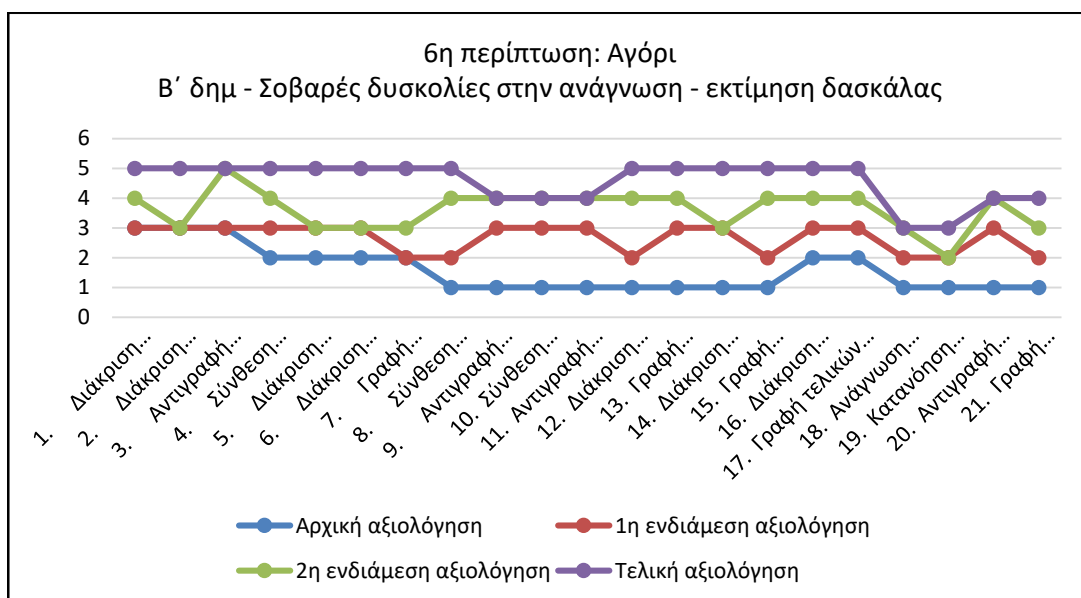
Γράφημα 3: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 3ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



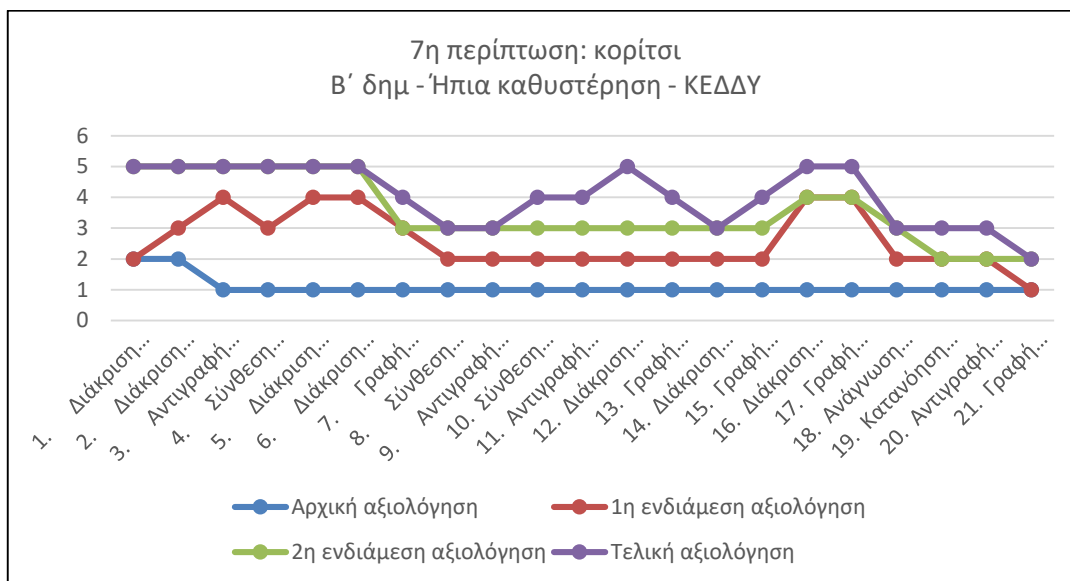
Γράφημα 4: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 4ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



Γράφημα 5: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 5ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



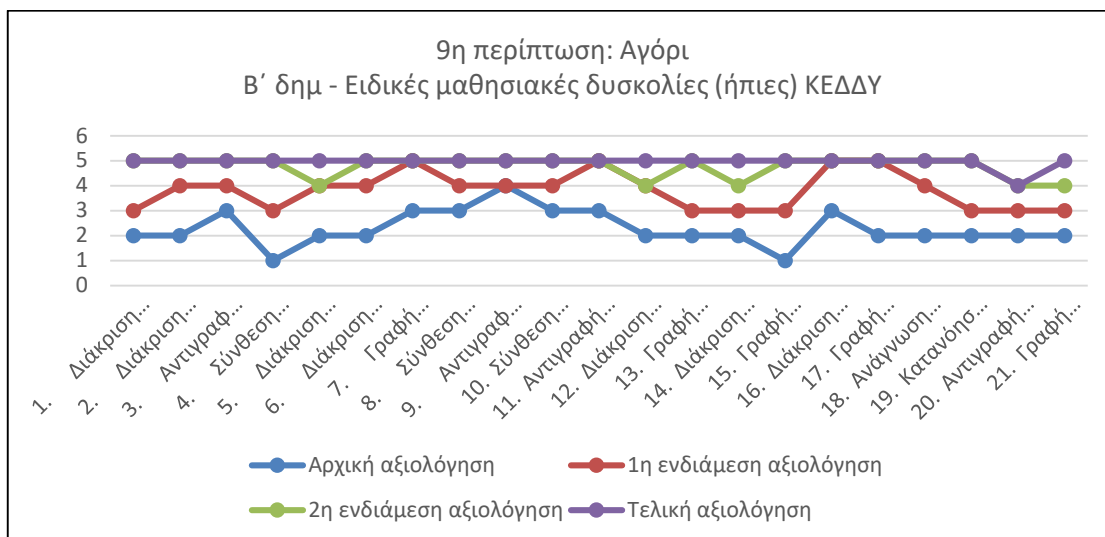
Γράφημα 6: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 6ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



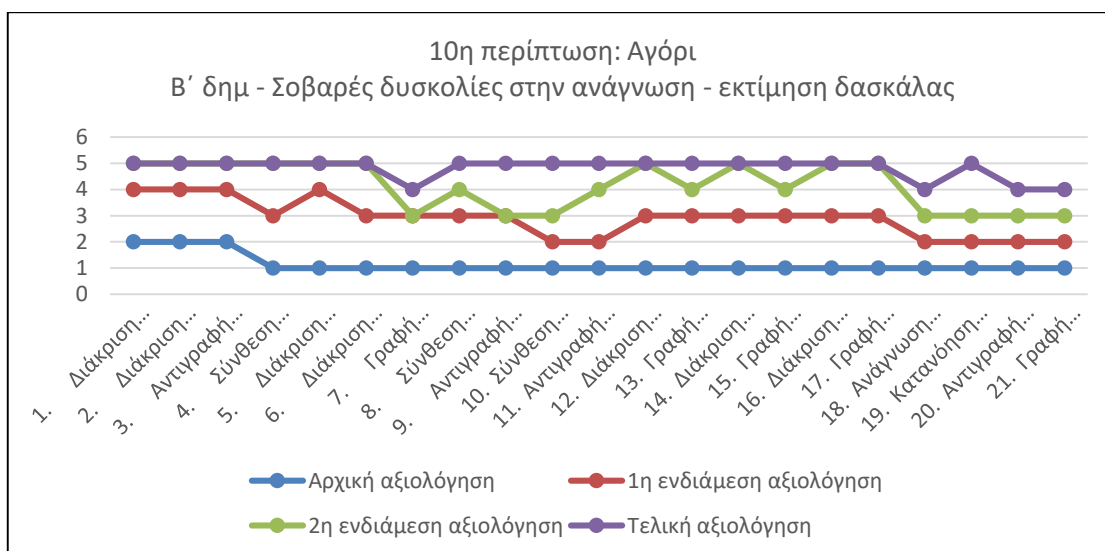
Γράφημα 7: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 7ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



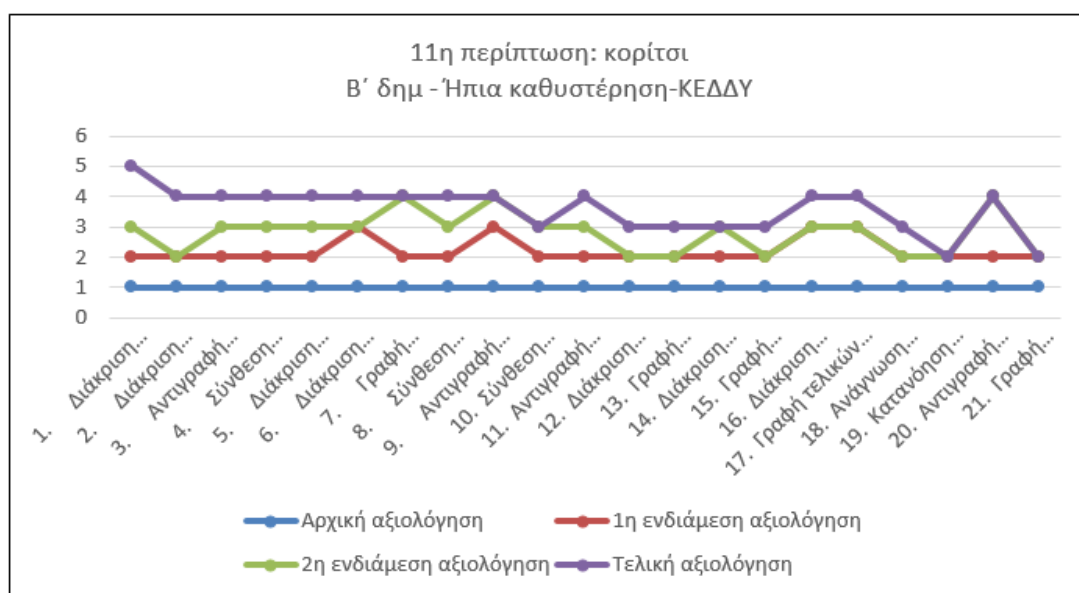
Γράφημα 8: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 8ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



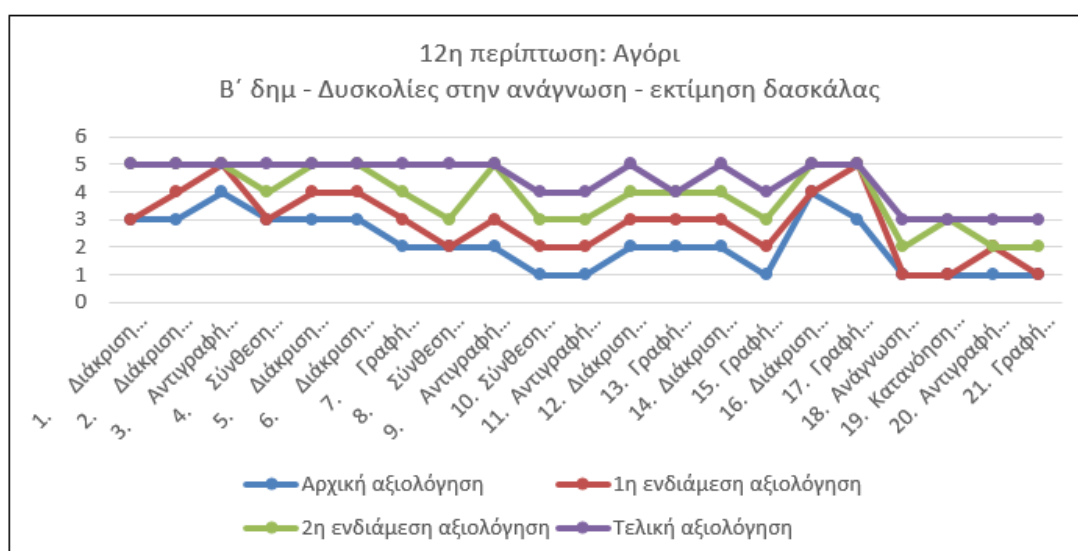
Γράφημα 9: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 9ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



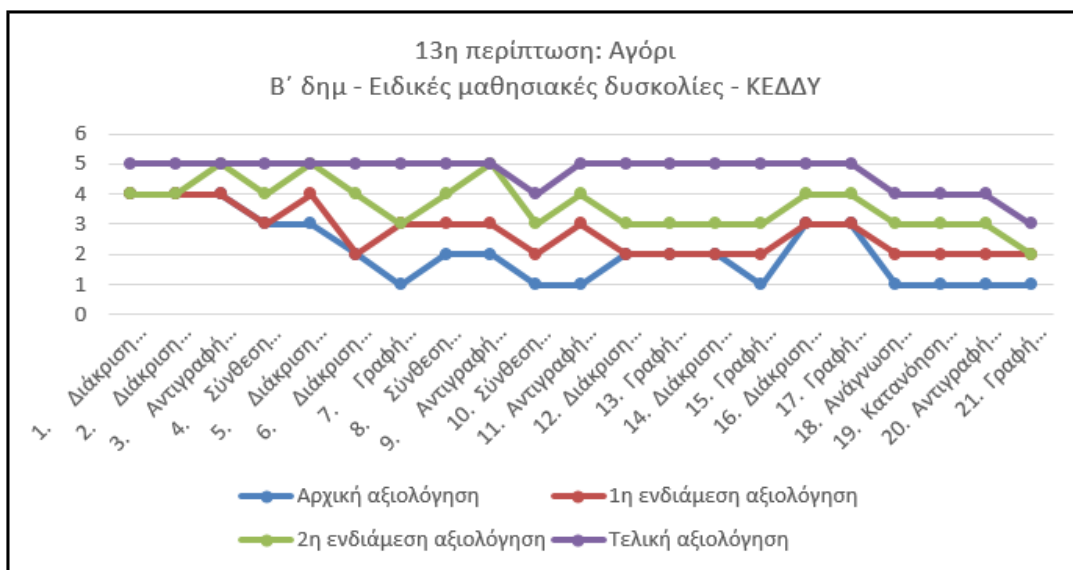
Γράφημα 10: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 10ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



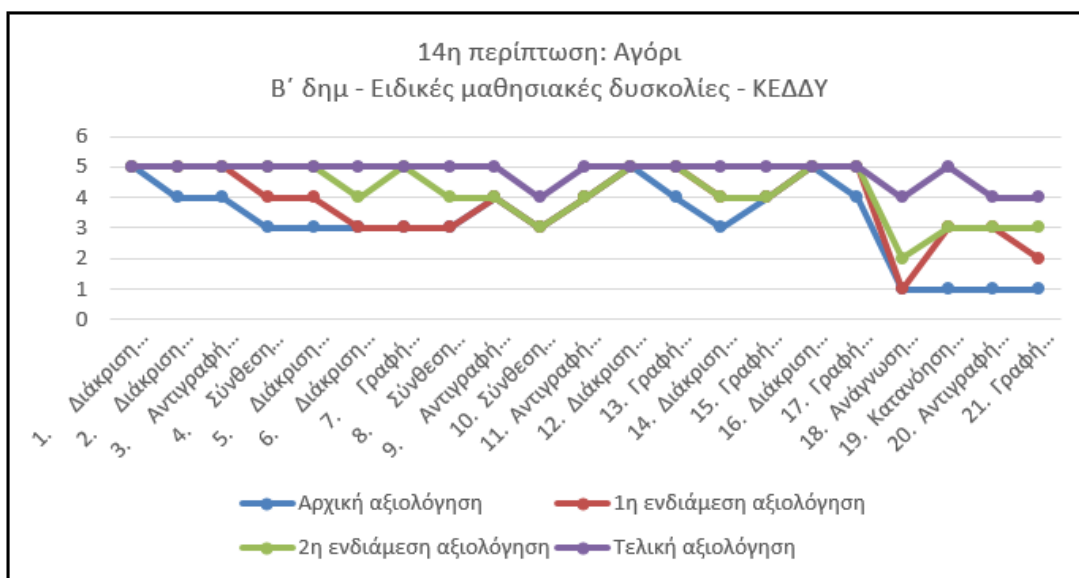
Γράφημα 11: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 11ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



Γράφημα 12: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 12ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



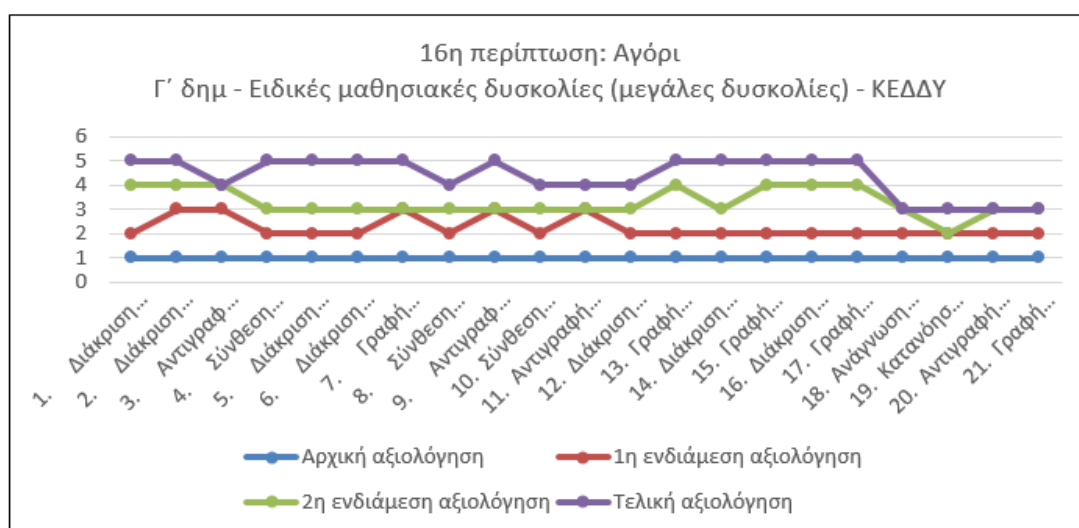
Γράφημα 13: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 13ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



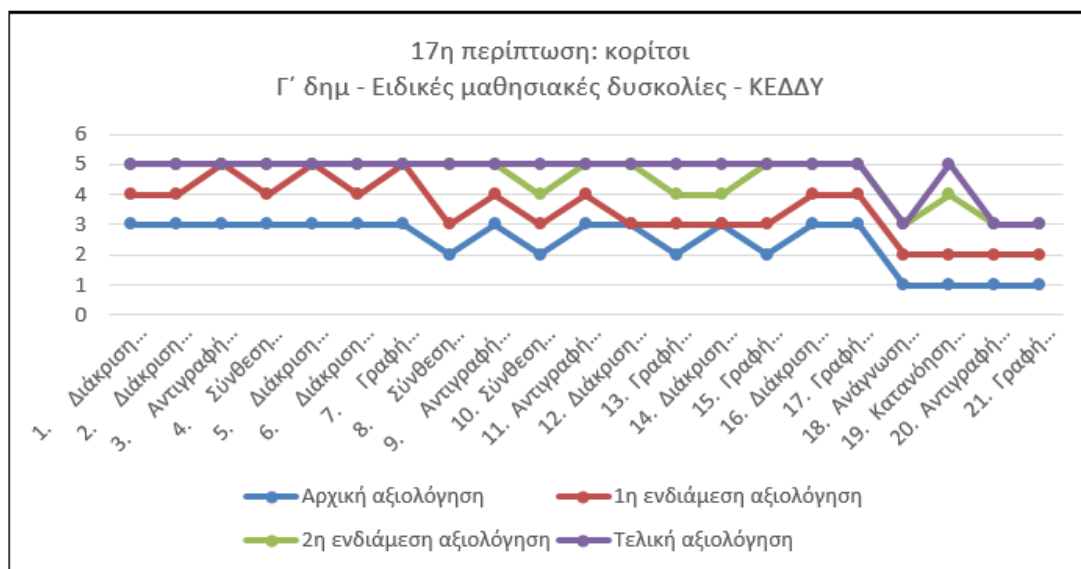
Γράφημα 14: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 14ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



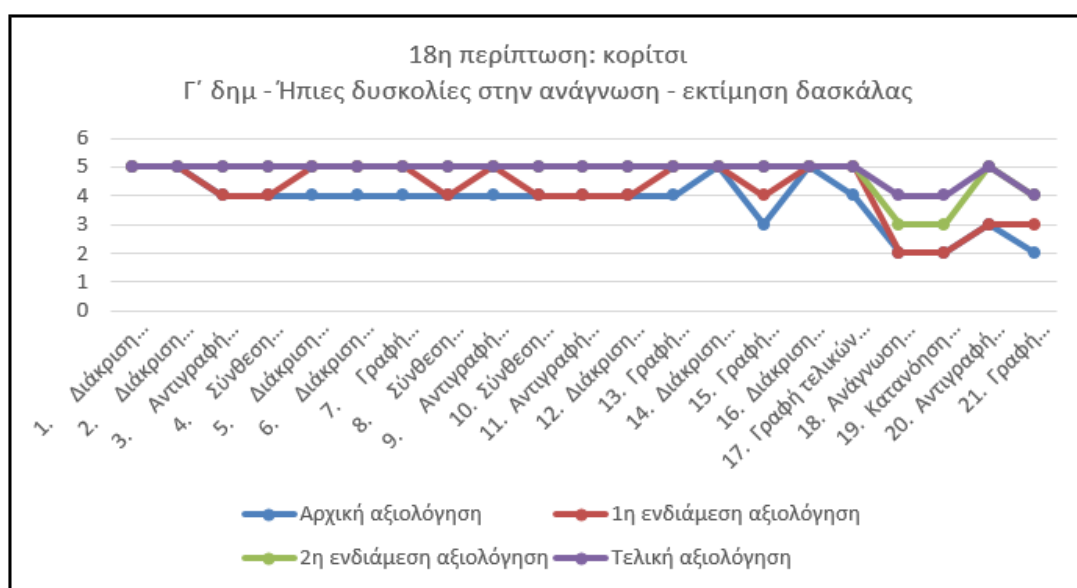
Γράφημα 15: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 15ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



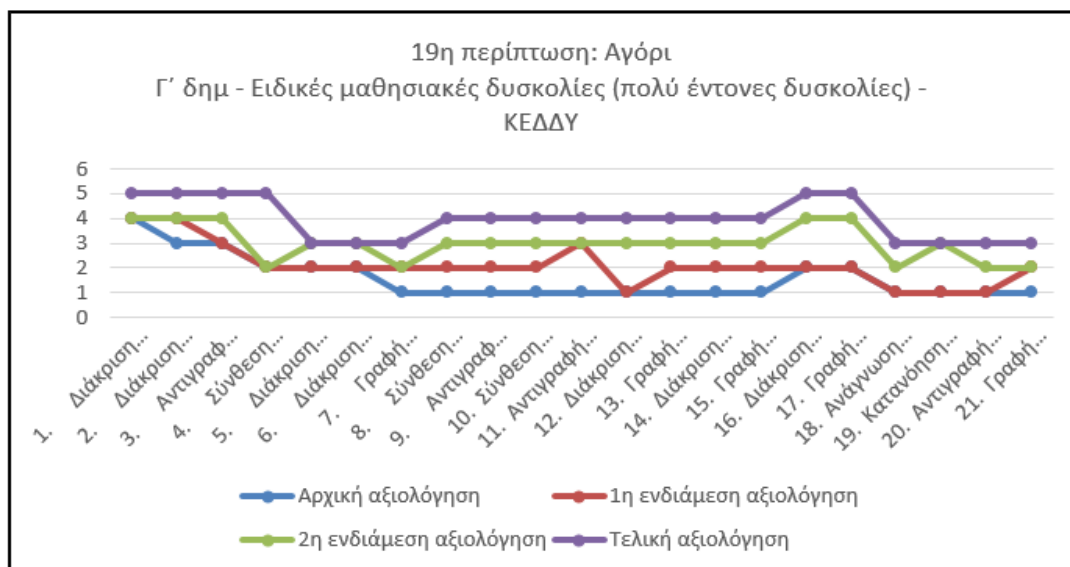
Γράφημα 16: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 16ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του



Γράφημα 17: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 17ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



Γράφημα 18: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης της μαθήτριας της 18ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου της



Γράφημα 19: Γραφική απεικόνιση της πριν και μετά αξιολόγησης του μαθητή της 19ης μελέτης περίπτωσης, καθώς και η παρακολούθηση της προόδου του

Τα παραπάνω γραφήματα αναδεικνύουν τις ενδοατομικές διαφορές στην επίδοση, οι οποίες προέκυψαν μετά την παρέμβαση με το διδακτικό πακέτο «Κολοβός, 2012». Επιπλέον, έγινε συγκριτική μελέτη όλων των μεμονωμένων περιπτώσεων, με βάση τον έλεγχο t για συσχετισμένες τιμές, όπου οι τιμές αυτές είναι η αρχική και τελική αξιολόγηση όλων των συμμετεχόντων μαθητών. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψε ότι σε όλες τις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες, όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης, αναλυτικά τα ευρήματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Έλεγχος t συσχετισμένων τιμών (paired t-test) της αρχικής και τελικής αξιολόγησης όλων των μεμονωμένων μαθητών – 19 περιπτώσεις

Διαφορά Αρχικής-Τελικής Αξιολόγησης για τις επιμέρους δεξιότητες (για το σύνολο των 19 μεμονωμένων μαθητών / περιπτώσεων)	Mean	Std. Deviation	t
Διάκριση γράμματος σε σειρές	-2,11	1,24	-7,39*
Διάκριση γράμματος ανακατεμένα	-2,26	1,05	-9,43*
Αντιγραφή γράμματος	-2,32	1,06	-9,55*
Σύνθεση συλλαβών ΣΦ	-2,95	0,91	-14,10*
Διάκριση συλλαβών ΣΦ σε σειρές	-2,84	1,01	-12,21*
Διάκριση συλλαβών ΣΦ ανακατεμένα	-2,84	1,01	-12,21*
Γραφή συλλαβών	-2,79	0,79	-15,44*
Σύνθεση δισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ	-2,84	0,76	-16,20*
Αντιγραφή δισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ	-2,68	0,95	-12,37*
Σύνθεση τρισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ+ΣΦ	-2,47	0,77	-13,96*
Αντιγραφή τρισύλλαβων λέξεων ΣΦ+ΣΦ+ΣΦ	-2,68	0,89	-13,22*
Διάκριση δίψηφων φωνηέντων	-2,89	1,20	-10,54*
Γραφή δίψηφων φωνηέντων	-2,84	0,90	-13,79*
Διάκριση δίψηφων συμφώνων	-2,74	1,15	-10,40*
Γραφή δίψηφων συμφώνων	-3,05	0,97	-13,71*
Διάκριση τελικών συμφώνων ‘ς’ και ‘ν’	-2,79	1,44	-8,46*
Γραφή τελικών συμφώνων ‘ς’ και ‘ν’	-3,11	1,05	-12,91*
Ανάγνωση κειμένου (περίπου 50 λέξεων)	-2,26	0,45	-21,80*
Κατανόηση κειμένου (περίπου 50 λέξεων)	-2,63	0,83	-13,81*
Αντιγραφή προτάσεων (6-7 λέξεων)	-2,21	0,63	-15,28*
Γραφή προτάσεων (6-7 λέξεων)	-2,00	0,67	-13,08*

* $p \leq 0.001$

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα ενσωματώνοντας έναν μεγάλο αριθμό μεμονωμένων περιπτώσεων (δεκαεννέα περιπτώσεις), έχει στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που στηρίζονται στη χρήση του εκπαιδευτικού πακέτου για την υποβοήθηση της ανάγνωσης, «Κολοβός, 2015».

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές, στους οποίους έγινε παρέμβαση αντιμετώπισης των αναγνωστικών τους δυσκολιών, με την προαναφερόμενη τεχνική (τεχνική «Κολοβός, 2012»), εμφάνισαν αξιοσημείωτη πρόοδο στην αναγνωστική τους δεξιότητα, καθώς η διαφορά μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης ήταν στατιστικά σημαντική ($p \leq 0,01$).

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Swanson, et al, 2011, Gustafson, et al. 2011, Weiser & Mathes, 2011, Hines, 2009, Hurry & Sylva, 2007, Kim, et al, 2011, Tran, et al, 2011, Reis, McCoach, Little, Muller, & Kaniskan, 2011, Amendum, et al, 2011).

Από τη συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών, φαίνεται ότι το διδακτικό πακέτο της παρούσας έρευνας

«Κολοβός, 2012» προσομοιάζει προς το πρόγραμμα READ 180 και φαίνεται να έχει αντίστοιχα ικανοποιητικά αποτελέσματα όπως αυτά που αναφέρουν οι Kim, και συνεργάτες (2011).

Το πρόγραμμα READ 180 μπορεί επιπλέον να αποτελέσει το πρότυπο περαιτέρω ανάπτυξης για το διδακτικό πακέτο «Κολοβός, 2012», και σε διαδικτυακό επίπεδο, καθώς και ως προς τη συνολική ανάπτυξη των παραγόντων που υπεισέρχονται στην αντιμετώπιση όπως είναι η διαρκής ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το αντίστοιχο πρόγραμμα. Σε αυτή την προοπτική το εκπαιδευτικό πακέτο «Κολοβός, 2012» αποτελεί τη βάση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπου παρέχεται η δυνατότητα εξειδίκευσης επί αυτού (λεπτομέρειες, Τζιβινίκου, 2015 και στο πρόγραμμα Αναγνωστικές δυσκολίες - Ειδική Αγωγή: Εξειδικευμένη Πιστοποίηση σε Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα 3 ενοτήτων, διαθέσιμο στο http://www.kek.uth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=151:-l-3-r&catid=37:2010-09-21-16-07-41&Itemid=30).

Επειδή η ανάγνωση είναι ο βασικός παράγοντας που προσδιορίζει τη συνολική επίδοση, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι παρεμβάσεις αυτές είχαν έμμεση επίδραση και στη συνολική επίδοση των μαθητών. Έτσι, η γενίκευση της ενσωμάτωσης της στρατηγικής των «mini lessons» και η χρήση συστηματικά διαρθρωμένου διδακτικού υλικού, μπορεί να έχει σημαντική θετική επίδραση στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού (όλων των τάξεων) και αυτό να συμβάλλει στη συνολική πρόοδο των μαθητών.

Περιορισμοί έρευνας

Ο βασικός περιορισμός είναι η ίδια η φύση της, καθώς οι μελέτες περίπτωσης δεν έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων τους. Η παρούσα έρευνα, παρά την πολλαπλότητα των περιπτώσεων τις οποίες εμπερικλείει, δεν μπορεί να αποφύγει τον περιορισμό αυτό.

Επιπλέον, η έρευνα υιοθετεί ως ερευνητική μεθοδολογία, την ενδοατομική σύγκριση της προόδου του κάθε συμμετέχοντος μαθητή. Η μεθοδολογία αυτή ικανοποιεί την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας, αλλά δεν μπορεί να αποτελέσει μέτρηση της αποτελεσματικότητας.

Μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα αυτή μπορεί να επαναληφθεί και να ενδυναμωθεί με την επιλογή τριγωνοποίησης στη συλλογή των δεδομένων, αλλά και με τριγωνοποίηση μεθοδολογίας, όπου η μέτρηση της προόδου να στηριχθεί σε δεδομένα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σταθμισμένων εργαλείων. Σημαντικό μελλοντικό ζήτημα το οποίο μπορεί να διερευνηθεί είναι η τεχνική «Κολοβός, 2012» αν μπορεί να μεταφραστεί και να προσαρμοστεί και σε άλλα γλωσσικά συστήματα με παρόμοια φωνολογική δομή με την ελληνική γλώσσα, και να γίνουν συγκριτικές μελέτες αποτελεσματικότητας.

Συμβολή στην εκπαίδευση

Η τεχνική «Κολοβός, 2012» μπορεί να αποτελέσει τη βάση της παρέμβασης για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τόσο μέσα στη γενική τάξη, στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσο και στο πλαίσιο των υποστηρικτικών ενδοσχολικών δομών όπως είναι τα τμήματα ένταξης.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- Abernathy-Dyer, J., Ortlieb, E., & Cheek, E. H. (2013). An analysis of teacher efficacy and perspectives about elementary literacy instruction. *Current Issues in Education*, 16(3).
- Amendum, S.J., Vernon-Feagans, L., & Ginsberg, M.C. (2011). The effectiveness of a technologically facilitated classroom-based early reading intervention. *The Elementary School Journal*, 112(1), 107-131. doi: 10.1086/660684
- Becker, W. C., Engelmann, S., Caruine, D. W., & Maggs, A. (1982). Direct instruction technology: Making learning happen. In P. Karoly and J. J. Steffen (Eds.), *Improving children's competence: Advances in child behavioral analysis and therapy*, Vol. 1. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Block, C. C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Cheek, E. H., & Collins Cheek, M. (1983). Diagnostic-Prescriptive Reading Instruction: What? Why? How?. *Reading Horizons*, 23(2), 1. doi:10.3102/0162373711399148
- Garan, E. (2002) *Resisting Reading Mandates*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gustafson, S., Falth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 123-135. doi:10.1177/0022219410391187
- Hale, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale, K.A. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43, 753-770.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). Ethics and educational research. Προσπελάστηκε 5/10/2015, Διαθέσιμο στο <http://www.bera.ac.uk/category/keywords/ethics>.
- Heard, M. (2012). Moving from the Traditional to a more Diagnostic, Prescriptive, and Authentic Model of Study Skills Development. *Syllabus*, 1(2).
- Hines, S.J. (2009, Feb.). The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(1), p. 21-32. doi: 10.1111/j.1540-5826.2008.01274.x
- Hurry, J., & Sylva, K. (2007). Long-term outcomes of early reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 30, 227-248. doi:10.1111/j.1467-9817.2007.00338.x
- Kim, J. S., Capotosto, L., Hartry, A., & Fitzgerald, R. (2011, June). Can a mixed-method literacy intervention improve the reading achievement of low-performing elementary school students in an after-school program? Results from a randomized controlled trial of READ 180 enterprise. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 183-201.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for reading instruction. Διαθέσιμο στο

<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>,
προσπελάστηκε στις 5/10/2015.

- Ortlieb, E., Cheek, Jr., E. H., & Verlaan, W. (2013). Vocabulary/comprehension-based models of reading clinics. In E. Ortlieb & E.H. Cheek, Jr. (Eds.), *Literacy Research, Practice, and Evaluation: Vol. 2. Advanced literacy practices: From the clinic to the classroom* (pp. 117-136). Bingley, UK: Emerald Group.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501. doi: 10.3102/0002831210382891
- Rooney, J., K. (2002). Clinical judgment in the assessment of learning disabilities. In Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. (pp. 713-723). Routledge.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Pestscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. doi:10.1177/0022219410378444.
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Swanson, H. L. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283-295. doi:10.1177/0022219410378447
- Weiser, B., & Mathes, P. (2011). Using encoding instruction to improve the reading and spelling performances of elementary students at risk for literacy difficulties: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 81(2), 170-200. doi:10.3102/0034654310396719
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2010). <http://www.epimorfosi.edu.gr/>.
- Τζιβινίκου, Σ. & Κολοβός, Γ. (2015). Αναγνωστικές Δυσκολίες: Παρέμβαση με την Τεχνική «Κολοβός 2012». Στο *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση.*, (σελ. 97-123). Βόλος: Διάβαση.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση*. Βόλος: Διάβαση.
- Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ :
Ο ΔΡΟΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Σταυρούλα Βαλιαντή
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

&

Λεύκιος Νεοφύτου
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Το άρθρο αφορά στα αποτελέσματα έρευνας από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας με σκοπό την βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 479 μαθητές από 24 τάξεις Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου. Στο πλαίσιο της έρευνας, 14 επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους στο μάθημα της γλώσσας για μία σχολική χρονιά. Η έρευνα αναδεικνύει και καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές σε τάξεις μικτής ικανότητας και την συνακόλουθη σημασία της για την προώθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Η έρευνα ακολούθησε μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των ημιδομημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα οποία επιβεβαιώνουν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ρίχνει φως στις διαδικασίες, τις προϋποθέσεις, τα εμπόδια, το μαθησιακό κλίμα και τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποίηση διδασκαλίας, τάξεις μικτής ικανότητας, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ετοιμότητα μαθητών, διδασκαλία γλώσσας

Εισαγωγή

Με δεδομένη, αφενός, την πολυπλοκότητα και, αφετέρου, την εκδημοκρατικοποίηση των σύγχρονων κοινωνιών η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραμματισμού αποτελεί αναγκαιότητα, ατομική και συλλογική, και δικαίωμα κάθε πολίτη (High Level Group Literacy Report, 2012; United Nations, 2014). Ο πολίτης σήμερα οφείλει να είναι εγγράμματος. Η χρήση του όρου εγγράμματος μαζί με τον όρο πολίτης αποδίδει μια διευρυμένη δυναμική, μια δυναμική που η κάθε μια από τις δύο αυτές λέξεις δεν θα μπορούσε από μόνη της να εμπερικλείσει. Έτσι, μέσα από τη φράση «εγγράμματος πολίτης», αναφερόμαστε με τον όρο εγγράμματος, στις γνώσεις και δεξιότητες που κάθε άνθρωπος πρέπει να κατέχει ώστε να μπορέσει να ζήσει, να ευημερήσει και να αναπτυχθεί, ενώ με τον όρο πολίτης, εννοούμε τα δικαιώματα σε σχέση με τις παροχές που το κράτος οφείλει, ώστε ο πολίτης να κατακτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον καταστήσουν εγγράμματο. Πέραν τούτου, η χρήση του όρου πολίτης παραπέμπει στο δικαίωμα της συμμετοχής στη διακυβέρνηση και στη λήψη αποφάσεων. Είναι χαρακτηριστική η φράση του πρώην Γενικού Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών ότι «Ο Γραμματισμός είναι η γέφυρα από τη μιζέρια στην ελπίδα».

Ο εγγράμματος πολίτης του σήμερα δεν μπορεί να αρκестεί στα στοιχειώδη, εκείνα που η λογική των τριών R (reading, writing and arithmetic) του 19^{ου} αιώνα απαιτούσε ως το ελάχιστο μορφωτικό κεφάλαιο (Timbs, 1825). Ούτε περιορίζεται στην απλή γνώση της γραφής και της ανάγνωσης, αποσυνδεδεμένης από τις οποιεσδήποτε κοινωνικές πρακτικές όπως συνέβαινε με τις πρώιμες εννοιολογήσεις του όρου. Ο γραμματισμός σήμερα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, εκτείνεται από τον βασικό γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς (Χατζησαββίδης, 2002) όπως αντίστοιχα επεκτείνονται οι ικανότητες και η ετοιμότητα των μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και εντάσσουν στο ίδιο μαθησιακό πρόγραμμα, μαθητές με ειδικές ανάγκες, μαθητές με άλλη γλώσσα, «αδύνατους» αλλά και «χαρισματικούς» μαθητές. Συνδυάζοντας λοιπόν τη συνθετότητα του φαινομένου μαζί με την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού και εξετάζοντας τις με την προοπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαφαίνεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει την παιδαγωγική πρόταση για τη διαχείριση αυτής της πολυδιάστατης πρόκλησης.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Διασφάλιση του δικαιώματος στη μάθηση και στην πρόοδο για όλους τους μαθητές σε τάξεις μικτής ικανότητας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως θα παρουσιαστεί και αναλυτικότερα πιο κάτω, θεωρείται ως μία βασική διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kyriakides, 2007). Πηγάζει μέσα από τις διακηρύξεις για ισότητα στην εκπαίδευση και συνδέεται άμεσα με την έννοια του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιοτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωσιολογικό και το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών, όσο και στο κοινωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Οι «βιογραφίες» των μαθητών είναι αυτές που καθοδηγούν και προδιαγράφουν δυναμικά και αλληλεπιδραστικά την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να εμπλέκει ενεργά στη

μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές και να τους οδηγεί αποτελεσματικά στη μάθηση και την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, οι σχολικές τάξεις αποτελούν ένα πολυδιάστατο μωσαϊκό το οποίο μεταμορφώνεται δυναμικά και απαιτεί την απομάκρυνση από μονοδιάστατες, παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές (Βαλιαντή, 2014). Αντιθέτως επιζητεί την εφαρμογή των παιδοκεντρικών πρακτικών της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης (Βαστάκη, 2010). Κατά συνέπεια, στη σύγχρονη πραγματικότητα των τάξεων μικτής ικανότητας, με βασικό χαρακτηριστικό την έντονη διαφορετικότητα των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, η διδασκαλία που προσανατολίζεται στο μέσο μαθητή είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Στη βάση τούτου, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα γενικότερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές (Valiandes, 2015; Valiandes, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Η θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το άτομο οικοδομεί τη νέα γνώση και αναπτύσσει δεξιότητες συνδέοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα. Συνεπώς, σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δυνατότητα οικοδόμησης της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και ταυτόχρονη μεγιστοποίηση των επιδόσεων του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000). Στη βάση τούτων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επιβεβαιώνεται ερευνητικά (Chall, 2000, Kim, 2005, Koeze, 2007; Mulder 2014; Reis, McCoach, Little, Muller and Kaniskan, 2011), μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία απαιτητική διδακτική προσέγγιση (Antoniou, Kyriakides, Cremeers, 2009) η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών διδακτικών εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Prasta, Weijer-Bergsmaa, Kroesbergena, & Van Luit, 2015). Απαιτεί την επαγρύπνηση και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού για δυναμική προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με αυτή την προοπτική, αυτό που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η αλλαγή στον τρόπο σκέψης εκπαιδευτικών και τη φιλοσοφία της διδακτικής τους πρακτικής.

Το συγκεκριμένο της εκπαίδευσης επιτάσσει την αναγκαιότητα για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, που να οδηγεί έξω από τα αδιέξοδα της σχολικής και προσωπικής αποτυχίας. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2009, Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008; Tomlinson, 2001; Tomlinson & Ibaue, 2010), θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini, 2008, Koutselini & Valiande, 2009).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μετασχηματίζεται από αυτόν του πρωταγωνιστή στην κεντρική σκηνή της διδασκαλίας σε έναν πολύ πιο απαιτητικό ρόλο, αυτόν του σκηνοθέτη. Με δεδομένη την κεντρική/ρυθμιστική θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην υλοποίηση και την επιτυχία της διαφοροποίησης η επιμόρφωση και η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση (Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002; VanTassel-Baska et al., 2008; Valiandes, 2015).

Διαφοροποίηση, γραμματισμός και κοινωνική δικαιοσύνη

Η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλά, μια άλλη διδακτική προσέγγιση ούτε συνιστά μια καινοφανή θεωρία που, μεταξύ πολλών άλλων θεωριών, έρχεται να ταλαιπωρήσει, ως συρμός, εκπαιδευτικούς και παιδιά. Με δεδομένη την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων στις σημερινές κοινωνίες και την συνακόλουθη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η διαφοροποίηση ανάγεται σε επαγγελματική ευθύνη για τους εκπαιδευτικούς (Tomlinson, 2014). Σύμφωνα με την Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989), τον πρώτο παγκόσμιο νομικά δεσμευτικό κώδικα για τα δικαιώματα που όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν, το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν πρέπει να νοείται ότι εξαντλείται με το δικαίωμα της πρόσβασης σε υπηρεσίες εκπαίδευσης. Τουναντίον, το δικαίωμα αυτό επεκτείνεται συμπεριλαμβάνοντας αφενός το δικαίωμα συμπερίληψης σε ένα ποιοτικό, πλήρες και περιεκτικό πρόγραμμα σπουδών (εδ.3) και αφετέρου το δικαίωμα σε μια παιδοκεντρική εκπαίδευση, η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις ικανότητες ενός εκάστου παιδιού (εδ.9). Στη βάση τούτων, γίνεται σαφές ότι, η διαφοροποίηση δεν μπορεί να νοείται ως ένα κενό σύνθημα ή μια προσέγγιση που κατ' επιλογή μπορεί να εφαρμόζεται, αλλά αποτελεί την παιδαγωγική πρόταση για τη διασφάλιση του συμφέροντος του παιδιού και την εφαρμογή της αρχής της μη διάκρισης, όπως αυτά απορρέουν από τη Σύμβαση.

Η διαφοροποίηση αποτελεί ένα μέσο για την προώθηση, μέσω της εκπαίδευσης, των στοιχειωδών δικαιωμάτων του παιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη και την εξέλιξή του. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη στο σύγχρονο συγκείμενο είναι πλέον συνυφασμένη με τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την αποκωδικοποίηση των πληροφοριών, την κατανόηση και την επικοινωνία. Δεξιότητες που συνδέονται με αυτό που αποκαλούμε γραμματισμό, που σύμφωνα με την UNESCO (2005) ορίζεται ως

η ικανότητα κάποιου/ας να ταυτίζει, να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να υπολογίζει και να χρησιμοποιεί εκτυπωμένο ή γραπτό υλικό που σχετίζεται με διάφορα περικείμενα. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα συνεχές μάθησης μέσω της οποίας τα άτομα γίνονται ικανά να πετυχαίνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να είναι πλήρως μέλη της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας (Bindé, 2005, σ. 21).

Όπως διαφαίνεται και από τον πιο πάνω ορισμό, η σύγχρονη εννοιολόγηση του όρου γραμματισμός δεν περιορίζεται στην απλή εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης, αλλά επεκτείνεται για να συμπεριλάβει πάμπολλες πτυχές και παραμέτρους, επιχειρώντας να σκιαγραφήσει την πολυπολοκότητα της σημερινής ζωής. Κατά συνέπεια, σήμερα, υιοθετείται από μεγάλους διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΗΕ, ΕΕ, ΟΟΣΑ) ένας πολυεπίπεδος ορισμός για τον γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τον βασικό

(baseline) γραμματισμό, τον λειτουργικό (functional) και τον πολλαπλό (multiple) γραμματισμό. Πέραν τούτων συναντούμε επίσης τη χρήση επιθετικών προσδιορισμών δίπλα από τον όρο, έτσι ώστε να αποδοθεί καλύτερα η έμφαση στις δεξιότητες εκείνες που επιδιώκονται κάθε φορά. Έτσι γίνεται λόγος για πληροφορικό γραμματισμό, τεχνολογικό γραμματισμό, αριθμητικό γραμματισμό κτλ. (Χατζησαββίδης, 2002).

Η χρήση των πολλαπλών προσδιορισμών για την περιγραφή του γραμματισμού δεν είναι απλά μια προσπάθεια περιγραφής των διαφορετικών λειτουργιών του, αλλά περισσότερο η αναπαράσταση της συνθετότητάς του. Με άλλα λόγια, η νέα εννοιολόγηση του γραμματισμού, έρχεται να υπερβεί πρότερες λειτουργικές ερμηνείες που αποδόθηκαν σε αυτόν (π.χ. στοιχειώδεις δεξιότητες για ένταξη, επιβίωση, προσαρμογή), και να επαναπροσδιορίσει τον όρο εμπλουτίζοντας τον με μια κριτική διάσταση. Μια διάσταση που βλέπει τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton 2000: 7), μέσω της οποίας αναπτύσσεται ή θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο γραμματισμός στις σημερινές τάξεις μικτής ικανότητας, δεν αφορά στην κατάκτηση ενός στατικού σώματος γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μάλλον στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που καθιστούν το άτομο ικανό για δια βίου μάθηση. Η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων είναι τέτοια που θα επιτρέπει στο άτομο να αναπτύσσεται. Προσεγγίζοντας την ανάπτυξη στο πλαίσιο της ισότητας στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, η διαφοροποίηση έρχεται να προσαρμόσει τη διδασκαλία ώστε, αφενός, να παρέχονται, σε εκείνους που τα χρειάζονται τα βασικά εκείνα εφόδια για αντιμετώπιση των μαθησιακών αδυναμιών, αφετέρου, να δίνονται οι ευκαιρίες για την καλλιέργεια των μοναδικών εκείνων ταλέντων και δυνατοτήτων στους μαθητές εκείνους των οποίων η επίδοση υπερβαίνει το μέσο όρο. Έτσι η ισότητα δεν σημαίνει παροχή των ίδιων σε όλους στα πλαίσια μιας προκρούστειας προσέγγισης. Τουναντίον, στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών του κάθε μαθητή παρέχονται στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας πολλαπλοί δρόμοι ανάπτυξης οι οποίοι κυμαίνονται από τον βασικό μέχρι τον πολλαπλό γραμματισμό ή τους πολυγλωσσισμούς (New London Group ,1996).

Ο γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια «υπερ-δεξιότητα», η οποία αφορά οριζόντια, όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ως τέτοια, στα πλαίσια της στοχοθέτησης που αφορά στην κατάκτηση της γνώσης που θεωρείται ως βασική για όλους τους μαθητές σε ένα μάθημα, συντρέχουν πάντα οι δεξιότητες του γραμματισμού οι οποίες εν τέλει αποτελούν το μέσο για την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος. Έτσι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη γνώσεις/ δεξιότητες γραμματισμού που είναι προαπαιτούμενες για το συγκεκριμένο μάθημα, γνώσεις δεξιότητες που είναι βασικές και αποτελούν το τεκμήριο της κατάκτησης από όλους τους μαθητές του περιεχομένου του συγκεκριμένου μαθήματος, και τέλος, μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στην καλλιέργεια ανωτέρου τύπου σκέψης για εκείνους τους μαθητές που τη δεδομένη στιγμή είναι έτοιμοι να προχωρήσουν περαιτέρω (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Οριοθέτηση της έρευνας

Αναπόφευκτα, στην προσπάθεια διαχείρισης μιας τέτοιας πολυσχιδούς έννοιας όπως αυτής του γραμματισμού, επιβάλλεται μια οριοθέτηση ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα που θα τεθούν να μπορούν να απαντηθούν, δεδομένων των περιορισμών που διέπουν μια έρευνα. Οριοθετώντας λοιπόν την έρευνα μας, οφείλουμε να προσδιορίσουμε ότι

εστιάζουμε στον γλωσσικό γραμματισμό και ειδικότερα στις δεξιότητες που συνδέονται με το γλωσσικό μάθημα (κατανόηση γραπτού κειμένου, αναγνωστική δεξιότητα, συντακτικό και γραμματική).

Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πειραματικής έρευνας που στόχο είχε την αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στο σύνολό της η έρευνα ακολούθησε μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό για λόγους τριγωνοποίησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 τμήματα Δ' τάξης δημοτικού σχολείου (479 μαθητές), της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

Τα 14 τμήματα όπου το γλωσσικό μάθημα διδάχθηκε διαφοροποιημένα, αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας και 10 τμήματα τα οποία διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τύχει επιμόρφωσης και δεν εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί δείγμα ευκολίας (convenience sampling) με βάση την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου που εφάρμοσαν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα επιμορφώθηκαν σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης της στο γλωσσικό μάθημα. Στόχος της επιμόρφωσης αποτελούσε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το βιβλίο *Η Γλώσσα μου Δ' τάξης*.

Έχοντας υπόψη τις επιφυλάξεις αλλά και τις παρανοήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφορικά με τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας, ο σχεδιασμός της εστιάστηκε στην ιεράρχηση, διαβάθμιση αλλά και τροποποίηση κυρίως των υφιστάμενων εργασιών του σχολικού εγχειριδίου. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις ρουτίνες εργασίας των μαθητών, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργοποίηση όλων των μαθητών με σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό εργασίας και μάθησης του κάθε μαθητή μέσω της ασύγχρονη εργασίας, του συνδυασμού ατομικής και ομαδικής εργασίας καθώς και της εξατομικευμένης στήριξης από τον εκπαιδευτικό (Βαλιαντή, 2010).

Πέρα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν κατά τη διάρκεια στήριξη τόσο από την ερευνητική ομάδα όσο και από την κοινότητα μάθησης των συναδέλφων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο συγκεντρώθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις στους 14 εκπαιδευτικούς και σε 45 μαθητές (10% του συνολικού αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα). Η επιλογή των μαθητών από τους οποίους λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις έγινε τυχαία και μέσα από όλα τα τμήματα της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα.

Για την ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου, ώστε να καθοριστεί με αντικειμενικότητα η παρουσία και η συχνότητα συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, νοημάτων, χαρακτήρων ή προτάσεων (Stemle, 2001) στο λόγο των εκπαιδευτικών και των μαθητών που αφορούσαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας άμεσα ή και έμμεσα. Με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) κατέστη δυνατή η ανάλυση της μεγάλης ποσότητας ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της επαγωγικής κατηγορικής κωδικοποίησης (Krippendorff, 2004). Η ένταξη των μονάδων ανάλυσης του περιεχομένου σε κατηγορίες έκανε δυνατή τη σύγκριση των μονάδων ανάλυσης που εντοπίστηκαν ανάμεσα στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και αργότερα των μαθητών αλλά και τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Τα ποσοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας στο σύνολο τους τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα βασικών αρχών και προϋποθέσεων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης τεκμηριώνεται στη βάση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς ($p < 0,05$) που παρουσίασε η πρόοδος των μαθητών που διδάχθηκαν με διαφοροποίηση σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών που δεν διδάχθηκαν με διαφοροποίηση. Ταυτόχρονα τα αποτελέσματα της ανάλυσης δομικών εξισώσεων επιβεβαίωσαν την επίδραση της αλλαγής της διδασκαλίας, σύμφωνα με τη διαφοροποίηση, στην τελική επίδοση των μαθητών (effect size=0.18) (βλέπε Valiandes, 2015).

Ένα σημαντικό παράλληλο εύρημα των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας αφορά στην επιβεβαίωση του κοινωνικού χαρακτήρα της διαφοροποίησης και στη δυνατότητα που υπάρχει για περιορισμό ή και μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να μειώσει την έμμεση επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην αλλαγή της επίδοσης των μαθητών, προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων (Βαλιαντή, 2010).

Τα πιο πάνω ποσοτικά αποτελέσματα υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, επιτυγχάνοντας έτσι τριγωνοποίηση των δεδομένων και των μεθόδων της έρευνας, η οποία προσδίδει περαιτέρω εγκυρότητα και αξιοπιστία στα ερευνητικά της αποτελέσματα.

Αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου ημιδομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών και μαθητών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών διαφαίνεται η σημαντική σύγκλιση απόψεων τους σε θέματα που αφορούν κυρίως τη θετική τους στάση απέναντι στη διαφοροποίηση, την επιθυμία τους για τη συνέχιση της εφαρμογής της αλλά και για την εκτίμησή τους αναφορικά με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μέσω της διαφοροποίησης. Συγκεκριμένες αναφορές έγιναν και στις επιδράσεις που είχε η διαφοροποίηση στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα τις γλώσσας αλλά και σε συγκεκριμένες

επιδράσεις που είχε η διαφοροποίηση στην κατάκτηση γνώσεων και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών όλων των επιπέδων.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν εκτεταμένα στις επιδράσεις που είχε η επιμόρφωση στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης (Blozowich, 2001; McKenzie 2000) υποστηρίζοντας ότι με την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην καθημερινή τους διδασκαλία ένιωσαν ότι ανέπτυξαν και καλλιέργησαν περαιτέρω τις δεξιότητες αναλυτικού προγραμματισμού και σχεδιασμού της διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Παράλληλα η εστίαση στον ακριβή και σαφή καθορισμό του σκοπού και του στόχου της διδασκαλίας και η συνέπεια στον καθορισμό των βασικών πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων (προαπαιτούμενων και βασικών) με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους απομάκρυναν από την τυφλή εφαρμογή ενός υλοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος.

«Γνωρίζοντας τη θεωρία της διαφοροποίησης μπόρεσα να την εφαρμόσω στην πράξη και να βάλω ξεκάθαρα και με ακρίβεια τους στόχους στο μάθημά μου και οργάνωνα το μάθημά μου πιο συνειδητά και σε σχέση με το σκοπό και τους στόχους του μαθήματος που ήταν βασισμένοι στις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες.» (Εκπαιδευτικός 6)

Μία από τις βασικές στρατηγικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούσε η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων, τόσο για την ανταπόκριση στα πολλαπλά μαθησιακά επίπεδα των μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας, όσο και για τη δημιουργία ευκαιριών ενεργητικής συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με βάση το δικό τους ρυθμό και δίνοντας ευκαιρίες ασύγχρονης εργασίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δεξιότητά τους για την καλλιέργεια και των τριών επιπέδων κατανόησης των μαθητών: αναζήτηση και εντοπισμός πληροφοριών αυτολεξεί, αναζήτηση και εντοπισμός πληροφοριών με άλλα λόγια, αναζήτηση και εντοπισμός πληροφοριών που υπονοούνται από το κείμενο.

«Αυτό που ξεχωρίζω στη διαφοροποίηση είναι ότι όλοι δουλεύουν – ο καθένας με το ρυθμό του, και ότι συνέχεια κτίζεις, επαναλαμβάνεις, γεμίζεις κενά και συνεχίζεις. Μέσα από τα μαθήματα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν και ανάλογα με το ταλέντο και την ικανότητά τους. Επίσης, είδα άμεσα αποτελέσματα σε παιδιά που δεν έκαναν τίποτα και δεν κατανοούσαν τίποτα και στο τέλος της χρονιάς η κατανόηση τους είχε μεγάλη βελτίωση.» (Εκπαιδευτικός 3)

Τα λόγια του εκπαιδευτικού 3, πέρα από την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, αναδεικνύουν μια άλλη σημαντική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας που αφορά στη μεγιστοποίηση του χρόνου συμμετοχής και ενεργητικής εμπλοκής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

... η διδασκαλία μου έγινε πιο ευχάριστη και δημιουργική δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής για όλα τα παιδιά.» Εκπαιδευτικός 2

Ο τρόπος διδασκαλίας οδήγησε στη μείωση της ανάγκης των μαθητών για συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία. Ενώ ο χρόνος ομιλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία μειώθηκε, ενώ με τη χρήση ατομικών εργασιών

εξοικονομήθηκε χρόνος για εξατομικευμένη διδασκαλία και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

«Με τη διαφοροποίηση μπόρεσα να αξιοποιήσω τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανεξάρτητα, μέσα από την εξατομίκευση των εργασιών, την προσωπική επαφή μαζί τους και την εξατομικευμένη βοήθεια την ώρα της ατομικής εργασίας.»
Εκπαιδευτικός 12

Οι εκπαιδευτικοί ενέταξαν στην καθημερινή τους διδακτική πράξη το συνδυασμό ατομικής και ομαδικής συνεργατικής εργασίας, όπου οι μαθητές εργάζονταν αρχικά ατομικά σύμφωνα με τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες και αργότερα εργάζονταν συνεργατικά για τον έλεγχο, τον προβληματισμό, την ολοκλήρωση ή τον εμπλουτισμό των εργασιών τους.

«Πιστεύω ότι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται ατομική και ομαδική εργασία σε συνδυασμό, κάτι που βοήθησε τόσο τη διεξαγωγή του μαθήματος, όσο και την αποτελεσματικότητά του.»
Εκπαιδευτικός 12

Μέσα από την καθημερινή ομαδική και συνεργατική εργασία οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για επικοινωνία, αλληλοβοήθεια, και κοινωνικοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί πρόσφεραν στη διδασκαλία τους συχνή επανάληψη των προϋπαρχουσών και συχνά προαπαιτούμενων εννοιών – γνώσεων – δεξιοτήτων, με στόχο τη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά είχαν τα απαραίτητα για να προχωρήσουν πάρα πέρα.

«Η συχνή επανάληψη των προϋπαρχουσών εννοιών συντομεύει τη διαδικασία εκμάθησης των βασικών. Έτσι μου δίνεται ο χρόνος και η ευκαιρία να επιλέγω τις μετασχηματιστικές που θέλω και νιώθω ότι είναι κατάλληλες για τους μαθητές μου.» Εκπαιδευτικός 5

Οι πιο πάνω διδακτικές αλλαγές έφεραν ανάλογες αλλαγές στο μαθησιακό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν πια τη διδασκαλία τους ως κοπιαστική και επίπονη διαδικασία, αντ' αυτού δήλωσαν ότι η διδασκαλία τους ήταν πιο ευχάριστη και δημιουργική. Ο εκπαιδευτικός 2 ανάμεσα στις άλλες αλλαγές που επισήμανε ότι έγιναν στην διδασκαλία του ανέφερε ότι η διδασκαλία του "...έγινε ευχάριστη και δημιουργική». Μέσα τον διαφοροποιημένο τρόπο εργασίας γενικότερα και συγκεκριμένα μέσα από την εξατομικευμένη βοήθεια, αλλά και τη στήριξη στις ομάδες, οι εκπαιδευτικοί είχαν πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους μαθητές τους, μέσα από τις οποίες έπαιρναν άμεση πληροφόρηση για την πορεία της εργασίας και την πρόοδο του κάθε μαθητή, ενώ η αλληλεπίδραση με τους μαθητές πρόσφερε αυθεντικές ευκαιρίες επικοινωνίας και στήριξης.

Η εφαρμογή της διαφοροποίησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική οι εκπαιδευτικοί είχε ανάλογες επιδράσεις στους μαθητές. Γενικότερα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τόσο οι αδύνατοι μαθητές και αδιάφοροι μαθητές, οι οποίοι προηγουμένως δεν μπορούσαν ή δεν έμπαιναν στον κόπο να εργαστούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και οι πιο ικανοί μαθητές επηρεάστηκαν θετικά.

«Πιστεύω ότι όλοι οι μαθητές έχουν επωφεληθεί, γιατί οι μεν αδύνατοι τραβήχτηκαν προς τα πάνω με την επιμονή και την προσπάθεια για να μάθουν, ενώ οι πιο ικανοί και γρήγοροι είχαν τη δυνατότητα να προχωρήσουν και να κάνουν τις μετασχηματιστικές ασκήσεις, που ήταν πιο πολύπλοκες.» Εκπαιδευτικός 3

Οι αδύνατοι μαθητές ήταν αυτοί που, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, ευεργετήθηκαν περισσότερο από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας γιατί κατάφεραν μέσα από την πράξη της διαφοροποίησης να οικοδομήσουν πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες είτε δεν είχαν κατακτήσει προηγουμένως, είτε αυτές ήταν ελλιπείς και λανθασμένες. Ενώ μπόρεσαν να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και απέκτησαν περισσότερο θάρρος να δοκιμάσουν και να εργαστούν με βάση τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Παράλληλα οι αδύνατοι μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες τόσο στην ατομική και συνεργατική μελέτη και μάθηση, μέσω της διαφοροποίησης ανέπτυξαν και καλλιέργησαν δεξιότητες ατομικής και συνεργατικής εργασίας και μάθησης.

«Κυρίως όμως οι αδύνατοι μαθητές φάνηκε να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να καλλιεργούν δεξιότητες που τους βοηθούσαν στο να εργάζονται τόσο ατομικά όσο και ομαδικά αποτελεσματικότερα.» Εκπαιδευτικός 2

«Οι αδύνατοι σημειώνουν πρόοδο και εκεί που μπορεί να μην έκαναν τίποτε, αναγκάζονται να δράσουν, οι μέτριοι προχωρούν, βοηθούν και βοηθούνται στην ομάδα...» Εκπαιδευτικός 13

Σε κάποιο βαθμό, βοηθήθηκαν και οι πολύ καλοί μαθητές, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν σύμφωνα με τον δικό τους προσωπικό πιο γρήγορο ρυθμό, ενώ ταυτόχρονα είχαν την ευχέρεια να προχωρήσουν και να εργαστούν σε δραστηριότητες και εργασίες μετασχηματισμού της νέας γνώσης. Η καθημερινή συνεργατική εργασία στις ομάδες μικτής ικανότητας βοήθησε τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας στην ομάδα και ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους (που πιθανόν να μην ήταν τόσο καλοί μαθητές) και να εργαστούν μαζί τους ως ίσος προς ίσο.

«Τα δυνατά παιδιά έμαθαν να λειτουργούν σωστά μέσα στην ομάδα, όχι σαν ηγέτες αλλά ως ίσο προς ίσο.» Εκπαιδευτικός 10

...οι δυνατοί δεν τραβιούνται προς τα κάτω, αλλά συνεχίζουν με τις μετασχηματιστικές δραστηριότητες, που υπό άλλες συνθήκες (παραδοσιακή διδασκαλία) δε θα είχαν την ευκαιρία.» Εκπαιδευτικός 13

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση και την προοπτική για τη συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και σε άλλα μαθήματα, διαφάνηκε πολύ θετική με κάποιες επιφυλάξεις και κάτω από κάποιες προϋποθέσεις. Και οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν με βεβαιότητα ότι θα συνεχίσουν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας κυρίως γιατί πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα όπως τα βίωσαν από την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης είναι ενθαρρυντικά και ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας υποστηρίζει την μάθηση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι άρχισαν ήδη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε άλλα μαθήματα (Γεωγραφία, Αγγλικά, Οικιακή Οικονομία) και οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι θα δοκιμάσουν την εφαρμογή της διαφοροποίησης και σε άλλα μαθήματα την επόμενη σχολική χρονιά παρότι εξέφρασαν κάποιες επιφυλάξεις και προβληματισμούς που αφορούν τις δυσκολίες που αναμένουν να συναντήσουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενός άλλου μαθήματος, εκτός από τη γλώσσα. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούσαν κυρίως τον χρόνο που απαιτείται για την προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την ανυπαρξία βοηθητικού υποστηρικτικού

υλικού και στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος ξεχωριστά, που πιθανόν να απαιτούσε επιπρόσθετη μελέτη και εργασία για τον εκπαιδευτικό. Ενώ αναφορά έγινε για τον χρόνο προσαρμογής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών στον νέο αυτό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης .

Σημαντική είναι η αναφορά των εκπαιδευτικών στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της γλώσσας βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν θετική ή έστω θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της γλώσσας. Οι μαθητές έδειχναν να περνούν καλά και να απολαμβάνουν το μάθημα. Έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές δήλωσαν ότι το μάθημα κυλούσε ευχάριστα, άνετα και γρήγορα. Από τις αντιδράσεις των μαθητών φαίνεται ότι μαθητές απολάμβαναν και αποζητούσαν την καθημερινή συνεργασία με τους συμμαθητές τους στις ομάδες και χαίρονταν ιδιαίτερα την έντονη και συνεχή ενεργητική τους συμμετοχή στο μάθημα.

«Κάποιοι μαθητές έχουν αναπτύξει θετικότερη στάση προς το μάθημα των ελληνικών κυρίως οι αδύνατοι και οι ξενόγλωσσοι, γιατί οι εργασίες που τους δίνονταν ανταποκρίνονταν και στο δικό τους επίπεδο και έτσι μπορούσαν να εργαστούν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους.»
Εκπαιδευτικός 2

«Τα παιδιά ένιωθαν ότι το μάθημα ήταν πιο ευχάριστο και έτσι ήταν προδιατεθειμένοι θετικά. ... όταν κτύπησε κουδούνι για διάλειμμα δήλωσαν «Μα πέρασε τόσο γρήγορα η ώρα;» Εκπαιδευτικός 6

Παράλληλα, οι μαθητές ένιωθαν ικανοποίηση από τη δυνατότητα που τους πρόσφερε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να εργαστούν και να έχουν αποτέλεσμα στην εργασίας τους κάτι που προσέδιδε αξία στην προσπάθειά τους. Η προσπάθειά τους είτε μικρή, είτε μεγάλη στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν εμφανής και επιβραβεύονταν και έτσι γεύονταν καθημερινά τη χαρά και την επιτυχία μέσα από την επιβράβευση της εργασίας τους. Πολλά παιδιά ένιωθαν ότι η επίδοσή τους είχε βελτιωθεί και αυτό αποτελούσε κίνητρο για εργασία αλλά και ανάπτυξη θετικής στάσης προς το μάθημα και τη μαθησιακή διαδικασία.

«Η στάση τους άλλαξε θετικά απέναντι στο μάθημα της γλώσσας, λόγω του ότι περνούσαν καλά στο μάθημα της γλώσσας, αλλά βασικότερα γιατί ένιωθαν ότι η επίδοσή τους βελτιώθηκε. Ένιωθαν όλοι ότι μπορούσαν να πετύχουν και έτσι άξιζε η προσπάθεια.» Εκπαιδευτικός 7

«Πιστεύω ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας έχει κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα και δεν παρακολουθούν το μάθημα ως απλοί θεατές..» Εκπαιδευτικός 10

Σταδιακά οι μαθητές ένιωθαν πιο άνετα και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα της γλώσσας. Αυτό πιστεύω συνέβαινε και γιατί τα παιδιά είχαν κατακτήσει κάποιες πρακτικές κατανόησης κειμένου χωρίς τη δική μου βοήθεια, αλλά και γιατί τους άρεσε η

καθημερινή συνεργασία τους στις ομάδες με τους συμμαθητές τους, αλλά και η συνεχής ενεργητική τους συμμετοχή.» Εκπαιδευτικός 11

Ανάλυση Περιεχομένου Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Μαθητών

Οι μαθητές παρότι έδωσαν στην πλειονότητα τους απλές και σύντομες απαντήσεις έδωσαν χρήσιμα στοιχεία για την έρευνα της διαφοροποίησης που αφορούσαν αρκετές πτυχές της διδασκαλίας με διαφοροποίηση. Από την ανάλυση των 45 συνεντεύξεων των μαθητών διαφάνηκαν οι ακόλουθες τρεις βασικές θεματικές:

(1) Οι επιδράσεις της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές, με ιδιαίτερη αναφορά στα στοιχεία ή τα χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης που άρεσαν στους μαθητές.

(2) Οι επιδράσεις της διαφοροποίησης στην κατάκτηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με το μάθημα της γλώσσας .

(3) Η διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε μια πλειάδα επιδράσεων της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη, οι οποίες αναφέρονται στην ένταξη στη διδακτική πράξη ομαδικών-συνεργατικών εργασιών, στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις αλλαγές στην πορεία της διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Ανάμεσα στις θετικές τους αναφορές τους στην ομαδική εργασία (35 από τους 45 μαθητές), οι περισσότεροι μαθητές (29/45) υποστήριζαν ότι τους άρεσε η συνεργασία με τους συμμαθητές τους στην ομάδα, τόνισαν ότι τους άρεσε η συζήτηση που γινόταν με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ομάδας (16/45) και κάποιοι ανέφεραν ότι τους άρεσε ότι μέσα από την ομάδα είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν τη γνώμη των συμμαθητών τους και νέες ιδέες τις οποίες οι ίδιοι δεν είχαν σκεφθεί. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν, επίσης, ότι τους άρεσε η διόρθωση των εργασιών στις ομάδες αλλά και η δυνατότητα που είχαν να βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν υπήρχαν απορίες και δυσκολίες.

«Μου άρεσε γιατί μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου και με τον τρόπο αυτό δουλεύαμε στις ομάδες καθημερινά...» Μαθητής 4

«Μου άρεσε η συνεργασία στην ομάδα που μπορούσαμε να βοηθούμε τους συμμαθητές μας και να λέμε τη γνώμη μας και να τη συζητούμε πριν να δώσουμε την απάντηση» Μαθητής 5

Η αλλαγή του μαθησιακού κλίματος, ήταν ο δεύτερος παράγοντας που διαφάνηκε μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών. Οι μαθητές δηλώσαν ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας η ώρα περνά πολύ γρήγορα, το μάθημα δεν ήταν πια καθόλου κουραστικό και ανιαρό. Αντίθετα οι μαθητές δήλωσαν ότι το μάθημα με τη διαφοροποίηση ήταν πιο ωραίο, διασκεδαστικό και δημιουργικό. Οι δηλώσεις αυτές των μαθητών υποδεικνύουν ότι οι μαθητές ένιωθαν πως η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας άλλαξε το μαθησιακό κλίμα δίνοντας τους την αίσθηση ότι η μαθησιακή διαδικασία ήταν μια πιο ευχάριστη διαδικασία κάτι που πιθανόν να λειτουργούσε και ως επιπλέον κίνητρο για μάθηση.

«Θα ήθελα να γίνεται το μάθημα με τον ίδιο τρόπο γιατί είναι πολύ πιο ωραίο και διασκεδαστικό και καθόλου κουραστικό και ανιαρό.» Μαθητής 1

Οι επιδράσεις της διαφοροποίησης στη διαμόρφωση της πορείας της διδασκαλίας, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτέλεσαν καίριες αναφορές για την εφαρμογή της διαφοροποίησης. Μια μεγάλη ομάδα μαθητών (14 μαθητές) ξεχώρισε τη δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ενώ μια μικρότερη μερίδα μαθητών ανέφερε συγκεκριμένες πρακτικές και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως είναι οι εναλλαγές, η ποικιλία δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία και τη δυνατότητα να εργαστούν οι μαθητές ατομικά. Σημαντικές ήταν οι αναφορές μαθητών, στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στη μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό ενώ ανέφεραν τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να γνωρίζει καλύτερα την εργασία και την πρόοδο του κάθε μαθητή μέσα από την καθημερινή, προσωπική του επαφή μαζί τους.

«Επικοινωνώ καλύτερα με τη δασκάλα και τους συμμαθητές μου»

Μαθητής 11

«Ο δάσκαλος μας φέτος δε μιλούσε πολύ και αυτό μου άρεσε πολύ»

Μαθητής 1

«Η δασκάλα μας άφηνε να δουλεύουμε μόνους μας και έπειτα μας έλεγε ή να τα ελέγξουμε με την ομάδα μας ή με την διπλανή μας.» Μαθητής

25

«Μου άρεσε γιατί όλοι δείχναμε εκείνο που ξέραμε και η δασκάλα μπορούσε να δει τι ξέρει ο καθένας.» Μαθητής 33

Αναφορικά με τις επιδράσεις της διαφοροποίησης στην κατάκτηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων τους, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (24 μαθητές) ανέφεραν ότι οι πιστεύουν ότι μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είχαν βελτιωθεί γενικότερα και ανέφεραν ότι μέσω της διαφοροποίησης μπορούν να μαθαίνουν πιο εύκολα, καλύτερα και περισσότερα, ενώ κάποιοι μαθητές ανέφεραν γενικά ότι πιστεύουν ότι η διαφοροποίηση βοήθησε στη βελτίωση της επίδοσης και των ικανοτήτων τους. Αναφορά έγινε από τους μαθητές και στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας που γίνονταν καθημερινά στα πλαίσια της διαφοροποίησης.

«Θα το προτιμούσα να γίνεται με τον ίδιο τρόπο και του χρόνου γιατί έτσι μάθαινα καλύτερα» Μαθητής 36

«Ναι με βοήθησε να καταλαβαίνω καλύτερα τα κείμενα και να κάνω σωστά τις εργασίες μου» Μαθητής 40

Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες οι ίδιοι πιστεύουν ότι έχουν αποκτήσει ή έχουν βελτιώσει σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα όπως η δεξιότητα κατανόησης, η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής εργασίας και η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων ατομικής εργασίας. Παράλληλα οι μαθητές ανέφεραν την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτοαξιολόγησής τους, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συγκέντρωσης και της προσοχής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, τη μάθηση πυρηνικών γνώσεων της περσινής χρονιάς και την ανάπτυξη της δεξιότητας αποδοχής των άλλων μελών της ομάδας και τη συνεργασία μαζί τους.

«Με βοήθησε να συνεργάζομαι και να βρίσκω τα λάθη μου κάνοντας αυτοαξιολόγηση» Μαθητής 20

«Ο τρόπος αυτός με βοήθησε να συγκεντρώνομαι πιο πολύ στο μάθημα με αποτέλεσμα να μαθαίνω πιο πολλά.» Μαθητής 3

«Με βοήθησε πολύ να βελτιωθώ έμαθα να κρίνω και να διορθώνω την εργασία μου και να δουλεύω μόνος μου» Μαθητής 10

Οι μαθητές επιπλέον αναφέρθηκαν, στην αίσθηση τους ότι καλλιέργησαν συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες που έχουν σχέση με το μάθημα των ελληνικών. Περισσότεροι από το 50% των μαθητών (25 μαθητές) αναφέρθηκαν έστω και σε μια δεξιότητα που ανέπτυξαν και καλλιέργησαν και αφορούσε το γλωσσικό μάθημα. Η αίσθηση των μαθητών για βελτίωση στο μάθημα της γλώσσας ερμηνεύτηκε από τους ίδιους ως βελτίωση σε κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα, όπως βελτίωση της δεξιότητας εντοπισμού πληροφοριών από το κείμενο, βελτίωση στη γραμματική, στο γραπτό λόγο, στην ορθογραφία και τη γραφή ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις όπου μαθητές αναφέρθηκαν σε πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες όπως η δεξιότητα χρήσης του λεξικού.

«Ναι, με βοήθησε στην κατανόηση του κειμένου και στη γραμματική» Μαθητής 13

«Ναι, με βοήθησε στα μαθηματικά και στα ελληνικά. Στα ελληνικά περισσότερο διότι μπορώ να εργάζομαι μόνη μου στο σπίτι στα ελληνικά έμαθα καλύτερα τους χρόνους» Μαθητής 21

«Ναι, θα το ήθελα μα γίνεται με τον ίδιο τρόπο για να μάθω να συνεργάζομαι καλύτερα με την ομάδα μου και να γράφω καλύτερα κείμενα να ξεχωρίζω λέξεις ουσιαστικά – επίθετα – ρήματα» Μαθητής 40

«Με βοήθησε περισσότερο να βρίσκω πληροφορίες από το κείμενο και έγινα καλύτερος στην ανάγνωση» Μαθητής 45

Μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών διαφαίνεται γενικά η θετική τους στάση προς τη διαφοροποίηση και η επιθυμία τους για συνέχιση της ενώ γίνεται παράλληλα προβλήματα που εντοπίζονται στην εφαρμογή της διαφοροποίησης.

Οι πλείστοι μαθητές (44 από τους 45) υποστηρίζουν ότι τους άρεσε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα και γενικότερα έδειξαν με τις δηλώσεις τους να είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος με τη διαφοροποίηση. Ενώ 42 μαθητές απάντησαν καταφατικά στο ερώτημα αν ήθελαν να συνεχιστεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την επόμενη σχολική χρονιά, ενισχύοντας την αρχική τους θέση ότι τους άρεσε και τους ικανοποίησε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μόνο 3 μαθητές δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να συνεχιστεί η διαφοροποίηση την επόμενη σχολική χρονιά. Ο μαθητής 4, ο οποίος ήταν πολύ καλός μαθητής, ενώ είχε αναφέρει ότι ήταν ικανοποιημένος από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δήλωσε και του άρεσε η καθημερινή εργασία και συνεργασία στην ομάδα ενώ ταυτόχρονα δήλωσε ότι δεν του άρεσε όταν οι συμμαθητές του στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας του ζητούσαν τις απαντήσεις. Ενώ οι δύο μαθητές 43 και 44 που

ήταν αδύνατοι προς μέτριοι μαθητές (50-60) παρότι δήλωσαν ότι είχαν βελτιωθεί μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, παρόλα αυτά όμως θα προτιμούσαν να εργάζονται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και χωρίς διαφοροποίηση. Ο μαθητής 43 έχει δηλώσει ότι έχει βρει τον τρόπο αυτό κουραστικό και πιο δύσκολο, ενώ ο μαθητής 44 έχει αναφέρει ότι δεν του άρεσε όταν έπρεπε να διαβάσει. Από την περίπτωση των δύο μαθητών και ιδιαίτερα την περίπτωση του μαθητή 43 φαίνεται ότι η διαφοροποίηση, η οποία στηρίζεται στην μέγιστη ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, βιώνεται ως δύσκολη από τους αδύνατους μαθητές που μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία αφήνονται και περιμένουν από τους συμμαθητές τους να βρουν τις απαντήσεις, ενώ αυτοί απλά τις αντιγράφουν κάνοντας έτσι σχεδόν μηδενική πνευματική εργασία και προσπάθεια.

Ένας μικρός αριθμός μαθητών αναφέρθηκε σε κάποιες δυσκολίες και προβλήματα που συνάντησαν στην πράξη της διαφοροποίησης, που αφορούσαν κατά κύριο λόγο την ομαδική εργασία, όπως προβλήματα πειθαρχίας στην ομάδα, προβλήματα συνεργασίας των μελών της ομάδας και πίεση που εξασκείται στους καλούς μαθητές στα πλαίσια της συνεργατικής εργασίας

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η διαφοροποίηση στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων που αφορούν στον γλωσσικό γραμματισμό (κατανόηση, λεξιλόγιο, ορθογραφία, συντακτικό, γραμματική), ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου. Οι μαθητές από όλα τα επίπεδα ετοιμότητας και όλες τις κοινωνικές ομάδες μπόρεσαν να βελτιωθούν. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά μπορεί κανείς να επιχειρηματολογήσει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο προώθησης του γραμματισμού για όλους τους μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με τα ευρήματα ερευνών για την θετική επίδραση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην κατάκτηση και βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας (Reis, McCoach, Little, Muller and Kaniskan, 2011) καθώς επίσης και στην βελτίωση του λεξιλογίου και της κατανόησης της ανάγνωσης (McCullough 2011, Mohammad Aliakbaria,, Jaber Khales Haghighib (2014).

Εκπαιδευτικοί και μαθητές, μαρτυρούν την αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές και σκιαγραφούν το πλαίσιο μια διαφοροποιημένης, διδασκαλίας η οποία τους ικανοποίησε και την οποία έκριναν ως αποτελεσματική. Οι μαρτυρίες αυτές, όπως διαφαίνεται και από άλλες έρευνες (π.χ. Mastropieria & Scruggs, 2006; Grimes and Stevens, 2009) αναδεικνύουν, με τον πλέον ανεπιτήδευτο τρόπο, τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας. Οι πλείστες από τις βασικές αλλαγές που αναφέρθηκαν από μαθητές και εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, αφορούσαν στα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως η ομαδική-συνεργατική εργασία, η ατομική εργασία βασισμένη στην ετοιμότητα των μαθητών, η ενεργοποίηση όλων των μαθητών, η εναλλαγή μεταξύ ατομικής και ομαδικής εργασίας και η εργασία σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό των μαθητών. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στις πρακτικές της διαφοροποίησης, όπως αυτές συναντιούνται στη βιβλιογραφία, ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και αναδεικνύει τη σημασία που έχει η δέσμευση και η συνέπεια των εκπαιδευτικών στις βασικές αρχές της διαφοροποίησης της

διδασκαλίας (Tomlinsoon, 2003; Κουτσελίνη, 2008, Βαλιαντή, 2014) όπου και διαφαίνεται να οφείλεται η θετική επίδραση της προόδου των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Η ασύγχρονη εργασία των μαθητών που γινόταν πράξη χάρη στη μελετημένη ιεράρχηση των δραστηριοτήτων, έδινε τη δυνατότητα εργασίας και ανάπτυξης όλων των μαθητών σύμφωνα πάντα με το δικό τους ρυθμό εργασίας και μάθησης. Ο συνδυασμός της ατομικής και ομαδικής εργασίας επέτρεπε στο κάθε παιδί να εργαστεί να προβληματιστεί με βάση τα δικά του νοητικά σχήματα και στη συνέχεια να συμμετέχει δημιουργικά στην ομάδα για ανταλλαγή απόψεων, εμπλουτισμό και διόρθωση της εργασίας του. Η ευελιξία στη σύνθεση της ομάδας έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασία με αρκετούς από τους συμμαθητές τους σε διαφορετικά επίπεδα και ενίσχυσε την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων.

Η εστίαση στις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και η απομάκρυνση από δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτές, οδηγεί σταδιακά, όπως τόνισαν μαθητές και εκπαιδευτικοί, στην αποτελεσματική μάθηση και στην εξοικονόμηση χρόνου. Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με την αύξηση του χρόνου ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών έχει επιβεβαιωθεί από τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας (Βαλιαντή 2010, Valiande, Koutselini, Kyriakides 2011).

Σε σχέση με την γενική στάση έναντι της διαφοροποίησης, παρατηρείται μια ταύτιση των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα συνέχιζαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η πλειονότητα των μαθητών (94%) δήλωσε ότι θα ήθελε να συνεχίσει να διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο. Το αίσθημα ικανοποίησης που φαίνεται ότι βιώνουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διδακτική πράξη της διαφοροποίησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελεί ένα βασικό κίνητρο για αποτελεσματικότερη εργασία και μάθηση.

Η στάση των εκπαιδευτικών, παρά το ότι χρειάστηκε να εργαστούν αρκετά για την εφαρμογή της διαφοροποίησης, ήταν πολύ θετική και ενθουσιώδης και εκφράστηκε άμεσα μέσα από την επιθυμία και θέληση τους για συνέχιση και επέκταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό συναντάται και στα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών (π.χ Njagi, 2014; Johnsen 2003). Σε σχέση δε με τους μαθητές, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, οι μαθητές βιώνουν ευχάριστα τη μαθησιακή διαδικασία πράγμα που αυξάνει την ενεργητική τους συμμετοχή. Επιπλέον, η δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία στην εργασία τους επηρεάζει έμμεσα τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της γλώσσας. Η αλλαγή αυτή στη στάση των μαθητών, επιδρά αμφίδρομα στη στάση του εκπαιδευτικού και στην επιθυμία του για συνέχιση της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι η διαφοροποίηση, πέρα από το ότι τους βοήθησε να βελτιωθούν και να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να περνούν ευχάριστα και να μαθαίνουν ταυτόχρονα. Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς βελτίωσης όπου θεωρού ότι βελτιώθηκαν που αφορούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το μάθημα της γλώσσας, όπως η βελτίωση της κατανόησης, η ανάπτυξη δεξιότητας εντοπισμού πληροφοριών, η καλλιέργεια και βελτίωση γραπτού λόγου και η βελτίωση γνώσεων

γραμματικής. Την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης μαρτυρούν και οι εκπαιδευτικοί, αποδίδοντάς την στη μεγιστοποίηση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας όπως περιγράφηκε μέσα από την παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στη συστηματική επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών για εφαρμογή στην πράξη των βασικών αρχών της διαφοροποιημένης (Valiandes & Neophytou, 2015). Η επιμόρφωση αλλά και η εφαρμογή της διαφοροποίησης αργότερα στηρίχθηκε στις βασικές διδακτικές αρχές της αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι οποίες και εγκυροποιήθηκαν μέσα από την έρευνα: ο προγραμματισμός της διδασκαλίας με βάση τη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, η ιεράρχηση της πορείας διδασκαλίας, η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας, η μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης των μαθητών, η μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, ο προσωπικός ρυθμός εργασίας των μαθητών, η εξατομικευμένη βοήθεια, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και η συνεχής αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών (Valiandes, 2015; Βαλιαντή, 2010).

Τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της βελτίωσης των επιτευγμάτων των μαθητών επιβεβαιώνει πλήθος ερευνών (Ball & Cohen, 1999; Borko, 2004; Cohen & Hill, 2000; Corcoran, Shields, & Zucker, 1998; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, 1999; Desimone Smith & Ueno 2006; Knight & Wiseman 2005; Teemant, Wink, & Tyra, 2011) όπου υπογραμμίζεται ότι, η κατάκτηση των απαιτητικών γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποίησης απαιτεί συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005; VanTassel-Baska et al., 2008).

Επιπλέον, η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους επιμορφωτές/ερευνητές και το διαφοροποιημένο υλικό, σε συνδυασμό με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, αποτέλεσαν ουσιαστικούς παράγοντες επιτυχίας της αποτελεσματικότητας. Η δημιουργία μια δυναμικής «κοινότητας μάθησης» (Eraut, 2002; DuFour, 2004; Skerrett, 2010; Wenger 2011) ανάμεσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών της ομάδας αλλά και ανάμεσα των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα έδωσε τη δυνατότητα της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (NCTE, 2011).

Επίλογος

Η τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας στο μάθημα της γλώσσας επιβεβαιώνει τις θέσεις των μελετητών της διαφοροποίησης ότι η διαφοροποίηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητας τους, το φύλο τους ή το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

Στα πλαίσια του κυπριακού εκπαιδευτικού συγκείμενου, τα ευρήματα της έρευνας δίνουν μία ολοκληρωμένη πρόταση για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την προώθηση του γραμματισμού. Η ικανοποίηση των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής διδασκαλίας, μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική

διαφοροποίηση που, αν και όχι εύκολη είναι όμως εφικτή, αποτελεσματική και επιβάλλεται γιατί, όπως κάθε ουσιαστική και αποτελεσματική αλλαγή στην εκπαίδευση, είναι δύσκολη και συνεπώς δαπανηρή. Η αναγκαιότητα για διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μια αποτελεσματικότερη και δικαιότερη εκπαίδευση δεν επιδέχεται εκπτώσεις.

Εάν «ο Γραμματισμός είναι η γέφυρα από τη μιζέρια στην ελπίδα», η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέχει το αρχιτεκτονικό σχέδιο για το κτίσιμο της γέφυρας αυτής, εφόσον εμπερικλείει τις ρεαλιστικές αρχές, μεθόδους και στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, αλλά και μπορούν να εφαρμόσουν, ώστε να παρέχουν μια δίκαιη και συμπεριληπτική εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βαστάκη, Μ. (2010). «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας». Επιστημονικό βήμα, τ. 12, σσ. 121-134.

Βαλιαντή, Σ. (2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Επιστήμες της Αγωγής.
<http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=29,0,0,1,0,0/>

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρωπιστική παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*, ΥΠΠ, Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Νεοφύτου Α. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* 12/2015; 17:49.

Χατζησαββίδης Σ. (2002). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Τελευταία ανάκληση 11/2/2016 από
<http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf>

Αγγλική Βιβλιογραφία

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. *Situated literacies: Reading and writing in context*, 7, 15.
- Bindé, J. (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Chicago
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brimijoin, K. (2002). *A journey toward expertise in differentiation: A preservice and inservice teacher make their way*. (Doctoral Dissertation). Available Charlottesville: University of Virginia. UMI
- Brighton, C.M., & Hertberg, H.L. (2004). Reconstructing the vision: Teachers' Responses to the invitation to change. *Research in Middle Level Education Online*, 27(2), 1-20.
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership*, 64(5), 44-47.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Corcoran, T. B., Shields, P. M., & Zucker, A. A. (1998). Evaluation of NSF's Statewide Systemic Initiatives (SSI) program: The SSIs and professional development for teachers. Menlo Park, CA: SRI International.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597.
- Darling-Hammond, L., Wise, A., & Klein, S. (1999). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Desimone, LM, Smith, TM & Ueno, K. 2006. Are teachers who sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2):179-215.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Eraut, M. (2002). Conceptual Analysis and Research Questions: Do the Concepts of "Learning Community" and "Community of Practice" Provide Added Value? ERIC Document Reproduction: ED466030
- Grimes, K., & Stevens, D. (2009). Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 677-680.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
- Hong, E., Greene, M.T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: Development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103.
- High Level Group Level Literacy Report (2012).
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf
- Holloway, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58, 82-83.

- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. A. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 45-63. doi:10.1177/001698620204600105
- Johnsen, S. (2003). Adapting Instruction with Heterogenous Groups. *Gifted Child Today*, 26 (3), 5-6
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6,(1), 7-19.
- Knight, SL & Wiseman, DL. 2005. Professional development for teachers of diverse students: a summary of the research. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 10(4):387-405).
- Koeze, A., (2007). Differentiated Instruction: The Effect on Student Achievement in an Elementary School. *Master's Theses and Doctoral Dissertations*. Paper 31. <http://commons.emich.edu/theses/31>
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend (Ed.)
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Norland, J.J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E.H., et al. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.
- McKenzie, W. (1999). Multiple intelligences inventory. Retrieved February 1, 2011 from <http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm>
- McCullough, Sh. (2011). *The effects of differentiated instruction on academic achievement of struggling second grade readers*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3489743).
- Miller, M. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3271181).
- Mohammad Aliakbaria,, Jaber Khales Haghighib (2014). On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Iranian Learners Reading Comprehension in Separate Gender Education Procedia - Social and Behavioral Sciences 98 (2014) 182 – 189. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.405
- Mulder, Q. (2014). The effect of differentiated instruction on student mathematics achievement in primary school classrooms. Master Thesis University of Twente. <http://essay.utwente.nl/66645/>
- Njagi, M. W. (2014). Teachers' perspective towards differentiated instruction approach in teaching and learning mathematics in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(13), 236-241.
- Percy, R., & Timbs, J. (1840). *The Mirror of Literature, Amusement, and Instruction* (Vol. 35). J. Limbird.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Prasta J.E., Van de Weijer-Bergsmaa E., Kroesbergena E.H., & Van Luit E.H. J., (2015). Frontline Learning Research Vol.3 No. 2 (2015) 90-116 ISSN 2295-3159 Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert

- recommendations and teacher self-assessment. Available at <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/163/254>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(20), 462-501. doi:10.3102/0002831210382891
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013) Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale, *International Journal of Inclusive Education*, 45 17(11), 1186-1204, doi: 10.1080/13603116.2012.743604
- Skerrett, A. (2010). "There's going to be community. There's going to be knowledge": Designs for learning in a standardised age. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 648-655.
- Simpkins, P.M., Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300-308.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can "go it alone". *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269-271.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-10.
- Tomlinson, C. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Valiandes, St. & Neophytou, L. (2016). *Teachers' professional development for Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: Investigating the impact of a teacher professional development program on teachers' professional development and on students' achievement*. Manuscript submitted for publication.
- Valiande, S. & Koutselini, M. (2008). Differentiation Instruction in Mixed Ability classrooms, the whole picture: Presuppositions and Issues. Paper presented at the annual meeting of the International Academy of Linguistics, Behavioral and Social Sciences. Newport Beach, California.
- Valiande, S. (2009). Application and Evaluation of Differentiation instruction in mixed ability classrooms. Paper presented at the 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, London, LSE, 25-26 June 2009.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation* 45 (2015) 17–26.
- Valiande, S., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. *Paper published in the proceedings of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011*.

- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52, 297-312. doi:10.1177/0016986208321809
- United Nations (1989) Convention on the Rights of the Child. Retrieved 2nd May 2008 from <http://www2.ohchr.org...ish/law/crc.htm>
- United Nations, General Comment No.1. (2001) Article 29(1): The aims of education
- United Nations (2014) . Literacy for life: shaping future agendas on the report of theThird Committee (A/68/448)] - 68/132. A/RES/68/132.
http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/68/132
- Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 683-693.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. Retrieved April 10 2105 from <http://hdl.handle.net/1794/11736>

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης και αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας

Θεούλα Ερωτοκρίτου Σταύρου
Πανεπιστήμιο Κύπρου
evavgi@cytanet.com.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο επικεντρώνεται στις διαδικασίες εφαρμογής και τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο έρευνας δράσης, η οποία στόχευε στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων 15χρονών μαθητών/τριών μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας απορρέουν εισηγήσεις και προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα διδασκαλίας κατανόησης κειμένου σε εφήβους/ες μαθητές/τριες που φοιτούν σε τάξεις μικτής ετοιμότητας.

Λέξεις-κλειδιά:

Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης, αναγνωστικές δεξιότητες, έρευνα δράσης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόκληση της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις (στις οποίες οι μαθητές/τριες διαφοροποιούνται ανάμεσα στα άλλα και ως προς τις μαθησιακές ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα) αποτελεί μια πραγματικότητα για τον/την κάθε εκπαιδευτικό στις μέρες μας (Tomlinson & McTighe, 2006). Την πρόκληση αυτή αντιμετώπισαν και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, κατά τη διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου σε μαθητές/τριες Α΄ Λυκείου. Η καθημερινή παρατήρηση και η αξιολόγηση των παιδιών καθιστούσαν φανερό ότι αυτά διαφοροποιούνταν στον βαθμό που: (α) διάβαζαν ένα κείμενο με ακρίβεια και ευχέρεια, (β) αναγνώριζαν και ανακαλούσαν με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονταν ρητά μέσα στο κείμενο, (γ) εξήγαγαν συμπεράσματα από το κείμενο, συσχετίζοντας μεταξύ τους τις πληροφορίες που περιλαμβάνονταν στα επιμέρους τμήματα του κειμένου ή/και με τα συμφραζόμενα και (δ) προσέγγιζαν κριτικά ένα κείμενο.

Η αναζήτηση από τις εκπαιδευτικούς τρόπων αποτελεσματικής διδασκαλίας δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου, ιδωμένη εντός ενός ευρύτερου πλαισίου, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το πλαίσιο αυτό οριοθετούν, από τη μια, στοιχεία που μαρτυρούν ότι απαιτείται πιο αποτελεσματική διδασκαλία των πτυχών εγγραμματισμού, οι οποίες καθορίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του Δημόσιου Σχολείου στην Κύπρο. Ενδεικτικές είναι οι χαμηλές επιδόσεις των Κύπριων μαθητών και μαθητριών στην έρευνα PIRLS-2001 στο Γλωσσικό Αλφαριθμητισμό (Παπαναστασίου & Κουτσελίνη, 2008), τα πορίσματα διαχρονικής έρευνας για τον εντοπισμό μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού με αυξημένες πιθανότητες να παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι (KEEA, 2012), σε συνάρτηση με την αναποτελεσματικότητα του θεραπευτικού Προγράμματος Αλφαριθμητισμού στη Μέση Εκπαίδευση (Μουγή & Κενδέου, 2009), όπως και οι χαμηλές επιδόσεις δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου στο Πρόγραμμα PISA 2012 (ο μέσος όρος των επιδόσεών τους ήταν 449, 47 μονάδες χαμηλότερος από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ) (OECD, 2014).

Από την άλλη, η αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου φαίνεται να αποτελεί ζητούμενο και σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., όπου σύμφωνα με το National Assessment of Educational Progress του 2013 (NAEP, 2013), οι επιδόσεις ενός στους τέσσερις εφήβους στην κατανόηση κειμένου βρίσκονταν χαμηλότερα από τη βάση, ενώ σύμφωνα με το American College Testing του 2012 (ACT, 2012) οι μισοί από τους μαθητές/τριες που αποφοίτησαν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είχαν τις απαραίτητες αναγνωστικές δεξιότητες, για να φοιτήσουν σε κολλέγιο. Αξίζει να επισημανθεί ότι η μη αποτελεσματική διδασκαλία των γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που απαιτείται να κατέχει ένα εγγράμματο άτομο φαίνεται να σχετίζεται και με την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ετοιμότητας (Irvin, Meltzer, & Dukes, 2007 · Tomlinson, 2009), διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους.

Όσον αφορά στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης προβάλλεται ως μια αναγκαιότητα τόσο στην Έκθεση Unesco του 1997 (Unesco, 1997) όσο και στην Έκθεση της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 2004. Θεωρείται, επίσης, ένας από τους πυλώνες του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος του 2008 (Υ.Π.Π, 2008). Όπως, όμως, επισημαίνει η Κουτσελίνη (2012) τα Αναλυτικά Προγράμματα, ανάμεσα στα οποία είναι και το Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γλώσσας, δεν δομούνται με βάση προαπαιτούμενες, πυρηνικές και μετασχηματιστικές γνώσεις/δεξιότητες, οι οποίες να συλλειτουργούν σε κάθε τάξη και από τάξη σε τάξη, ώστε να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους.

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εδράζεται πρωταρχικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι μάθηση και πώς αυτή κατακτιέται και προϋποθέτει την ικανότητα τους να διαγιγνώσκουν ορθά τις εξατομικευμένες αλλά και τις κοινές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, τη γνώση των διαφορετικών βιογραφιών και βιοθεωριών κάθε μαθητή/τριας τους, αλλά και την ικανότητά τους να αναπροσαρμόζουν κατάλληλα το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα συστατικά του στοιχεία, ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών τους (Perez & Holmes, 2010 · Santangelo & Tomlinson, 2012). Παραμένει, όμως, ανοικτό το ερώτημα μέσα σε ποια πλαίσια μπορεί να επιτευχθεί η αποτελεσματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ruys, Defruyt, Rots, & Aelterman, 2013 · Santangelo & Tomlinson, 2012).

Από την άλλη, δεν μπορούν να αγνοηθούν τόσο οι μελετητές που επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των εφήβων μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Biancarosa & Snow, 2004), όσο και εκείνοι που παρατηρούν ότι οι γνώσεις για τις διαδικασίες που απαιτείται να υλοποιηθούν, ώστε η θεωρία να μετασχηματιστεί σε πράξη στον χώρο των σχολικών μονάδων είναι ελλιπείς, αφού απουσιάζουν στοιχεία για το τι συντελείται πράγματι στον χώρο των τάξεων κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού εγγραμματισμού, πτυχή του οποίου αποτελεί και η κατανόηση κειμένου (Taylor, Pearson, Petersen, & Rodriguez, 2005).

Οι πιο πάνω λόγοι οδήγησαν ώστε η παρούσα έρευνα να θέσει, ανάμεσα σε άλλα, και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Με ποια προβλήματα/προκλήσεις βρίσκονται αντιμέτωποι/ες οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη διαφοροποιημένα μαθήματα και με ποιους τρόπους τα χειρίζονται, έτσι ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά σε τάξεις μικτής ετοιμότητας;

(β) Επιδρά και σε ποιο βαθμό η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης στη(ν):

- βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;
- γνώση και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών;
- ανάπτυξη συναισθήματος αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες;
- αλλαγή των εννοιολογικών κατασκευών που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες για τη μάθηση, τους/τις εκπαιδευτικούς και τον ρόλο τους ως μαθητών/τριών;

2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Tomlinson, 2009) καταδεικνύει ότι οι αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας του εγγραμματισμού συνάδουν με τις αρχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας.

2.1 Διαφοροποίηση και αποτελεσματική διδασκαλία του εγγραμματισμού

Η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει στον/στην εκπαιδευτικό να σεβαστεί τις ποικίλες πρακτικές εγγραμματισμού και τις αναγνωστικές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει οι μαθητές/τριες. Για αυτό και καλείται να αποφύγει διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην αρχή ότι ένας τρόπος διδασκαλίας ταιριάζει σε όλη την τάξη, καθώς τέτοιες προσεγγίσεις είναι αναποτελεσματικές, ιδιαίτερα για εκείνα τα παιδιά που είτε έχουν ήδη αναπτύξει ισχυρές δεξιότητες είτε οι αναγνωστικές τους δεξιότητες είναι φτωχές (Connor et al., 2011). Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να στηρίξει όλους τους μαθητές/τριες του/της να αναπτύξουν δεξιότητες επαρκούς αναγνώστη/τριας απαιτείται να διαφοροποιήσει την πορεία της διδασκαλίας του/της, το προϊόν και το περιεχόμενο σε συνάρτηση με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Cobb, 2004· Irvin et al., 2007).

Διάγνωση αναγκών. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει τα μαθήματά του/της και τα μαθησιακά υλικά, αφού διερευνήσει και κατανοήσει το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών του/της, δηλαδή τις πρακτικές εγγραμματισμού που έχουν υιοθετήσει στο πολιτισμικό τους περιβάλλον και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει (Barton, 2009· Perez & Holmes, 2010). Με τον τρόπο αυτό η γλώσσα και οι εγγράμματα πρακτικές των παιδιών αποτελούν το όχημα που θα τα οδηγήσει στην κατάκτηση της πρότυπης γλώσσας του σχολείου, αφού προηγουμένως συνειδητοποιήσουν μέσα σε ποιο επικοινωνιακό πλαίσιο αυτή η γλώσσα είναι χρήσιμη (Janks, 2000· Van Enk, Dagenais, & Toohey, 2005). Όπως υποδεικνύουν και οι Au & Raphael (2000), η γνώση των εγγράμματος πρακτικών που κουβαλούν τα παιδιά στο σχολείο βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κοινωνικού οικοδομισμού, και καθιστά, συγχρόνως, τη διδασκαλία του εγγραμματισμού μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για τα παιδιά, αφού έχει άμεση συνάφεια με τα βιώματά τους.

Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα. Παράλληλα, η έρευνα (Alvermann, 2002· Rasinski & Padak, 2004) έχει καταδείξει τον νευραλγικό ρόλο των εσωτερικών κινήτρων στην εμπλοκή των εφήβων στη διαδικασία ανάγνωσης-κατανόησης του κειμένου, ως προϊόντος αλλά και δημιουργού της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας (Luke, 2012). Η αποτελεσματική διδασκαλία για όλους/ες τους/τις εφήβους συνίσταται να επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και αξιοποιεί ποικίλα κείμενα, όπως μη σχολικά και ηλεκτρονικά κείμενα που οι έφηβοι/ες επιλέγουν από μόνοι/ες τους. Ιδιαίτερα παρωθητικά για την εμπλοκή των εφήβων στην αναγνωστική διαδικασία λειτουργούν, επίσης,

οι αυθεντικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ανάγνωση. Ο Lenters (2006) σημειώνει ότι για να κερδίσουν οι εκπαιδευτικοί τους/τις μαθητές/τριες που δεν έχουν κίνητρα για ανάγνωση θα πρέπει να μεταφέρουν τις συνθήκες της πραγματικής ζωής, που παρωθούν τα παιδιά αυτά για διάβασμα, στον χώρο του σχολείου.

Ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ. Συνίσταται, επίσης, ο/η εκπαιδευτικός να παρέχει ποικίλους τρόπους στους/στις μαθητές/τριες, για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, να το ερμηνεύσουν και να εκφράσουν τα όσα έχουν κατανοήσει. Οι τρόποι αυτοί πρέπει να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2009), αλλά και στο διαφορετικό τρόπο σκέψης τους (Randi et al., 2005). Οι Randi et al. (2005) θεωρούν, για παράδειγμα, ουσιώδες να καθοδηγούνται οι μαθητές/τριες στην κατανόηση ενός κειμένου μέσω δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν τόσο τον αναλυτικό (π.χ. σύγκριση και αντίθεση, συνοχή και οργάνωση, διάκριση του γεγονότος από την άποψη, κριτική αποτίμηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, προσδιορισμός της αιτίας και του αποτελέσματος κτλ.), όσο και τον πρακτικό (π.χ. σύνδεση του περιεχομένου του κειμένου με τις προσωπικές τους εμπειρίες κτλ.) και δημιουργικό τρόπο σκέψης (π.χ. συνέχιση της ιστορίας, διαφοροποίηση της πλοκής ή και του ήθους ενός χαρακτήρα κτλ.)

Ευέλικτη οργάνωση τάξης. Αναφορικά με την οργάνωση της τάξης η βιβλιογραφία προτείνει ένα ευέλικτο τρόπο οργάνωσης: διδασκαλία στην ολομέλεια, σε μικρές ομάδες, δύο-δύο και εξατομικευμένα (Donalson, 2008· Tavmans et al., 2009). Η Robb (2000) επισημαίνει, για παράδειγμα, ότι σύμφωνα και με τον Vygotsky τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε κοινωνικές συνθήκες στις οποίες εργάζονται μαζί με πιο ικανούς ενήλικες ή/και συμμαθητές/τριες τους. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων στην ολομέλεια, αλλά και καθώς ανομοιογενείς ομάδες μαθητών και μαθητριών συζητούν για ένα βιβλίο, οι λιγότερο ικανοί/ές αναγνώστες/τριες μπορούν να παρατηρήσουν πώς οι ικανοί/ές αναγνώστες/τριες αποδίδουν περιληπτικά ένα κείμενο, εξάγουν συμπεράσματα, θέτουν ερωτήσεις κτλ. Η παρατήρηση και η καθοδηγούμενη εξάσκηση βοηθά τους/τις αναγνώστες/τριες να δημιουργήσουν τις δικές τους στρατηγικές (Donalson, 2008).

2.2 Αναγνωστικές στρατηγικές και αυτόνομη μάθηση

Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν, επίσης, καταστήσει φανερό ότι οι αναγνώστες/τριες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην κατανόηση, δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν τον βαθμό στον οποίο κατανοούν ένα κείμενο, καθώς το διαβάζουν (Ivey & Fisher, 2006). Οι μαθητές/τριες με μειωμένες δεξιότητες κατανόησης αδυνατούν, για παράδειγμα, να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους για το θέμα του κειμένου και για τα γνωρίσματα του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει (ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που στο κοινωνικό τους περιβάλλον δεν έχουν γνωρίσει τα συγκεκριμένα είδη), δεν θέτουν ερωτήματα, ενώ διαβάζουν το κείμενο, δεν αξιοποιούν τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου, για να εντοπίσουν τις σημαντικές πληροφορίες, δεν γνωρίζουν πώς να κρατήσουν σημειώσεις με τις κύριες πληροφορίες ενός κειμένου ούτε και πώς να δημιουργήσουν νοητικούς χάρτες με τις ουσιώδεις πληροφορίες, αλλά ούτε και πώς να αποδώσουν περιληπτικά το κείμενο (Ivey & Fisher, 2006· Robb, 2000). Οι Blanton, Wood, & Taylor (2007) επισημαίνουν ότι η συνειδητοποίηση της αδυναμίας κατανόησης ενός κειμένου και η επιλογή και ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών, όπως της εκ νέου ανάγνωσής του, της υποβολής ερωτήσεων ή της αναδιήγησης του περιεχομένου του έχουν συνδεθεί με την αποτελεσματική κατανόηση κειμένων. Η υιοθέτηση της *φωνακτής σκέψης* (*think aloud*) βοηθά τους/τις αναγνώστες/τριες να ρυθμίσουν την πορεία τους προς την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών κατανόησης και συγχρόνως τους καθιστά πολύ πιο ικανούς/ές να εσωτερικεύσουν τη μεταγλώσσα, για να κατευθύνουν την πορεία τους προς την κατανόηση, όταν αλληλεπιδρούν συνδιαλεγόμενοι/ες με τους/τις άλλους/ες.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Είδος έρευνας. Όσο και αν θεωρητικά διατυπώνεται η άποψη ότι η αποτελεσματική διδασκαλία του εγγραμματισμού προϋποθέτει τη διαφοροποίηση της πορείας της διδασκαλίας, του προϊόντος και του περιεχομένου σε συνάρτηση με τους διδακτικούς στόχους και τις μαθησιακές ανάγκες, οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν συστηματικά και σε βάθος (Connor et al., 2011· Irvin, et al., 2007· Tomlinson, 2009), μελετητές επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά τόσο στη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των εφήβων μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Cantrell & Carter, 2009· Little et al., 2014), όσο και στις διεργασίες που συντελούνται στον χώρο των σχολικών τάξεων κατά τη διδασκαλία. Για αυτό και στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας δράσης, ο οποίος επέτρεψε την παρατήρηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε μια κυκλική, σπειροειδή πορεία από τον προσδιορισμό και αποσαφήνιση του προβλήματος, στην ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων, στην αξιολόγηση και στον επανασχεδιασμό τους για μια χρονική περίοδο επτά μηνών. Ακολούθησε, επίσης, πειραματική μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διαφοροποιημένων μαθημάτων με τη χρήση πειραματικής και ομάδας ελέγχου και τη χορήγηση δοκιμίων πριν και μετά την παρέμβαση (που αναπτύχθηκε εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης)

Συμμετέχοντες. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί (η μία με 21 χρόνια διδακτικής πείρας και master στις Επιστήμες της Αγωγής και η άλλη με 10 χρόνια διδακτική πείρα και master στην Ειδική Εκπαίδευση). Η κάθε εκπαιδευτικός δίδασκε σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου, δηλαδή 82 συνολικά μαθητές/τριες αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνας δράσης που αναπτύχθηκε από τον Οκτώβριο του 2012 μέχρι τον Απρίλιο του 2013. Η μητρική γλώσσα της πλειονότητας των μαθητών/τριών ήταν η ελληνική.

Διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκηκαν αρχικά στον προσδιορισμό και αποσαφήνιση του προβλήματος. Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκαν τα δοκίμια αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (μέσω των οποίων διερευνήθηκε ποιες στρατηγικές ανάγνωσης γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/τριες, ποια ήταν τα ενδιαφέροντα τους και το μαθησιακό τους προφίλ, ενώ συγχρόνως αντλήθηκαν πληροφορίες για το συναίσθημα αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους ικανότητες, αλλά και για τις στάσεις/αντιλήψεις τους για τη μάθηση). Σε μία επόμενη φάση, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στον καθορισμό, την ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων της διδασκαλίας-μάθησης και έπειτα στον σχεδιασμό και εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων. Ακολούθως, αξιολογούσαν τις δράσεις τους και οδηγούνταν στον επανασχεδιασμό τους με βάση και τις νέες ανάγκες των μαθητών/τριών. Η πορεία αυτή ήταν συνεχής. Η αξιολόγηση των δράσεων επιτυγχανόταν μέσω της παρατήρησης, του ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού, ως απόρροια των ημερολογιακών καταγραφών, όπως και του εποικοδομητικού διαλόγου και της συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί ερευνούσαν το ίδιο το έργο τους και έπαιρναν από κοινού αποφάσεις.

Η τελική αξιολόγηση των δράσεών τους έγινε με δοκίμια που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση τόσο στην ομάδα των μαθητών/τριών που μετείχαν στην παρέμβαση (την πειραματική ομάδα) όσο και σε 81 μαθητές/τριες που διδάχθηκαν από δύο άλλες εκπαιδευτικούς με έναν μονολιθικό αδιαφοροποίητο τρόπο διδασκαλίας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της ανάλυσης περιεχομένου και επιλεγμένων εργαλείων και διαδικασιών της ανάλυσης λόγου, ενώ των ποσοτικών δεδομένων με την αξιοποίηση του λογιστικού μοντέλου Rasch (μέσω του λογισμικού προγράμματος Quest) και της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης (μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 19).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δυσχέρειες κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Στην πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, κατά την αποσαφήνιση του προβλήματος, διαφάνηκαν οι δυσχέρειες που απέρρεαν από την απουσία ενός Αναλυτικού

Προγράμματος για τη διδασκαλία της Γλώσσας, δομημένου με τρόπο που να στηρίζει τις εκπαιδευτικούς στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας, τα ΝΑΠ εφαρμόζονταν πιλοτικά στα Γυμνάσια μόνον, ενώ στο Λύκειο το μόνο επίσημο έγγραφο που υπήρχε ήταν ο Προγραμματισμός διδασκαλίας του μαθήματος, στον οποίο καθορίζονταν τα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου που έπρεπε να διδαχθούν και ο διδακτικός χρόνος που έπρεπε να αφιερωθεί (ΥΠΠ, 2012). Συνεπακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να προσδιορίσουν με σαφήνεια ποιες γνώσεις/δεξιότητες και ποιες στρατηγικές ανάγνωσης έπρεπε να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες τους, ώστε να καταστούν ικανοί/ές αναγνώστες/τριες. Η παρώθηση, από την άλλη, των Επιθεωρητών Φιλολογικών Μαθημάτων για κάλυψη της διδακτέας ύλης προκάλεσε έντονο προβληματισμό και ανησυχία στις εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται από τις ημερολογιακές τους καταγραφές. Διερωτούνταν σε ποιον βαθμό θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ένα διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας εντός του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου.

Σε μια δεύτερη φάση της ερευνητικής πορείας διαμορφώθηκε, με την αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ένα Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης-κατανόησης στην Α' Λυκείου στο οποίο προσδιορίστηκαν και αναλύθηκαν με σαφήνεια οι γνώσεις/δεξιότητες που αναμενόταν να κατέχει ένας/μία ικανός/ή αναγνώστης/τρια. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε ο προσδιορισμός δεικτών επάρκειας στην κατανόηση και η ιεράρχησή τους από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, με την επιφύλαξη ότι κάθε δείκτης μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστό σημείο εισόδου υπό ορισμένες συνθήκες. Συγκεκριμένα, καθορίστηκαν οι πιο κάτω δείκτες επάρκειας, οι οποίοι αναλύθηκαν και αποσαφηνίστηκαν περαιτέρω:

(α) Αναγνώριση και ανάκληση με ακρίβεια πληροφοριών που εκφράζονται ρητά μέσα στο κείμενο.

(β) Εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο, με τη συσχέτιση πληροφοριών που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου, όπως και με τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα των μαθητών/τριών (όσο αφορά στο θέμα ή και στην εσωτερική οργάνωση και τη δόμηση του κειμένου ή και το κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο του).

(γ) Έντοπισμός και σχολιασμός των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που προβάλλονται στο κείμενο, με εστίαση στις προθέσεις του/της συγγραφέα και τις υπόρρητες παραδοχές που πηγάζουν από το κείμενο.

(δ) Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους/τις αποδέκτες/τριες του, με την παραγωγή και αξιοποίηση κριτηρίων αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό του.

(ε) Αξιολόγηση από τους μαθητές/τριες της δική τους πορεία προς την κατανόηση του κειμένου, μέσα από την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη διόρθωση του συνόλου των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν, ώστε να επιτύχουν το σκοπό τους πιο αποτελεσματικά.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών τους με τη χορήγηση δοκιμών αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους, ενώ παράλληλα μέσω των συνεντεύξεων άντλησαν πληροφορίες για τις αναγνωστικές στρατηγικές που γνώριζαν και αξιοποιούσαν, τις αναγνωστικές συνήθειες, το συναίσθημα αυτοεπάρκειας ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες αλλά και τις στάσεις/αντιλήψεις τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, τον/την εκπαιδευτικό και τη μάθηση. Η ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών τις κατέστησε ικανές να προχωρήσουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των πρώτων διαφοροποιημένων μαθημάτων τους, τα οποία αξιολογούσαν μέσω της παρατήρησης, του ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού. Οι δυσχέρειες που αντιμετώπισαν υπήρξαν αρκετές:

- Αδυνατούσαν να διαγνώσουν επαρκώς το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών τους. Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες που σχεδίασαν δεν βρίσκονταν εντός του πλαισίου επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών/τριών τους.

- Οι δραστηριότητες, από την άλλη, δεν προσέλκυαν το ενδιαφέρον τους και δεν τους παρωθούσαν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.

- Τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου που αξιοποιούσαν ήταν ιδιαίτερα δύσκολα για μια ομάδα μαθητών/τριών, ενώ για μια άλλη αδιάφορα.

- Δυσχέρειες αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί και στην οργάνωση της τάξης, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η ευελιξία στον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών και να χωλαίνει ο επικοινωνιακός διάλογος και η συνεργασία εντός της ομάδας.

Οι εκπαιδευτικοί, ενώ αξιολογούσαν τις δράσεις τους, αναζητούσαν και τις βαθύτερες αιτίες των δυσχερειών. Διαπίστωσαν, ακούοντας τις φωνές των μαθητών/τριών τους, ότι συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου και δυσπιστίας τους διακατείχαν απέναντι σε έναν τρόπο διδασκαλίας που τους καλούσε να εμπλακούν πιο ενεργά στην παραγωγή της γνώσης. Τροχοπέδη στην εφαρμογή των διαφοροποιημένων μαθημάτων διαδραμάτισαν και παρωχημένες παραδοχές των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως ότι έργο του εκπαιδευτικού ήταν η μεταβίβαση της γνώσης, ότι επιβαλλόταν η κάλυψη της διδακτέας ύλης, όπως και η διεκπεραίωση των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Ανασταλτικά, επίσης, λειτουργούσαν φόβοι και ανασφάλειες των εκπαιδευτικών μην τρωθεί το κύρος τους, αν δεν είχαν τον απόλυτο έλεγχο της τάξης, όπως και φόβοι για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις αρχές της διαφοροποίησης.

4.2 Επανασχεδιασμός δράσεων για την άρση των δυσχερειών

Σε μια επόμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί επανασχεδιάζουν τις δράσεις τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι εισερχόμενες σε αυτή τη φάση οδηγούνται στην αναπλαισίωση της *βαριεσιμάρας* ή της *αδιαφορίας* των μαθητών/τριών. Δεν τις αντικρίζουν ως ενδείξεις της παθογένειας των μαθητών/τριών, αλλά ως πρόκληση για δράσεις που θα προσδώσουν ποιότητα στη διδασκαλία τους.

«Ο Αν... και ο Αλ... φαίνονται να βαριούνται. Πρέπει να βρω τρόπους να τους κινητοποιήσω. [...] Θα πρέπει να προσέξω το σχεδιασμό των πρώτων δραστηριοτήτων που δίνω, ώστε να ενεργοποιήσω τις προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες και αν διαπιστώσω ότι τα παιδιά αυτά δεν τις κατέχουν να τις διδάξω» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού α': 22 Νοεμβρίου 2012).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν δράσεις όπως:

- Διαμόρφωση πίνακα στον οποίο προσδιορίζονταν με σαφήνεια ποιες αναγνωστικές δεξιότητες και σε ποιον βαθμό κατακτούσε ο/η κάθε μαθητής/τρια.
- Ανάλυση και ιεράρχηση των στόχων της κάθε διδασκαλίας από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, έτσι ώστε να είναι εφικτός ο ορισμός πυρηνικών, προαπαιτούμενων και μετασχηματιστικών γνώσεων/δεξιοτήτων με βάση την ετοιμότητα των μαθητών/τριών.
- Έμφαση στη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών, ώστε να αναπτυχθεί η μεταγνώση αλλά και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης.
- Σχεδιασμός αυθεντικών δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Αξιοποίηση ποικίλων κειμένων, διαβαθμισμένης δυσκολίας, με εμπλοκή και των ίδιων των παιδιών στην επιλογή τους, ώστε αυτά να συνάδουν με το επίπεδο ικανοτήτων και τα ενδιαφέροντά τους.
- Επιλογή ανάμεσα σε ποικίλες δραστηριότητες με στόχο να ικανοποιηθεί το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών. (Για αυτό και αξιοποιήθηκαν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα και ποικίλοι κώδικες, υπήρξε σύνδεση των νέων γνώσεων/πληροφοριών με προϋπάρχουσες και υποδείχθηκαν τρόποι οργάνωσής τους. Παράλληλα, δόθηκαν δραστηριότητες που επέτρεπαν στους μαθητές/τριες να εργαστούν μόνοι αλλά και ομαδικά, καθοδηγούμενες ή δημιουργικές).
- Οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, κυρίως, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας.
- Δημιουργία ενός μη ανταγωνιστικού κλίματος στην τάξη με την παρώθηση των παιδιών να συνεργαστούν, την έμφαση στη διαδικασία επιτέλεσης κάθε δραστηριότητας αντί στο τελικό προϊόν και την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης ή και ανατροφοδότησης εντός της ομάδας, όπου το λάθος δεν ποινικοποιείτο αλλά υπήρξε αφορμή για μάθηση.

Βέβαια, όλα τα εμπόδια δεν προσπελάστηκαν, η διδασκαλία δεξιοτήτων, όπως η ερμηνεία θέσεων και απόψεων που υπέφωσκαν στο κείμενο αλλά και η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, αποτελούσε ακόμη μια πρόκληση για

τις εκπαιδευτικούς μέχρι και το τέλος της χρονιάς, καθώς ένας αριθμός μαθητών/τριών τους δεν τις είχαν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό.

4.3 Μαθησιακά αποτελέσματα

Όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Regression analysis) κατέδειξε ότι η διασπορά της επίδοσης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2 ερμηνευόταν από τη συμμετοχή στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας και από την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 και μόνο. Το τελικό μοντέλο ερμήνευε το 59% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τον πίνακα φαίνεται, επίσης, ότι η συμμετοχή στην παρέμβαση είχε μεγαλύτερη συνεισφορά σε σύγκριση με την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1. Συγκεκριμένα, με βάση το τελικό μοντέλο που προέκυψε και κρατώντας σταθερή την ανεξάρτητη μεταβλητή της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Α1, οι μαθητές/τριες που μετείχαν στην παρέμβαση είχαν υψηλότερη επίδοσή στο Τελικό Δοκίμιο Α2 κατά 1.66 μονάδες, ενώ κρατώντας σταθερή τη μεταβλητή της συμμετοχής στην παρέμβαση, για κάθε επιπρόσθετη μονάδα στην επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1, η επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Α2 αυξανόταν κατά 0.68 μονάδες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ιεραρχική Παλινδρομική Ανάλυση για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Τελικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α2

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B (SE)	β
<i>Δεύτερο βήμα</i>		
Συμμετοχή στην παρέμβαση	1.66 (0.12)	0.73***
Επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Α1	0.68 (0.08)	0.47***

Σημειώσεις:

$R^2=0.59$ για το δεύτερο βήμα

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ένα ακόμη ερευνητικό δεδομένο που φανερώνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισε η παρέμβαση στην ερμηνεία των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο Τελικό Δοκίμιο Α2. Όπως διαφάνηκε από την παλινδρομική ανάλυση οι μεταβλητές φύλο, τμήματα της εκπαιδευτικού β' και χαμηλή εκπαίδευση μητέρας (φοίτηση στο Δημοτικό ή και στο Γυμνάσιο) ερμήνευαν, αρχικά, μέρος της διασποράς της επίδοσης στο Αρχικό Δοκίμιο Α1 [$F_{(3, 158)} = 20.73, p < 0.001$] (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Παλινδρομική Ανάλυση για τις μεταβλητές που ερμηνεύουν την επίδοση στο Αρχικό Δοκίμιο Αξιολόγησης Α1

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B (SE)	β
Αγόρια	- 0.76 (0.11)	- 0.46 ***
Τμήματα εκπαιδευτικού β'	- 0.38 (0.13)	- 0.2 **
Εκπαίδευση μητέρας (Δημοτικό ή και Γυμνάσιο)	- 0.31 (0.14)	- 0.15 *

Σημειώσεις:

$R^2 = 0.26$

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Στη συνέχεια, όμως, οι μεταβλητές φύλο και χαμηλή μόρφωση της μητέρας, δεν διαδραμάτισαν οποιονδήποτε ρόλο στην ερμηνεία της διασποράς της επίδοσης στο Τελικό Δοκίμιο Α2. Αυτό φανερώνει ότι η επίδραση της παρέμβασης ήρε τον αρνητικό ρόλο που διαδραμάτιζαν οι μεταβλητές αυτές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο Αρχικό Δοκίμιο Α1

και αναδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο της παρέμβασης στις επιδόσεις των αγοριών και των μαθητών/τριών με μητέρα χαμηλής μόρφωσης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες της εκπαιδευτικού β' είχαν υψηλότερη επίδοσή στο Τελικό Δοκίμιο Α2 κατά 1. 66 μονάδες, ως επακόλουθο της συμμετοχής τους στην παρέμβαση, τηρουμένης σταθερής της επίδοσής τους στο Αρχικό Δοκίμιο Α1.

Η μελέτη του λόγου των μαθητών/τριών κατέδειξε, επίσης, την αύξηση του αριθμού των αναγνωστικών στρατηγικών που γνώριζαν και αξιοποιούσαν μετά την παρέμβαση. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η ανάπτυξη της πεποίθησης από την πλειονότητα των μαθητών/τριών ότι βελτιώθηκαν ως αναγνώστες/τριες. Οι μαθητές/τριες προσδιόριζαν τις αναγνωστικές δεξιότητες που κατείχαν και σε ποιο βαθμό, τις στρατηγικές ανάγνωσης που αξιοποιούσαν και τι ακριβώς τους δυσχέραινε ακόμη στην κατανόηση κειμένου. Απέκτησαν δηλαδή μεταγνωστικές δεξιότητες.

«Μάθαμε να μην απελπιζόμαστε, όταν δεν κατανοούμε ένα κείμενο. Να χρησιμοποιούμε κάποιες τεχνικές, για να το καταλάβουμε» (Αδύνατη αναγνώστρια).

Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι η παρέμβαση συνέβαλε στον επαναπροσδιορισμό από τους/τις μαθητές/τριες των εννοιών της μάθησης, του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση οι μαθητές/τριες κουβαλούσαν βιώματα ενός δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός ήταν η μοναδική πηγή της γνώσης και οι μαθητές/τριες παθητικοί καταναλωτές δυσνόητων και συχνά «ανούσιων» γνώσεων. Η διδασκαλία συντελούνταν σε κλίμα αυταρχισμού και επιβολής και στερούνταν ποικιλίας και δημιουργικότητας με αποτέλεσμα την ανία και την αδιαφορία. Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές/τριες τονίζουν την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και έκφρασης προσωπικού ενδιαφέροντος και μέριμνας. Η γνώση συνοικοδομείται. Οι μαθητές/τριες αποκτούν εφόδια που τους καθιστούν αυτόνομους αναγνώστες με απώτερο στόχο την κριτική θεώρηση των κειμένων.

«Υπήρχε στο μάθημα και περισσότερη ενέργεια, πιο πολλοί μαθητές συμμετείχαν, ακόμη και εκείνοι που δεν ήταν και τόσο καλοί μαθητές ήταν δραστήριοι, ενώ στα άλλα μαθήματα σιωπούν» (Ικανός αναγνώστης).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σημαντική είναι η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στην απάντηση των ερωτημάτων που γεννούν στην επιστημονική κοινότητα διεθνείς έρευνες που μαρτυρούν ότι απαιτείται πιο αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου (ACT, 2012· Eurydice, 2011· OECD, 2014· Vacca, Vacca, & Mraz, 2014). Τα ερωτήματα αυτά αφορούν στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των εφήβων, καθώς απουσιάζουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να υποδεικνύουν τρόπους αποτελεσματικής μάθησης αυτής της πτυχής εγγραμματισμού στην εφηβική ηλικία (Biancarosa & Snow, 2004· Cantrell & Carter, 2009· Little et al., 2014· May, 2007).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τη διαπίστωση (Tomlinson, 2009) ότι οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργούν ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον για την κατάκτηση εκείνων των αναγνωστικών δεξιοτήτων που διακρίνουν τον/την επαρκή αναγνώστη/τρια από τον/τη λιγότερο επαρκή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μεριμνούν αρχικά για την εμπεριστατωμένη ανάλυση αναγκών των μαθητών/τριών τους, γιατί μόνο όταν προσδιορίζουν τον βαθμό ετοιμότητάς τους είναι εφικτό να ορίσουν στόχους, ιεραρχώντας τους από τους πιο απλούς ως τους πιο σύνθετους και να σχεδιάσουν αντίστοιχες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές/τριες να ανασύρουν στην επιφάνεια τις γνώσεις/δεξιότητες που προαπαιτούνται (ή να τις διδαχθούν εκ νέου από τον/την εκπαιδευτικό) και να οδηγηθούν έπειτα στην κατάκτηση της νέας γνώσης, οικοδομώντας την στα προϋπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα (Κουτσελίνη, 2008). Στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές/τριες τους οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τις αναγνωστικές δεξιότητες που ήδη κατέχουν και τις στρατηγικές ανάγνωσης που αξιοποιούν.

Παράλληλα, γνωρίζουν τους γλωσσικούς κώδικες και τις εγγράμματες πρακτικές που έχουν αναπτύξει οι μαθητές/τριες τους. Οι διαδικασίες δηλαδή που τροχοδρομούνται εντός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλουν στην επίτευξη μιας βασικής προϋπόθεσης για την αποτελεσματική μάθηση του εγγραμματισμού, εκείνης του σεβασμού του γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών και της οικοδόμησης των γνώσεων/δεξιοτήτων της πρότυπης γλώσσας στις ήδη προϋπάρχουσες (Van Enk et al., 2005· Φραγκουδάκη, 2003).

Καθώς στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης είναι και η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης (Kohn, 2004· Κουτσελίνη, 2008), η έμφαση που προσδίδεται εντός της παρούσας έρευνας στη μάθηση αναγνωστικών στρατηγικών συνδράμει στη δημιουργία αυτόνομων αναγνωστών/τριών που αξιολογώντας την πορεία τους προς την κατανόηση κειμένου, παρακολουθούν, συντονίζουν και διορθώνουν το σύνολο των αναγνωστικών τους στρατηγικών, ώστε να επιτύχουν τον σκοπό της ανάγνωσης πιο αποτελεσματικά. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώνονται στη διδασκαλία του περιεχομένου των κειμένων, αλλά σε στρατηγικές μάθησης που ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριες στην πορεία της κατανόησης κάθε κειμένου.

Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τρόπους δυναμικής επεξεργασίας των λαθών των μαθητών/τριών. Τα λάθη αποποινικοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ερευνητές/τριες που παρατηρούν και αναλύουν τα λάθη, αναζητούν κανονικότητες σε αυτά, εντοπίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά εμφανίζονται και μετατρέπουν την επεξεργασία των λαθών σε μια ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης, αναπτύσσοντας, επίσης, στα παιδιά τη μεταγνώση και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης (Σφυρόρα, 2003).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναζητώντας τρόπους να ανταποκριθούν στα ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους, τους/τις εμπλέκουν στην επιλογή κειμένων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους και βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής τους. Τα εσωτερικά κίνητρα που δημιουργούν λειτουργούν ως ισχυρός παρωθητικός παράγοντας για την ενεργή εμπλοκή των εφήβων στη διαδικασία ανάγνωσης-κατανόησης του κειμένου (Rasinski & Padak, 2004). Ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων εντός αυθεντικών επικοινωνιακών πλαισίων κινητοποιεί, επίσης, τους/τις εφήβους να μελετήσουν και να θελήσουν να κατανοήσουν σε βάθος τα κείμενα (Irvin et al., 2007· Lenters, 2006). Ο σχεδιασμός, επίσης, δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στο διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερα ευεργετικό για τη μετάβαση των εφήβων αναγνωστών/τριών από μια επιφανειακή (εντοπισμός και ανάκληση απλώς πληροφοριών που δηλώνονται ρητά στο κείμενο) σε μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο, σχολιασμός των υπόρρητων παραδοχών του/της συγγραφέα/έως που πηγάζουν από το κείμενο, αξιολόγηση του κειμένου ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους) είναι και το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται με την ευέλικτη οργάνωση της τάξης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης επιτρέπει την εξατομικευμένη εργασία, την εργασία σε ομάδες, όπως και στην ολομέλεια της τάξης. Μέσα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές/τριες μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις, να επεξηγήσουν τον τρόπο σκέψης τους, να ελέγξουν τις απόψεις των μελών της ομάδας τους και να αντικρίσουν ένα θέμα πολυπρισματικά. Ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ των αναγνωστών/τριών γύρω από ένα κείμενο επιτρέπει τις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου, αναδεικνύοντας πτυχές του που πιθανόν να παραμένουν άδηλες στην πρώτη ανάγνωσή του (Aukerman, 2012).

Μέσα στο δυναμικό περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια αντικρίζονται ως ιδιαίτερα και μοναδικά πρόσωπα, που τυγχάνουν έμπρακτα σεβασμού (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009), μέσω της στοχοθεσίας του μαθήματος, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και της επιλογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως επακόλουθο των δράσεων που αναπτύσσονται και υλοποιούνται, οι μαθητές/τριες καθίστανται σταδιακά αυτόνομοι και επαρκείς αναγνώστες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American College Testing (ACT). (2012). *The Condition of College and Career Readiness*. Retrieved October 15, 2013, from http://media.act.org/documents/CCCR12-NationalReadinessRpt.pdf?_ga=1.228800028.1237044287.1421557848.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208. Retrieved April 1, 2009, from <http://www.coe.uga.edu/reading/faculty/alvermann/effective2.pdf>
- Au, K., & Raphael, T. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170-188.
- Aukerman, M. (2012). "Why Do You Say Yes to Pedro, but No to Me?" Toward a Critical Literacy of Dialogic Engagement. *Theory into Practice*, 51, 42-48. doi: 10.1080/00405841.2012.636335
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. (Μτφ. Ι. Βλαχόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Biacarosa, G. & Snow, C. E. (2004). *Reading Next: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Blanton, W., Wood, K., & Taylor, D. B. (2007). Rethinking Middle School Reading Instruction: A Basic Literacy Activity. *Reading Psychology*, 28, 75-95.
- Cantrell, S. C., & Carter, J. C. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195-224.
- Cobb, Ch. (2004). Turning on a dime: Making change in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 58(1), 104-106.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P., ... & Schatschneider, C. (2011). Testing the Impact of Child Characteristics Instruction Interactions on Third Graders' Reading Comprehension by Differentiating Literacy Instruction. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 189-214.
- Donalson, K. (2008). *Opportunities Gained and Lost: Perceptions and Experiences of Sixth Grade Students Enrolled in a Title I Reading Class*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University: Texas. Retrieved August 20, 2009, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502310.pdf>.
- Irvin, J., Meltzer, J. & Dukes, M. (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy. An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, Virginia USA.
- Ivey, G., & Fisher, D. (2006). *Grating Literacy - Rich Schools for Adolescents*. Alexandria, VA: ASCD.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) (2012, Ιούνιος). *Δελτίο Τύπου. Οι Διαστάσεις του Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2014 από τον ιστότοπο http://www.pi.ac.cy/keea/literacy/files/literacy_Info_062012.pdf.
- Kohn, A. (2004). Challenging students and how to have more of them. *Phi Delta Kappan*, 86, 184-194.
- Κουτσελίνη, Μ. (2012). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Προβλήματα και Προοπτικές. Στο *Τα Προβλήματα του Δημόσιου Σχολείου. Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου* (25-32). Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο *Τιμές ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη* (σ. 277-299). Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 136-146.

- Little, C., McCoach, B. & Reis, S. (2014). Effects of Differentiated Reading Instruction on Student Achievement in Middle School. *Journal of Advance Academics*, 25(4), 384-402. doi:10.1177/1932202X14549250
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51, 4-11.
- May, S. (2007). Sustaining Effective Literacy Practices over Time in Secondary Schools: School Organizational and Change Issues. *Language and Education*, 21(5), 387-405.
- Μουγή, Α. & Κενδέου, Π. (2009). Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμός στο Γυμνάσιο: Αποτελέσματα και προεκτάσεις που προκύπτουν από την αξιολόγησή του. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου, & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου* (σ. 85-100). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- National Assessment of Educational Progress (2013). *The Nation's Report Card*. Retrieved May 30, 2014, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading>.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2014). *PISA 2012. Technical Report*. Retrieved December 20, 2014, from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>.
- Παπαναστασίου, Κ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *PIRLS-2001. Αποτελέσματα των Μαθητών Δημοτικού Σχολείου στον Αλφαριθμητισμό*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Perez, D., & Holmes, M. (2010). Ensuring academic literacy for ELL students. *American Secondary Education*, 38(2), 32-43.
- Randi, J., Grigorenko, E., & Sternberg, R. (2005). Revisiting Definitions of Reading Comprehension: Just What Is Reading Comprehension Anyway? In S. Israel, C. C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp.19-40). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Rasinski, T., & Padak, N. (2004). Beyond Consensus- Beyond Balance: Toward a Comprehensive Literacy Curriculum. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 91-102.
- Robb, L. (2000). *Teaching Reading in Middle School. A Strategic Approach to Teaching Reading that Improves Comprehension and Thinking*. New York: Scholastic Professional Books. London: Continuum.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: a case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107. doi: 10.1080/13540602.2013.744201
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34, 309-327.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). Το λάθος, εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, (σ. 9-41). Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/#>
- Tavmams, J., Swanson, H., Schwarz, R., Gregg, N., Hock, M., & Gerber, P. (2009). *Learning to Achieve. A Review of the Research Literature on Serving Adults with Learning Disabilities*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Taylor, B., Pearson, P., Petersen, D., & Rodriguez, M. (2005). The CIERA framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly* 40, 40-69.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *The NERA Journal*, 451, 28-33.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Alexandria, VU: ASCD.
- Unesco (1997). *Cyprus educational system appraisal. Report*. Nicosia.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Σεπτέμβριος). Προγραμματισμός

Διδασκαλίας των Φιλολογικών Μαθημάτων. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2012 από τον ιστότοπο

http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/programmatismoi.html.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2010 από τον ιστότοπο

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html

Van Enk, A., Dagenais, D., & Toohey, K. (2005). A Socio-cultural Perspective on School-Based Literacy Research: Some Emerging Considerations. *Language and Education*, 19(6), 496-512.

Vacca, R. T., Vacca, J. L., & Mraz, M. (2014). *Content Area Reading: Literacy and Learning across the Curriculum*. (11th ed.). Boston: Pearson.

Φραγκουδάκη, Α. (2003). Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. *Κλειδιά και Ατικλείδια*, Κειμ. 7. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2012 από τον ιστότοπο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/#>.

Εγχειρίδιο εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας για ξενόγλωσσους ενήλικες στο Κυπριακό συγκείμενο: Συνθέτοντας τις εμπειρίες καλών πρακτικών

Ονόματα συγγραφέων

Ανδρέου Κυπρούλα, Δαμιανού Σταύρια, Θεοχάρους Γεωργία, Κωμοδρόμου Γιάννα,
Κωνσταντίνου Έλενα, Μαρίνου Γεωργία, Στυλιανού Νίκη, Χριστοδούλου Σταύρος

Καθηγητές ειδικότητας Φιλολογικών

Διεύθυνση επικοινωνίας: Άρσους 22, Αγία Φύλα, 3115, Λεμεσός, Κύπρος

ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: speakgrincity@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μαζική μετανάστευση την τελευταία δεκαετία στο νησί της Κύπρου έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό το φαινόμενο δεν αφήνει καθόλου ανεπηρέαστο τον τομέα της Δια Βίου εκπαίδευσης και γραμματισμού, στο κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ξένης σε ενήλικες. Προέκυψε επομένως, η ανάγκη δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου και βασισμένου στη σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα εγχειριδίου. Συνθέτοντας λοιπόν, τις εμπειρίες καλών πρακτικών στο κυπριακό συγκείμενο, το εγχειρίδιο σχεδιάστηκε για τα επίπεδα Α1 και Α2, στηρίζεται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών και ακολουθεί τη δομή των επιπέδων ελληνομάθειας. Στο συνέδριο θα παρουσιαστούν καλές πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ξένης σε ξενόγλωσσους ενήλικες, μέσα από τη δομή των ενοτήτων του εγχειριδίου, συμπεριλαμβανομένων της επικοινωνιακής προσέγγισης, της ανάπτυξης και των τεσσάρων δεξιοτήτων (Παραγωγή και Κατανόηση Προφορικού/ Γραπτού Λόγου), πολιτισμικών στοιχείων της Κύπρου, της κυπριακής διαλέκτου και των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Η παρουσίαση θα εστιάσει στην πρακτική εφαρμογή του εγχειριδίου και θα έχει απτά παραδείγματα για τους εκπαιδευτές για αποτελεσματική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: κυπριακό συγκείμενο, Δια Βίου εκπαίδευση, γραμματισμός, διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή/και δεύτερης, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, καλές πρακτικές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται στην κυπριακή κοινωνία μια μαζική μετανάστευση αλλοδαπών από την Ε.Ε και από Τρίτες χώρες. Απότοκο αυτού είναι η δημιουργία μιας νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στο νησί. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη για ένα ολοκληρωμένο και βασισμένο στη σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα εγχειρίδιο. Το συγκεκριμένο σύγχρονο διδακτικό εγχειρίδιο με τίτλο **«Μια βαλίτσα ελληνικά»** έχει ως σκοπό την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ξένης τόσο σε κατοίκους που διαμένουν στο νησί όσο και σε κατοίκους που διαμένουν εκτός Κύπρου και που επιθυμούν να εξερευνήσουν την κυπριακή κουλτούρα. Παράλληλα, προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους να παρακαθίσουν στις Εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, καθώς και σε άλλες εξετάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Καλύπτει τα επίπεδα Α1 και Α2 τηρώντας τις προδιαγραφές για τα επίπεδα Ελληνομάθειας με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΚΕΠΑ, 2008, Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου, Τσαγγαλίδης, 2013). Απευθύνεται σε άτομα που επιθυμούν να έρθουν σε επαφή και να μάθουν γρήγορα και σωστά την ελληνική γλώσσα. Το εγχειρίδιο βασίζεται κυρίως στην πολυετή εμπειρία της ομάδας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή/ και ξένης γλώσσας, ακολουθώντας την ανάπτυξη και των τεσσάρων δεξιοτήτων Παραγωγής και Κατανόησης Προφορικού/ Γραπτού Λόγου.

Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα της Κύπρου που αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι δέχονται γλωσσικά ερεθίσματα επικοινωνιακών περιστάσεων, στο εν λόγω εγχειρίδιο έχει γίνει προσπάθεια να συμπεριληφθούν τύποι της κυπριακής διαλέκτου, με σκοπό να *παρουσιάζεται το τοπικό συγκείμενο της κυπριακής σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.*

Αρωγός στην προσπάθεια εμφανίζεται ο όρος της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» προϋποθέτει την αποδοχή και τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (ήθη και έθιμα, θρησκεία, γλώσσα, κ.α.), με γνώμονα την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων και των οικουμενικών αξιών και όχι την κατάργηση της ετερότητας και της πολιτισμικής ισοπέδωσης. Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της Διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων που τη διέπουν.

Στο διδακτικό μας εγχειρίδιο επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τα κυπριακά πολιτισμικά στοιχεία με ιδιαίτερη μνεία στον Κυπριακό Λαϊκό - Παραδοσιακό Πολιτισμό, την Πολιτισμική Ιστορία του νησιού διατηρώντας με αυτό τον τρόπο την Πολιτιστική Κληρονομιά της Κύπρου. Όλα τα προαναφερθέντα συνεξετάζονται με την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων των αλλόγλωσσων μαθητών (μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων), όπου και διασφαλίζεται η εθνική τους υπόσταση, η διατήρηση της μοναδικότητάς τους και η ομαλή τους ένταξη στην Κυπριακή κοινωνία.

Είναι εμφανής η ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση και στον κριτικό γραμματισμό. Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν επικεντρώνεται μόνο στις γραμματικές και συντακτικές δομές, αλλά στην κοινωνική και επικοινωνιακή περίσταση. Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και σε διαφορετικό περιβάλλον κάθε φορά, δηλαδή, να μην επικεντρώνεται στη γραφή και στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, να έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύει, να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους του λόγου και κειμενικών ειδών. *Δια της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να αποδίδουν σημασία στη χρησιμοποίηση κάθε*

γλωσσικού στοιχείου όπως αυτό λειτουργεί ως προς τη μορφή και τη λειτουργία της γλώσσας.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Ο σχεδιασμός, η συγγραφή και η τελική μορφοποίηση του εγχειριδίου «**Μια βαλίτσα ελληνικά**», βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες και στο θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ξένης, ώστε το συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο να έχει μακροχρόνια και θετικά αποτελέσματα στη χρήση του.

1. Αρχές Ανάπτυξης Υλικού

Σύμφωνα με τον Tomlinson B. (Tomlinson, 2011) οι αρχές ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού κρίνονται απαραίτητες γιατί ασχολούνται με το τι μπορούμε να κάνουμε, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των υλικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό υλικό», είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι δεν αναφέρεται μόνο σε εκπαιδευτικά βιβλία αλλά σε οτιδήποτε χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευόμενους για να διευκολύνει την εκμάθηση μιας γλώσσας. Τα εκπαιδευτικά υλικά μπορούν να είναι CD, μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, φωτογραφίες, συνομιλίες, γραπτές εργασίες και συζητήσεις μεταξύ των μαθητών. Με άλλα λόγια, μπορεί να είναι κάτι το οποίο σκοπίμως χρησιμοποιείται για να αυξήσει τις γνώσεις των μαθητών ή / και την εμπειρία τους στη γλώσσα (Tomlinson, 2012). Κρατώντας αυτή την αντίληψη κατά νου, στο σχεδιασμό του εγχειριδίου, χρησιμοποιήσαμε πηγές όσο το δυνατόν περισσότερες και ποικίλες. Ως εκ τούτου θα βοηθηθούν οι εκπαιδευτές να συνειδητοποιήσουν πως οτιδήποτε παρέχεται σε υλικό θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα με τρόπο βιωματικό, υπό την έννοια ότι διεγείρουν τη χρήση της γλώσσας.

Οι περισσότεροι άνθρωποι σκέφτονται τη διδασκαλία ως απλή παρουσίαση των πληροφοριών από τους δασκάλους στους μαθητές. Σε αυτό το εγχειρίδιο ο όρος «διδάσκοντας» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε οτιδήποτε διευκολύνει και δημιουργεί ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκμάθησης μιας γλώσσας. Με άλλα λόγια το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ανταποκρινόμενο στις ανάγκες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθοδηγεί και καλεί τους εκπαιδευόμενους να ανταποκρίνονται μέσα από το υλικό που χρησιμοποιείται, να κάνουν ανακαλύψεις, ενώ έχουν ένα συμμετοχικό έργο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επομένως, ο αντίκτυπος της ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού επιτυγχάνεται όταν τα υλικά έχουν σημαντική επίδραση στους μαθητές, δηλαδή όταν κεντρίζεται η περιέργεια, το ενδιαφέρον και έλκεται η προσοχή των μαθητών.

Η έρευνα έχει δείξει (Tomlinson, 2011) ότι όσο λιγότερο άγχος έχει ο μαθητής, τόσο πιο εύκολα κάνει κτήμα του τη γλώσσα. Έτσι λοιπόν το εγχειρίδιο μας πήρε τέτοια μορφή ώστε να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό, η διδασκαλία να γίνεται ευχάριστη και άνετη και οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ώστε να μπορούν να μάθουν περισσότερα και πιο αποτελεσματικά σε μικρότερα χρονικά διαστήματα (Dulay , Burt και Krashen, 1982).

2. Ελληνικά ως δεύτερη ή/ και ξένη γλώσσα σε ενήλικες

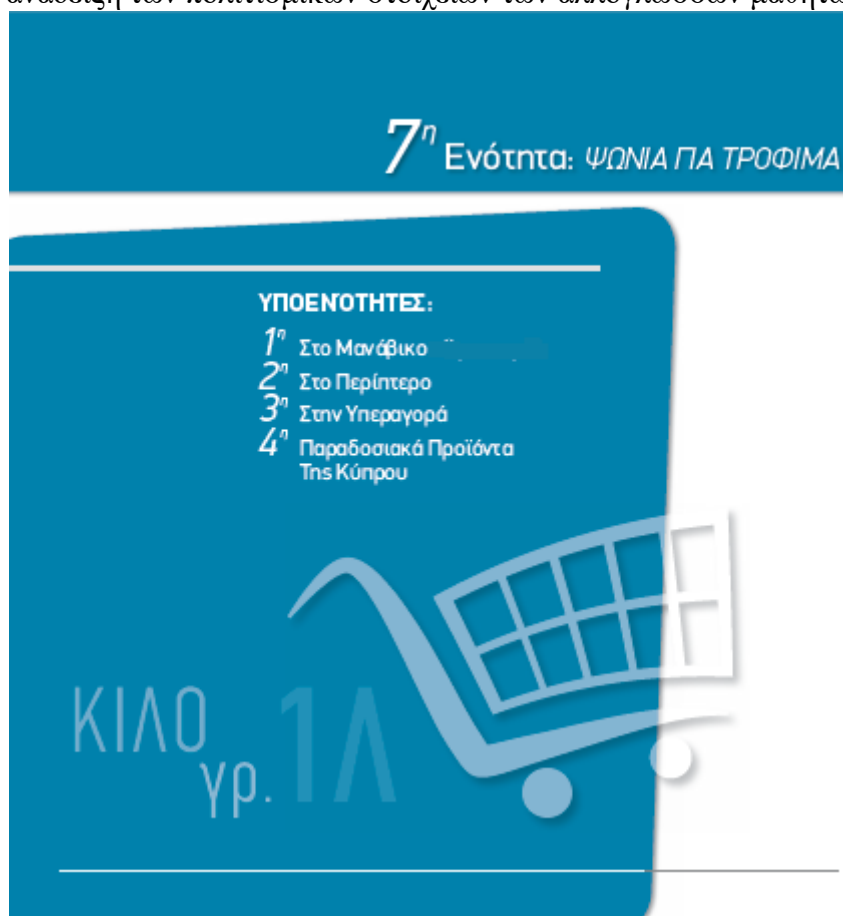
Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μεγάλη αύξηση του ενδιαφέροντος στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης ή/ και ξένης γλώσσας, λόγω της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στην Κύπρο. Ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει Ελληνικά είτε λόγω της ανάγκης της χρήσης της γλώσσας σε διαφορετικές και

καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις, είτε λόγω επιθυμίας του και προσωπικής απόφασης.

Κρίθηκε λοιπόν, επιτακτική ανάγκη για δημιουργία εγχειριδίου βασισμένου στη σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα το οποίο θα διευκολύνει και θα λύνει τα χέρια του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μέχρι στιγμής τα πλείστα διδακτικά εγχειρίδια είχαν έντονη την ελλαδική πραγματικότητα (π.χ. τοποθεσίες κ.ά.).

Ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους. Η σύνδεση μεταξύ των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας στην εκμάθηση μιας γλώσσας είναι σημαντική. Αυτές οι δεξιότητες δεν υπάρχουν ανεξάρτητες αλλά είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Η βελτίωση σε μία από αυτές θα οδηγήσει σε βελτίωση των υπολοίπων. Τι κάνει ο μαθητής για να μάθει είναι πιο σημαντικό από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει (Minton, 1991).

Η κάθε θεματική ενότητα του εγχειριδίου χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες (Εικόνα 1) οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο βασισμένο στις τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Επίσης, παρατίθενται δομικά στοιχεία και λεξιλόγιο. Η τέταρτη υποενότητα είναι η κατ' εξοχήν πολιτισμική και διαπολιτισμική (Εικόνα 1 και 10). Παρουσιάζονται κυπριακά πολιτισμικά στοιχεία σε συνδυασμό με την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων των αλλόγλωσσων μαθητών.



Εικόνα 1. 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα.

Στο τέλος κάθε ενότητας παρατίθεται πίνακας για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου (Εικόνα 2). Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για την αυτονομία του εκπαιδευόμενου, ενεργή και συμμετοχική μάθηση και όχι παθητική. Αν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους με αρκετή ακρίβεια,

τότε δεν εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τις απόψεις των εκπαιδευτών και ταυτόχρονα, θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες τους.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια κρίση του ίδιου του εκπαιδευόμενου για τη δική του επάρκεια. Για τους Rolheiser και Ross (2003) η αυτοαξιολόγηση είναι να κρίνεις την ποιότητα της δουλειάς σου, βασισμένος σε ενδείξεις και σαφή κριτήρια, με σκοπό το να δουλεύεις καλύτερα στο μέλλον. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση προάγει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν την αυτοαξιολόγηση θετικότερα από άλλα είδη αξιολόγησης. Αντιμετωπίζουν θετικά την αυτοαξιολόγηση, διότι αυξάνεται η σαφήνεια για τις προσδοκίες τους, είναι δικαιότερη από άλλα είδη αξιολόγησης και τους δίνεται ανατροφοδότηση, την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την ποιότητα της εργασίας τους (Ross et al., 1998b).

Τι έμαθα σε αυτήν την ενότητα:

Λεξιλόγιο στον μανάβη, στο περίπτερο, στην υπεραγορά.	☐
Επικοινωνώ στην αγορά.	☐
Αιτιατική ενικού και πληθυντικού	☐
Ερωτηματική αντωνυμία	☐
Μετρώ ως το χίλια	☐

Εικόνα 2. Αυτοαξιολόγηση 7^{ης} Ενότητας.

Στη μαθησιακή διαδικασία οι ενήλικες φέρουν τη βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξή τους, φέρουν το κοινωνικό status, ευθύνες, εμπειρίες, διαφορετικά κίνητρα και μαθησιακές ανάγκες, λειτουργίες δηλαδή διαφορετικές από εκείνες των παιδιών.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική ψυχολογία τα κίνητρα των εκπαιδευομένων ποικίλλουν ανάλογα με τα πολλαπλά πλαίσια στα οποία συντελείται η μάθηση (Elliot, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Για τους περισσότερους ανθρώπους είναι δύσκολο να μάθουν εάν δεν πληρούνται ορισμένες ανάγκες. Ένα καλό παράδειγμα είναι η Ιεραρχία των βασικών ανθρώπινων αναγκών του Maslow (Jarvis, 1983). Οι φυσιολογικές/βασικές ανάγκες, οι ανάγκες ασφάλειας, οι ανάγκες κοινωνικής αποδοχής, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Όταν δεν πληρούνται αυτές οι ανάγκες θα υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να υπάρξει μια διαταραχή στη διαδικασία της μάθησης.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται από τον πληθυσμό των εκπαιδευομένων και τις ανάγκες του, κοινωνικές, επαγγελματικές, βιοποριστικές, επικοινωνιακές, ενταξιακές και άλλες, παρά από το περιεχόμενο μάθησης, πρωταρχικό καθήκον ενός εκπαιδευτικού είναι να πετύχει τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία της μάθησης αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τις εμπειρίες του στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Κόκκος, 2005α). Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο, ώστε να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση (Κόκκος, 2005β).

2.1 Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Κατά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου είναι αναγκαίο να αναγνωριστούν οι πολύ διαφορετικές λειτουργίες του προφορικού λόγου που εκτελούνται στην καθημερινή επικοινωνία και οι διάφοροι σκοποί για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται τις δεξιότητες ομιλίας.

Ως αφορμή για παραγωγή προφορικού λόγου ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει οτιδήποτε μπορεί να προκαλέσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, ούτως ώστε να ανακαλέσουν παλαιότερες γνώσεις και να τους προετοιμάσει για την κατανόηση γραπτού λόγου που θα ακολουθήσει. Για παράδειγμα μπορεί να είναι ο τίτλος της ενότητας/υποενότητας, μια εικόνα, ένας ήχος, ένα πολυτροπικό κείμενο. Ο ρόλος του οπτικού υλικού είναι σημαντικός και ουσιαστικός γιατί κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους σε προφορική συζήτηση, τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τους προετοιμάζει για την ανάγνωση.

Προτείνεται στους εκπαιδευτές να ζητούν από τους εκπαιδευόμενους την εξαγωγή ιδεών χωρίς κριτική έστω και αν είναι κάτι το φανταστικό ή που δεν έχει πραγματοποιηθεί (Κόκκος, 2005, Jaques, 2004). Τα μέλη της ομάδας προτείνουν αυθόρμητα και ελεύθερα τις ιδέες τους αναφορικά με την εικόνα ώστε να πλατειάσει ο καταιγισμός ιδεών. Οι ιδέες μπορούν να καταγράφονται από τον εκπαιδευτή. Η εισήγηση των ιδεών είναι προτιμότερο να γίνεται προφορικά. Η ιδεοθύελλα εφαρμόζεται μέσα από ελεύθερο τρόπο, όπου τα μέλη της ομάδας θα λένε μια ιδέα μόλις τους έρχεται στο μυαλό, χωρίς ο εκπαιδευτής να υποδεικνύει κάτι αλλά ο ρόλος του σε αυτή τη δραστηριότητα είναι να καταγράφει τις πληροφορίες ταξινομώντας, κατηγοριοποιώντας και συνδέοντάς τις με το τι θα ακολουθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επειδή συνήθως οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν άγχος στην Παραγωγή Προφορικού Λόγου κρίθηκε απαραίτητο να ενταχθούν δραστηριότητες οι οποίες γίνονται ευχάριστα και μειώνουν το άγχος. Οι δραστηριότητες αυτές, όπως μίμηση περίστασης, παιχνίδια ρόλων, γλωσσικά παιχνίδια κ.α. έλκουν τους εκπαιδευόμενους για την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Εικόνα 3 και 6).



Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Ρόλος Α: Είστε στο μανάβικο/φρουταρία. Θέλετε να αγοράσετε φρούτα & λαχανικά. Ζητάτε από το μανάβη να σας βοηθήσει.
Ρόλος Β: Είστε μανάβης και μία πελάτισσα/ ένας πελάτης χρειάζεται βοήθεια. Εσείς τον/την βοηθάτε.

Εικόνα 3. Παραγωγή Προφορικού Λόγου – 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 1^η Υποενότητα: Στη λαϊκή /Στο μανάβικο.

2.2 Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια " διαδραστική " διαδικασία μεταξύ αναγνώστη και κειμένου (Browne, 2002), ο οποίος οδηγείται σε αυτοματισμό ή αναγνωστική ευχέρεια. Στη διαδικασία αυτή, ο αναγνώστης αλληλεπιδρά δυναμικά με το κείμενο ενόσω αυτός προσπαθεί να αποσπάσει την έννοια και τα διάφορα είδη των γνώσεων που χρησιμοποιούνται.

Προτείνεται στους εκπαιδευτές πριν την ανάγνωση του κειμένου (Εικόνα 1 και 6) να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε ως αφορμή, ερέθισμα (τίτλο, υπότιτλο, εικόνα κ.α.) για αυθόρμητο και ελεύθερο καταιγισμό ιδεών. Με αυτό τον τρόπο θα ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση και ο εκπαιδευτής θα τους κατευθύνει με ερωτήσεις κατανόησης και πρόβλεψης για τη νέα θεματική που θα διδαχθούν. Αυτό θα τους προϋδεάσει και θα τους οδηγήσει αβίαστα στο κείμενο.

Ο εκπαιδευόμενος δεν επικεντρώνεται στην ανάγνωση αλλά έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύει, να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους του λόγου και κειμενικών ειδών. Με άλλα λόγια επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή περίσταση με αποτέλεσμα και έξω από την τάξη να έχει ο εκπαιδευόμενος τη δυνατότητα να λειτουργεί σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και σε διαφορετικό περιβάλλον κάθε φορά.

Στο εγχειρίδιο συμπεριλαμβάνονται ποικίλοι κειμενικοί τύποι και ποικίλα κειμενικά είδη. Η χρήση κειμένων που έχουν συγκεκριμένο όπως είναι τα αυθεντικά κείμενα (αγγελίες, απόδειξη, παροιμίες, προσκλήσεις, παραμύθια, αφίσες, ποιήματα, εννοιολογικοί χάρτες, επαγγελματικές κάρτες, αρχιτεκτονικό σχέδιο, αινίγματα) κάνουν πιο ουσιαστική και αποτελεσματική τη μάθηση (Εικόνα 4 και 5).

ΠΕΡΙΠΤΕΡΟ ΝΙΚΟΣ	
ΔΑΜΑΓΗΤΟΥ 46, ΑΡΑΔΙΠΠΟΥ	
ΤΗΛ: 246744918 Φ.Π.Α.: 20076829 Α	
5 @ 0,68	
ΑΝΑΨΥΚΤΙΚΑ	3,40
2 @ 1,60	
ΧΥΜΟΙ	3,20
4 @ 2,10	
ΠΑΓΩΤΑ	8,40
2 @ 2,40	
ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ	4,80
1 @ 3,00	
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ	3,00
2 @ 4,50	
ΤΣΙΠΑΡΑ	9,00
1 @ 1,00	
ΣΟΚΟΛΑΤΑ	1,00
***ΣΥΝΟΛΟ ΜΕΤΑ ΦΟΡΟΥ	32,80
ΜΕΤΡΗΤΑ	35,00
ΡΕΣΤΑ	2,20
**ΠΑΛΗΡΩΘΕΝ Φ.Π.Α	64
10:54 0923 76 0021 10560	
**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ	

Εικόνα 4. Απόδειξη από περίπτερο.

Η χρήση των αυθεντικών κειμένων, που είναι πολυτροπικά κείμενα (Εικόνα 5), κρίνεται απαραίτητη (Χοντολίδου, 1999), ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να κρίνουν τα εξωκειμενικά χαρακτηριστικά που είναι η κοινωνική περίσταση, τα ενδοκειμενικά χαρακτηριστικά, τα πολυτροπικά στοιχεία, τους σημειωτικούς τύπους, τις εικόνες που ενισχύουν το κείμενο, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά, τις διαφορετικές γραμματοσειρές, το μέγεθος των γραμμάτων, το χρώμα κα.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Ένουμε και τον πουλιού το γάλα! Ανοίγουμε και σας περιμένουμε στα εμαίνα του σουπερμάρκετ 'ΧΑΡΑ', το Σάββατο, 8 Οκτωβρίου 2013 στις 9:00 π.μ., στο χωριό Ανιγύρα.

ΤΗΛΕΦΩΝΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: 25 6734304

Μίρες Και Ώρες Λειτουργίας:
Δευτέρα - Σάββατο (08:30 - 19:00, εκτός από Τετάρτη)
Τετάρτη (08:30 - 15:00)

Βρισκόμαστε στην πλατεία του χωριού, είκοσι πέντε λεπτά από τη Λεμεσό.

1. Η πρόσκληση είναι για:

α) Ταβέρνα
 β) Φαρμακείο
 γ) Υπερmercé

☐
☐
☒
2. Το σουπερμάρκετ ανοίγει

α) Το μεσημέρι
 β) Το βράδυ
 γ) Το πρωί

☐
☐
☐
3. Το 'ΧΑΡΑ' βρίσκεται

α) στην πόλη
 β) στο χωριό
 γ) στο εξωτερικό

☐
☐
☐

Εικόνα 5. Πρόσκληση εγκαινίων – 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 3^η Υποενότητα: Στην υπεραγορά/ Στο σουπερ μάρκετ.

Λαμβάνοντας υπόψη την ομάδα στόχου του εγχειριδίου που είναι οι αρχάριοι που θα αποκτήσουν τη βασική γνώση της ελληνικής, θεωρήθηκε απαραίτητο στις ενότητες να συμπεριληφθούν ψευδοκείμενα (Εικόνα 6) για να εξυπηρετήσουν και να διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας (Σολέα, 2012). Μπορεί λοιπόν, η κάθε περίπτωση επικοινωνίας να συνδεθεί με το κείμενο, ευαισθητοποιώντας και εξοικειώνοντας τους εκπαιδευόμενους για ποιο λόγο ο πομπός περιστασης (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε, γιατί)έκανε αυτές τις επιλογές στα πλαίσια της συγκεκριμένης περίπτωσης (Ιορδανίδου, Σφυρόερα, 2007).

1η Υποενότητα: Στη Λαϊκή



Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Κοιτάξτε την εικόνα.

1. Τι βλέπετε;
2. Τι ψωνίζετε από εκεί;
3. α. Εσείς ψωνίζετε από το παντοπωλείο ή από το μανάβικο;
β. Αν ναι, πόσο συχνά πηγαίνετε;
γ. Αν όχι, από πού ψωνίζετε τα φρούτα και τα λαχανικά σας;
4. Σήμερα οι άνθρωποι πηγαίνουν στο παντοπωλείο/ μανάβικο ή προτιμούν το σούπερ-μάρκετ;
5. Στη χώρα σας έχετε παντοπωλεία και λαϊκή αγορά;



Ο Ανδρέας και η Ελένη ψωνίζουν φρούτα και λαχανικά στη λαϊκή.

Μανάβης: Εδώ τα καλά, φθηνά φρούτα. Διαλέγετε και παίρνετε. Ποιος έχει σειρά παρακαλώ;
Ελένη: Καλημέρα σας. Εγώ έχω σειρά. Έχετε σακούλες;
Μανάβης: Ορίστε. Έχω πολύ ωραία πορτοκάλια, μήλα, φράουλες...
Ανδρέας: Έχετε μπανάνες;
Μανάβης: Φυσικά.
Ανδρέας: Πόσο πάει το κιλό;
Μανάβης: Δύο ευρώ και δεκαοκτώ σεντς.
Ελένη: Αχ Παναγία μου!!!! Είναι πολύ ακριβές.
Μανάβης: Δεν φταίω εγώ κυρία, η ζωή είναι ακριβή.
Ελένη: Θέλουμε μισό κιλό μπανάνες και δύο κιλά πορτοκάλια.
Μανάβης: Θέλετε κάτι άλλο;
Ελένη: Θέλω τρεις ντομάτες, μία μελιτζάνα, τέσσερις πιπεριές, δύο κολοκύθια και ένα κιλό πατάτες. Απόψε θα κάνω γεμιστά με πατάτες στο φούρνο.

Μανάβης: Είστε εντάξει;
Ανδρέας: Ναι. Πόσο κάνουν όλα μαζί;
Μανάβης: Ένα λεπτό παρακαλώ. Λοιπόν, έχουμε και πλέμε, μισό κιλό μπανάνες ένα ευρώ και εννιά σεντς, δύο κιλά πορτοκάλια ένα ευρώ και ογδόντα πέντε σεντς, τρεις ντομάτες ένα ευρώ και είκοσι σεντς, μια μελιτζάνα δεκαέξι σεντς, τέσσερις πιπεριές δύο ευρώ και είκοσι επτά σεντς, δύο κολοκύθια πενήντα δύο σεντς και ένα κιλό πατάτες ενενήντα ένα σεντς. Όλα μαζί στοικίζουν οκτώ ευρώ.
Ανδρέας: Δυστυχώς δεν έχω ψιλά. Έχω πενήντα ευρώ.
Μανάβης: Δεν πειράζει. Ορίστε τα ρέστα σας, σαράντα δύο ευρώ.
Ανδρέας: Ευχαριστώ πολύ.
Μανάβης: Παρακαλώ.
Ελένη - Ανδρέας: Γεια σας.



Εικόνα 6. Ο Ανδρέας και η Ελένη ψωνίζουν φρούτα και λαχανικά στη λαϊκή. – 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 1^η Υποενότητα: Στη λαϊκή /Στο μανάβικο

2.3 Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι απαραίτητη γιατί ο γραπτός λόγος έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη πρακτική και χρήση της γλώσσας. Επίσης, η δεξιότητα του γραπτού λόγου, για να αποφευχθούν οι κοινωνικές διαφορές των εκπαιδευομένων (Αρχάκης, 2008), είναι αυτή που πρέπει να αναπτυχθεί. Το γράψιμο είναι ένας τρόπος

για τους εκπαιδευόμενους να ασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με τρόπο που να προωθεί την κατανόηση της γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιολογήσουν πληροφορίες που δέχτηκαν από τα κειμενικά είδη που προηγήθηκαν και αφού αναλογιστούν ποιος έγραψε το κάθε κείμενο και γιατί, κατόπιν να δομήσουν τα δικά τους προσωπικά κείμενα (Εικόνα 7). Έτσι επιτυγχάνεται ο στόχος της επικοινωνίας για τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά και με κριτήριο εκτός από την επιτυχημένη επικοινωνία σε κάθε διαφορετική περίπτωση, επιτυχημένη επικοινωνία και με κριτήριο την προσωπικότητά του.

Γράφοντας τα κείμενά τους, παρατηρούν ορισμένες γραμματικές δομές και λεξιλόγιο και καταλαβαίνουν γιατί χρησιμοποιούνται αυτά και όχι άλλα. Επίσης εξοικειώνονται με τη γραφή συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, όπως η πρόσκληση, φιλικό/ επίσημο γράμμα, μηνύματα στο κινητό, μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αφίσες κα, τα οποία προβλέπονται ως απόκτηση γνώσης, για το επίπεδο αυτό, από τα επίπεδα ελληνομάθειας.



Εικόνα 7.Παραγωγή Γραπτού Λόγου – 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 2^η Υποενότητα: Στο περίπτερο

2.4 Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Η εκμάθηση γλωσσών εξαρτάται από την ανάπτυξη της δεξιότητας της κατανόησης προφορικού λόγου. Χρησιμεύει ως βάση για την εκμάθηση της γλώσσας και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν στην προφορική επικοινωνία. Ο εκπαιδευόμενος μέσα από την κατανόηση προφορικού λόγου καλείται να επαναφέρει στη μνήμη του προϋπάρχουσες γνώσεις, ούτως ώστε να ενεργοποιήσει μια σειρά προσδοκιών που βοηθούν τον ακροατή να ερμηνεύσει ό, τι ακούγεται και να προβλέψει τι θα επακολουθήσει. Μέσα από τις δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου μαθαίνουν να γίνονται επιλεκτικοί στις πληροφορίες που θα λάβουν και να αντιλαμβάνονται το νόημα μέσα από τα συμφραζόμενα. Εφοδιάζει τους εκπαιδευόμενους με καλές πρακτικές στη χρήση κατάλληλων δεξιοτήτων ακρόασης και με μετέπειτα στόχο να τις εφαρμόζουν έξω από τον περιβάλλοντα χώρο της αίθουσας διδασκαλίας, σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις στην πραγματική ζωή.

Οι διάλογοι/ συνομιλίες που παρατίθενται στο εγχειρίδιο του εκπαιδευομένου υπάρχουν ηχογραφημένοι στο CD. Συστήνεται οι εκπαιδευόμενοι να ακούνε πρώτα το κείμενο (1 ή 2 φορές), χωρίς να το βλέπουν από το εγχειρίδιο και να προσπαθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης που υπάρχουν. Στη συνέχεια, μπορούν να ακούνε το κείμενο έχοντας το παράλληλα μπροστά τους και να συμπληρώνουν ή να επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις τους.

Εκτός από τις δραστηριότητες κατανόησης των κειμένων του εγχειριδίου του εκπαιδευόμενου, ενισχύεται η δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου με νέα ακουστικά κείμενα που εντάσσονται σε κάθε ενότητα (Εικόνα 8).

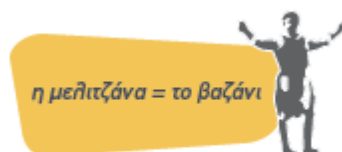


Εικόνα 8. Κατανόηση Προφορικού Λόγου— 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 3^η Υποενότητα: Στην υπεραγορά/ Στο σούπερ μάρκετ.

3. Κυπριακή διάλεκτος – πολιτισμικά/ διαπολιτισμικά στοιχεία

Η γλωσσική κοινότητα της Κύπρου παρουσιάζει δύο γλωσσικές ποικιλίες (Μοσχονάς, 1996, Τσιπλάκου, 2007), αυτή της Κοινής Νέας Ελληνικής και της Κυπριακής διαλέκτου. Η Κοινή Νέα Ελληνική διδάσκεται στα σχολεία και χρησιμοποιείται στον επίσημο και γραπτό λόγο, ενώ η Κυπριακή διάλεκτος χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία. Αυτή η κοινωνική διγλωσσία (Ferguson, 1959) δεν αφήνει καθ' όλα ανεπηρέαστη τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή/ και ξένης γλώσσας σε άτομα που ζουν στην Κύπρο.

Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική πραγματικότητα της Κύπρου, που αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι δέχονται γλωσσικά ερεθίσματα, είναι αξιοσημείωτο, πως το εγχειρίδιο αυτό πρωτοτυπεί στην ύπαρξη λέξεων/φράσεων της κυπριακής διαλέκτου (Εικόνα 6, 9 και 10) με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την εξοικείωση των εκπαιδευομένων στην επικοινωνιακή ικανότητα (Bachman, 1990). Συνεπώς, θα τους βοηθήσει να επικοινωνούν καλύτερα στην κυπριακή γλωσσική κοινότητα και θα τους καθιστά ικανούς να αντιμετωπίζουν πιο εύκολα ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις.



Εικόνα 9. Λέξεις-Φράσεις της Κυπριακής Διαλέκτου – 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 1^η Υποενότητα: Στη λαϊκή /Στο μανάβικο.



Εικόνα 10. Λέξεις-Φράσεις της Κυπριακής Διαλέκτου – 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 1^η Υποενότητα: Στη λαϊκή /Στο μανάβικο.

Άξιο αναφοράς είναι η πρωτότυπη ιδέα για την ομαλή κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων η δημιουργία μίας οικογένειας που ζει στην Κύπρο και έχει τυπικά χαρακτηριστικά της κυπριακής πραγματικότητας. Η οικογένεια αυτή παρουσιάζεται σε όλες τις ενότητες του εγχειριδίου αποκαλύπτοντας όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

Μέσα από την τέταρτη υποενότητα (Εικόνα 11) παρουσιάζονται κυπριακά πολιτισμικά στοιχεία του νησιού διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο την Πολιτιστική Κληρονομιά της Κύπρου. Όλα τα προαναφερθέντα συνεξετάζονται με την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων των αλλόγλωσσων μαθητών (Εικόνα 11), όπου και διασφαλίζεται η εθνική τους υπόσταση, η διατήρηση της μοναδικότητάς τους και η ομαλή τους ένταξη στην κυπριακή κοινωνία.

4^η Υποενότητα: Παραδοσιακά προϊόντα της Κύπρου



Παραγωγή Προφορικού Λόγου

A. Πιο κάτω παρουσιάζονται παραδοσιακά προϊόντα της Κύπρου. Δείτε τα και συζητήστε μεταξύ σας.

1. Ποια ξέρετε;
2. Ποια δοκιμάσατε;
3. Ποια άλλα ξέρετε;



B. 1. Ποια είναι τα παραδοσιακά προϊόντα της χώρας σας;

Εικόνα 11. 7^η Θεματική ενότητα: Ψώνια για τρόφιμα, 4^η Υποενότητα: Παραδοσιακά προϊόντα της Κύπρου.

Εφαρμόσαμε τις αρχές της διαπολιτισμικότητας όπου εκφράζει την πεποίθηση ότι όλοι εμπλουτίζονται με το να έλθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, και ότι οι άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν και πρέπει να δύνανται να συνδεθούν μεταξύ τους και να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Πρόκειται για εκπαίδευση που προωθεί την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, σέβεται, τιμά και αναγνωρίζει την ομαλότητα της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Οι άνθρωποι

έχουν αναπτύξει φυσικά μια σειρά από διαφορετικούς τρόπους ζωής και κοσμοθεωρίες. Αυτό το εύρος της ανθρώπινης ζωής εμπλουτίζει τη ζωή όλων μας.

Γενικά στο εγχειρίδιο είναι εμφανές το τοπικό συγκείμενο, διαπνέεται από διάφορα πολιτισμικά ερεθίσματα που θα προκαλέσουν το σχολιασμό τους και τη συζήτηση μέσα στην τάξη.

4. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι δεξιότητες για να είναι σε θέση να επικοινωνούν κάτω από διάφορες συνθήκες και περιστάσεις (Canale, 1983). Ως εκ τούτου, δίνει λιγότερη έμφαση στην εκμάθηση συγκεκριμένων γραμματικών κανόνων και στοχεύει σε μεγαλύτερο βαθμό στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή να κατανοεί και να παράγει προφορικό και γραπτό λόγο.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, την οποία και υιοθετούμε στο εγχειρίδιο μας, παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν όχι μόνο στη γλώσσα αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης.

Έτσι, μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, μέσα από την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και την κριτική επεξεργασία των κειμένων επιτυγχάνεται πέραν από τη διεύρυνση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας και η συμπόρευση «τάξης» με το κοινωνικό περιβάλλον (Κωστούλη, 2001).

Παράλληλα μέσα από τη διδασκαλία εξυπηρετούνται και οι αρχές του κριτικού γραμματισμού όπου επισημαίνεται ότι πέραν της δυνατότητας του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε κάθε περιβάλλον και κατάσταση λεκτικά, γραπτά ή και σε μη λεκτικά κείμενα πρέπει να επιδιώκεται ταυτόχρονα και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανάλυσης εκ μέρους των εκπαιδευομένων ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσκοπούλου, 2001), ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν και να αναπαριστούν την πραγματικότητα.

5. Γραμματική

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να χρησιμοποιήσει στρατηγικές ούτως ώστε να τονώσει το ενδιαφέρον και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους φέρνοντας τη γραμματική στη «ζωή» και παρέχοντας λόγο εκμάθησης μιας τέτοιας δομής. Όταν παρουσιάζεται ένα νέο δομικό στοιχείο πλαισιώνεται από παραδείγματα, εικόνες, κείμενα κτλ, με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό χρησιμοποιώντας το στην κατάλληλη επικοινωνιακή περίσταση.

Οι εκπαιδευόμενοι καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτές να εντοπίσουν το μορφολογικό χαρακτηριστικό μέσα από το κείμενο και να σχολιάσουν αυτό που παρατηρούν. Οι πίνακες γραμματικής χρησιμοποιούνται ως σημείο αναφοράς και όχι ως παροχή στείων γνώσεων. Το γραμματικό φαινόμενο εμφανίζεται μέσα από παραδείγματα και η αφομοίωσή του γίνεται μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να αντιληφθεί ο εκπαιδευόμενος πώς αυτό λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο γλωσσικό σύνολο σε κάθε περίσταση επικοινωνίας (Hymes, 1972).

Επιπλέον, για σκοπούς του εν λόγω εγχειριδίου και για την αποφυγή σύγχυσης (πολύ συχνό φαινόμενο στα αρχικά επίπεδα) της αιτιατικής των αρσενικών με την ονομαστική των ουδετέρων, του «δεν» και του «μην», το τελικό -ν θα διατηρείται στις περιπτώσεις, όπου με βάση τον κανόνα θα παραλειπόταν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με βάση την εμπειρία μας κρίναμε απαραίτητο ένα εγχειρίδιο με ποικίλο κειμενικό υλικό και πλούσια ποικιλία δραστηριοτήτων που να βασίζεται στην κυπριακή πραγματικότητα (γεωγραφικές τοποθεσίες, πολιτισμικά στοιχεία, κυπριακή διάλεκτος κλπ), στην επικοινωνιακή προσέγγιση και στο κομμάτι της διδασκαλίας της δομής της γλώσσας (μορφολογία και σύνταξη).

Για το σχεδιασμό και τη μορφοποίηση του εγχειριδίου λήφθηκαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, οι αρχές ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού και η πολυετής εμπειρία των συγγραφέων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή/ και ξένης γλώσσας.

Αφού έγινε η μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, τότε ορίστηκαν οι θεματικές, η γραμματική και η δομή για κάθε ενότητα που προβλέπεται για το επίπεδο A1 από τα επίπεδα ελληνομάθειας. Καταλήξαμε στην ιδέα το εγχειρίδιο μας σε όλες τις ενότητες να αφορά μια κυπριακή οικογένεια. Ορίσαμε λοιπόν τα χαρακτηριστικά του κάθε ήρωα (όνομα, ηλικία, επάγγελμα, ρόλος στην οικογένεια κλπ.).

Στην πορεία γίνονταν συναντήσεις, συνήθως κάθε εβδομάδα, για ανάλυση, διόρθωση και αναδόμηση των ενότητων. Προς το τέλος της συγγραφικής διαδικασίας αποφασίστηκε να εντάξουμε και το επίπεδο A2. Δημιουργήθηκαν έτσι δεκαπέντε τελικά ενότητες, τέσσερα επαναληπτικά για κάθε τρεις ενότητες και δύο δοκίμια για το επίπεδο A1 και A2 βάσει των εξετάσεων που διεξάγονται από το ΥΠΠ.

Αισίως, έχουμε φθάσει στην ολοκλήρωση της συγγραφής του εγχειριδίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Πιλοτική εφαρμογή

Μέσα από την πιλοτική χρήση του εγχειριδίου από τη συγγραφική ομάδα, τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν μια πολύ θετική ανταπόκριση στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Διαπίστωσαν ότι είναι ένα εγχειρίδιο με συνοχή και ακολουθία, με αποτέλεσμα η διαδικασία της μάθησης να είναι πιο εύκολη και πιο ευχάριστη. Το εγχειρίδιο αυτό προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό, ούτως ώστε να το προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων του.

Παρουσίαση του διδακτικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας έχει γίνει στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής, στο πλαίσιο του μαθήματος ειδίκευσης «ΕΠΑ 425 Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας» και υπήρξε ανατροφοδότηση από τους φοιτητές (Πίνακας 1). Λάβαμε υπόψη τα σχόλια των φοιτητών και προσαρμόσαμε αναλόγως διορθώσεις και αλλαγές. Γενικά τα σχόλια των φοιτητών ήταν πολύ θετικά.

ΘΕΤΙΚΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΑ	ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ
Πλούσιο υλικό		Στη δικιά μου βιβλιοθήκη σίγουρα θα υπάρχει!
Ποικιλία κειμένων	Υποψιάζομαι πως ο όγκος του τελικού προϊόντος θα είναι μεγάλος, άρα και το κόστος αγοράς υψηλό. Αυτό είναι αρνητικό σε περιόδους κρίσης.	Να προχωρήσετε και σε άλλες δουλειές σαν κι αυτές...
Ωραίες εικόνες	Βρίσκω τη γλώσσα πολύ απλή...	Είστε αξιοθαύμαστοι! Μπράβο σας!
Πολυτροπικά κείμενα	Κάποιες εικόνες/φιγούρες ήταν πολύ παιδικές... Οι ενήλικες θα βαρεθούν και θα σταματήσουν να έρχονται στα μαθήματα.	Είναι σημαντικό που είστε έμπειροι! Να δώσετε κι άλλα δείγματα! Ο κόσμος της εκπαίδευσης θα σας εμπιστευτεί!
Δουλέψατε τόσοι πολλοί, ουάο το τελικό αποτέλεσμα!	Τα χρώματα θα έπρεπε να ήταν πιο χαρούμενα, γιατί κυριαρχεί τόσο πολύ το μπλε;	
Τέλεια ιδέα οι φιγούρες/logo πριν από κάθε εργασία/τύπο εργασίας	Μου φάνηκε κάπως πρόχειρη η σύνταξη και το ζευγάρωμα εικόνων-κειμένων	
Δεν μιλάμε απλά για μια τράπεζα ιδεών, αλλά για μια ολοκληρωμένη δουλειά-βοήθημα!		
Πολύ όμορφη δουλειά!		

Πίνακας 1. Σχόλια φοιτητών από τα 2 ακροατήρια του μαθήματος ΕΠΑ 425 (αποκωδικοποίηση).

Καταλήγοντας θεωρούμε ότι το εγχειρίδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον κάθε εκπαιδευτικό, προσαρμόζοντας το στη δική του προσωπικότητα και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι γενικά αποδεκτό πως ένα καλό εγχειρίδιο διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ολοκληρωμένο και βασισμένο στη σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα έρχεται να ενισχύσει και να λύσει τα χέρια του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνάμα προσφέρει στον εκπαιδευτή ευελιξία και προσαρμοστικότητα, με κριτήριο τη δική του προσωπικότητα, με στόχο την αποτελεσματικότερη χρήση του.

Καταληκτικά, θεωρούμε πως το εγχειρίδιο θα αποτελέσει σταθμό όχι μόνο για τα κυπριακά δρώμενα της εκπαίδευσης, αλλά και για την Ευρώπη γενικότερα.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., Τσαγγαλίδης, Α., (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρχάκης, Α., (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., (2008). «Η Διδασκαλία του Προφορικού Λόγου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Ζητήματα, Ζητούμενα και Προοπτικές». Στο *Τόμος Αφιερωμένος στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, επιμέλεια από Αμαλία Μόζερ, Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού, Χριστόφορο Χαραλαμπίκη, Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου, 545-556. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Browne, A. (2002). *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Dulay, H., Burt, M. & S. Krashen (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot S.N., Kratochwill T.R., Cook, J.L. & Travers J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia. *Word* 15: 325-340.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, In J. B. Brumfit & K. Johnson (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book18/i4cc.html> (last access 10/8/2015)
- Jacques D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Croom Helm.

- ΚΕΠΑ, (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* (ελληνική μετάφραση), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context-Text-Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th ed.). Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α. (2005β). «Η εναρκτήρια συνάντηση» στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης, Τόμος Ι*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κωστούλη, Τρ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230 – 233). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209 – 213). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Minton, D. (1991). *Teaching Skills in Further & Adult Education*. London: MacMillan Press.
- Μοσχονάς, Σ. (1996). Η γλωσσική διμορφία στην Κύπρο. Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά ημερίδας, 25 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη), 121-128. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Rolheiser, G. & Ross, J. A. (2003). *Student self-evaluation: what research says and what practice shows*. Center of Development and Learning. Available online at: <http://cdl.org/resource-library/articles/self-eval.php?type=author&id=28> (last access 12/08/2015)
- Σολέα, Ε. (2012). *Κριτική Ανάλυση Εγχειριδίων Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης στη Μέση Εκπαίδευση Κύπρου*, στο 12ου Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/glossa/Solea.pdf (last access 12/08/2015)
- Tomlinson Brian (2012). *Applied Linguistics and Materials Development*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Tomlinson, Brian (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, τομ. Α', Αθήνα.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, τόμος 1, τεύχος 1, 115-117.

**Κατανόηση μη αφηγηματικών κειμένων με στοιχεία
περιγραφής διαδικασίας και πολυτροπικότητας από παιδιά
Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου**

Ανδρέας Χατζηαθανασίου (Υπ. Δρ.)
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αθανάσιος Αϊδίνης (Αν. Καθηγητής)
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ahadjathanasiou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 87 παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, τα οποία εξετάστηκαν σε δύο έργα κατανόησης μη αφηγηματικών κειμένων με στοιχεία περιγραφής διαδικασίας και πολυτροπικότητας. Ταυτόχρονα, μετρήθηκε η προηγούμενη γνώση που έφεραν τα παιδιά ως προς το περιεχόμενο των δύο έργων, η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών, η ταχύτητα ανάγνωσης, η αναδρομή στο κείμενο – η οποία εξετάστηκε και με τη χρήση ενός πρωτόκολλου ανίχνευσης μεταγνωστικών στρατηγικών – και το φύλο ως παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μερική αδυναμία ενσωμάτωσης των πληροφοριών του κειμένου και ακόμη μεγαλύτερη αδυναμία συναγωγής συμπερασμών, γεγονός που αποδίδεται και στη μη αποτελεσματική αξιοποίηση των ιδιοτεροτήτων στη βάση του κειμενικού τύπου και της πολυτροπικότητας, παρά το ότι η στρατηγική της αναδρομής στο κείμενο χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό. Η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών καθώς και η προηγούμενη γνώση φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση στην κατανόηση κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, κειμενικό είδος – πολυτροπικότητα, ενσωμάτωση πληροφοριών, συναγωγή συμπερασμών, αναδρομή στο κείμενο, προηγούμενη γνώση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας της ανάγνωσης. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, η σχέση αυτών των παραγόντων μεταξύ τους, αλλά και με την αναγνωστική κατανόηση δεν έχει πλήρως διευκρινιστεί (Αϊδίνης, 2012). Σχετικά πρόσφατα έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η κατανόηση, ως δεξιότητα, μπορεί να διδαχθεί ευκολότερα αν ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε κειμενικού είδους καθώς και τα στοιχεία πολυτροπικότητάς του. Επιπλέον, και καθώς το κυρίαρχο κειμενικό είδος στο δημοτικό σχολείο στο μάθημα της γλώσσας θεωρείται το αφηγηματικό, κρίνεται επιτακτικό να διερευνηθεί η ικανότητα κατανόησης μη αφηγηματικών κειμένων.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντικό πεδίο της έρευνας της ανάγνωσης καθώς και τη βάση της αναγνωστικής διαδικασίας και της μάθησης της ανάγνωσης (Smith, 1994). Θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας τρόπος σύνδεσης της γραπτής γλώσσας με τις γνώσεις, προθέσεις και προσδοκίες που ήδη έχει το άτομο και εμπεριέχει την κατασκευή αναπαραστάσεων του κειμένου που βασίζονται στο νόημα (Oakhill & Cain, 2004). Για τη δημιουργία αυτών των αναπαραστάσεων είναι σημαντικές οι διαδικασίες ενσωμάτωσης των πληροφοριών που προέρχονται από το κείμενο και συναγωγής συμπερασμών βάσει πληροφοριών που προέρχονται από το κείμενο αλλά και την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη. Για την ενεργοποίηση αυτών των διαδικασιών απαιτείται οι σχετικές πληροφορίες, είτε από το κείμενο είτε από προηγούμενη γνώση, να είναι διαθέσιμες στο άτομο αλλά και το άτομο να έχει πρόσβαση σε αυτές (Cain, Oakhill and Bryant, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο των *πολυγραμματισμών* (Tyner, 1998 New London Group, 1996) και των *νέων γραμματισμών* (Παπαδημητρίου, 2012), η διαδικασία της κατανόησης καλείται να λειτουργήσει στον πολλαπλό χειρισμό του γραπτού (Barton, 1994 Kress, 1994 Ong, 1997), αλλά και του προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2003), όπως παρουσιάζεται και μέσα από τις ικανότητες που προσδιορίζουν το γραμματισμό. Στο πλαίσιο των νέων γραμματισμών αυξάνονται οι σημειωτικοί τρόποι για τη δημιουργία νοήματος (Kress & van Leeuwen, 2006), για τους οποίους και προτείνονται διαφορετικές προσεγγίσεις και επεξεργασίες. Ωστόσο, κοινή συνιστώσα αποτελεί η θέση ότι για την κατανόηση οποιουδήποτε κειμένου απαιτείται ο αναγνώστης να συλλάβει το νόημα προκειμένου να οικοδομήσει νόημα. Είναι απαραίτητο να κατανοηθεί τόσο ο κοινωνικός σκοπός όσο και το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε κειμένου, ώστε αν τα στοιχεία αυτά συνδεθούν με την προθετικότητα της ανάγνωσης και την προηγούμενη γνώση που φέρει ο αναγνώστης να είναι δυνατόν να συμπληρωθούν «τα κενά», να νοηματοδοτηθεί το μήνυμα (Παπαδημητρίου, 2012). Ο τρόπος που κατανοείται κάθε κείμενο (οπτικό ή λεκτικό) παράγει νέες ερμηνείες, νέες αντιδράσεις και νέα νοήματα (Walsh, 2003). Ο αναγνώστης κινείται διαδραστικά και διεπιδραστικά μέσα από επαναλαμβανόμενες διαδρομές/διαδικασίες ανάμεσα στις εικόνες, στα λεκτικά κείμενα, τα διαγράμματα (Παπαδημητρίου, 2012) και οποιουδήποτε άλλους φορείς «μηνυμάτων» κατά την ανάγνωση ενός (πολυτροπικού) κειμένου ή μιας πολυτροπικής σύνθεσης (Kress & van Leeuwen, 2001 van Leeuwen, 2005).

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η κατανόηση πολυτροπικών κειμένων με στοιχεία περιγραφής διαδικασίας από παιδιά Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης ως συνάρτηση των διεργασιών της ενσωμάτωσης πληροφοριών, της συναγωγής

συμπερασμών, της προηγούμενης γνώσης, της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών, με έμφαση στην αναδρομή στο κείμενο, και της ταχύτητας ανάγνωσης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 87 παιδιά της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου (βλ. Πίνακα 1), καθώς θεωρείται ότι σε αυτή την ηλικία έχουν κατακτήσει πλήρως το μηχανισμό της ανάγνωσης σε τέτοιο επίπεδο ώστε να είναι σε θέση να επεξεργάζονται νοηματικά διάφορα κείμενα, να προβαίνουν σε συμπερασματικές σκέψεις βάσει των πληροφοριών των κειμένων και να τοποθετούνται κριτικά απέναντί τους¹.

Πίνακας 1. Δείγμα

	Φύλο		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	
Ε' Δημοτικού	20	25	45
	23%	28,7%	51,7%
Στ' Δημοτικού	19	23	42
	21,8%	26,4%	48,3%
Σύνολο	39	48	87
	44,8%	55,2%	100%

Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων, δεν είχαν αναφερθεί για κάποιο μαθησιακό πρόβλημα και είχαν διδαχθεί την πρώτη ανάγνωση στην Κύπρο και με βάση το τι προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν δύο κείμενα με στοιχεία περιγραφής διαδικασίας/φαινομένου και πολυτροπικότητας, τα οποία αποτέλεσαν το αναγνωστικό υλικό αντίστοιχου αριθμού έργων αναγνωστικής κατανόησης. Ο βαθμός πολυτροπικότητας των κειμένων υπολογίστηκε λαμβάνοντας υπόψη τέσσερις παραμέτρους (Kress & van Leeuwen, 1996): α) η κυριαρχία της γλώσσας ή της εικόνας, β) η γραμμικότητα ή μη ως προς την ανάγνωση του κειμένου, γ) η χρήση νατουραλιστικής ή εννοιολογικής εικονογράφησης και δ) η έκταση στη σελίδα που καταλάμβαναν το λεκτικό κείμενο και οι εικόνες. Η μέγιστη τιμή βαθμού πολυτροπικότητας ορίστηκε στο 7. Τα δύο κείμενα συγκέντρωσαν τιμές 6,5 το πρώτο και 2 το δεύτερο. Τα έργα συμπληρώνονταν από 12 ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούσαν τα κείμενα και που χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: α) 6 ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις προέκυπταν άμεσα από το κείμενο (πληροφοριακές) και β) 6 ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις προέκυπταν κατά συμπερασμό βάσει των

¹

πληροφοριών του κειμένου είτε με αξιοποίηση και της προηγούμενης γνώσης (συμπερασματικές). Κάθε ορθή απάντηση έπαιρνε ένα βαθμό. Με αυτά τα εργαλεία εξετάστηκαν κυρίως τα επίπεδα που ο Haberlandt (1988) αποκαλεί *επίπεδο πρότασης* και *εννοιολογικό επίπεδο*.

Τα έργα κατανόησης χορηγήθηκαν τελευταία. Το πρώτο έργο διεξήχθη σε ατομικές συνεδρίες με τις απαντήσεις να καταγράφονται από τον ερευνητή, ενώ το δεύτερο συμπληρώθηκε γραπτώς από τα παιδιά. Για το πρώτο έργο εφαρμόστηκε ένα **πρωτόκολλο ανίχνευσης μεταγνωστικών στρατηγικών** που αποτελούσε κατευθυντήριες γραμμές για τον ερευνητή, ώστε να εντοπιστούν τυχόν μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζαν τα παιδιά του δείγματος ως προς το έργο της κατανόησης καθώς και ενδεχόμενη μεταγνωστική επίγνωση για το είδος των ερωτήσεων.

Πρωτόκολλο ανίχνευσης μεταγνωστικών στρατηγικών

A.1. Το παιδί δίνει απάντηση χωρίς να ανατρέξει στο κείμενο:

Γιατί πιστεύεις ότι συγκράτησες τη συγκεκριμένη πληροφορία/ ότι θυμόσουν τη συγκεκριμένη απάντηση;

A.2. Το παιδί ανατρέχει στο κείμενο πριν δώσει την απάντησή του:

Σε ποιο σημείο αναζήτησες/-είς την απάντησή σου; Γιατί; Τι σε έκανε να ψάξεις στο συγκεκριμένο σημείο;

B. Για κάθε ερώτηση:

Χρησιμοποίησες μόνο πληροφορίες του κειμένου για να δώσεις την απάντησή σου;

Γ. Στο τέλος κάθε έργου κατανόησης:

Υπήρξε κάτι στο κείμενο που σε βοήθησε να το κατανοήσεις ευκολότερα; (Αν, ναι, σε τι σε βοήθησε;)

Υπήρξε κάτι στο κείμενο που σε δυσκόλεψε; (Αν, ναι, σε τι;)

Διάγραμμα 1. Πρωτόκολλο ανίχνευσης μεταγνωστικών στρατηγικών

Με το πρωτόκολλο δίνεται έμφαση στη στρατηγική της αναδρομής στο κείμενο για τον εντοπισμό στοιχείων για τις απαντήσεις, καθώς έχει επισημανθεί σε προηγούμενες έρευνες η χρήση της στην αναζήτηση πληροφοριών από το κείμενο (Χατζηαθανασίου & Αϊδίνης, 2006, Αϊδίνης & Χατζηαθανασίου, 2009), χωρίς ωστόσο να επηρεάζει σημαντικά την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Έτσι, σε αυτή την έρευνα γίνεται μια προσπάθεια να εξηγηθούν οι λόγοι που χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη στρατηγική καθώς και οι ενδεχόμενες αιτίες για την αποτελεσματική ή μη εφαρμογή της. Με τους παραπάνω άξονες εξετάζονται τα επίπεδα της μεταγνώσης κατά τη διάρκεια και κατόπιν της νοηματικής επεξεργασίας (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005). Η κλείδα για την κωδικοποίηση των δεδομένων από το πρωτόκολλο προέκυψε μετά από τη συλλογή τους και ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών.

Χορηγήθηκε επίσης ένα έργο μέτρησης προηγούμενης γνώσης, που αποτελούνταν από δύο δοκίμια ερωτήσεων, ένα για κάθε έργο κατανόησης, και που αφορούσαν το γνωστικό περιεχόμενο των κειμένων. Το κάθε δοκίμιο αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις. Η τελευταία ερώτηση ήταν κοινή για όλα τα δοκίμια και ζητούσε από τα παιδιά να αναφέρουν τις πηγές από τις οποίες είχαν (αν είχαν) πληροφόρηση για το συγκεκριμένο θέμα. Αρχικά πρόθεση αποτελούσε η αριθμητική αξιολόγηση των δοκιμίων με μέγιστη βαθμολογία το 5 (το 6^ο ερώτημα παρέπεμπε στη δημιουργία κατηγοριακής μεταβλητής). Μετά από την αριθμητική αξιολόγηση, ωστόσο των δοκιμίων, θεωρήθηκε σκόπιμο να δημιουργηθούν τρεις κατηγορίες περιγραφικής αξιολόγησης (επαρκής προηγούμενη γνώση, μερική προηγούμενη γνώση και ανεπαρκής προηγούμενη γνώση), καθώς κάποιες από τις ερωτήσεις θεωρήθηκαν πιο σημαντικές και καθοριστικές συγκριτικά με κάποιες άλλες.

Επιπλέον, χορηγήθηκε ένα έργο μέτρησης της ικανότητας συναγωγής συμπερασμών που αποτελούνταν από 6 αποσπάσματα κειμένων, καθένα από τα οποία συνοδευόταν από μία ερώτηση για την απάντηση της οποίας ήταν προϋπόθεση η συναγωγή κάποιου είδους συμπερασμού. Κάθε ένα από τα ερωτήματα έπαιρνε ένα βαθμό, άρα συνολικά η τέλεια βαθμολογία για το συγκεκριμένο έργο ήταν το 6. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν απαντούσαν σε όλα τα μέρη της ερώτησης (π.χ. αιτιολογώντας την απάντησή τους) και η απάντησή τους ήταν ορθή έπαιρναν μόνο μισή (0,5) μονάδα.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το ψυχομετρικό τεστ **WISC III**, για να γίνουν ανάλογες συγκρίσεις και συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το γλωσσικό μέρος του τεστ που συμπεριλαμβάνει τα υπο-έργα 2, 4, 8 και 10 καθώς και τη συνολική επίδοση των παιδιών σε ολόκληρο το γλωσσικό μέρος του έργου, όπως προβλέπεται και από το ίδιο το έργο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στα δύο έργα κατανόησης παρατηρούνται διαφοροποιημένες επιδόσεις, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση βάσει επίδοσης που εφαρμόστηκε στα έργα κατανόησης. Για περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν σε επίπεδα ανάλογα με την επίδοσή τους. Οι τρεις κατηγορίες επίδοσης είναι: α) *Ανεπαρκής Επίδοση*, όπου η επίδοση ήταν κάτω από τέσσερις μονάδες ($E^2 < 4$, Μέγιστη επίδοση = 12), β) *Μερικώς Επαρκής ή Μέση Επίδοση*, όπου η επίδοση ήταν από 4 μέχρι 7,5 ($4 \leq E < 8$) και γ) *Επαρκής Επίδοση*, όπου η επίδοση ήταν ίση ή μεγαλύτερη των οκτώ μονάδων ($E \geq 8$). Αντίστοιχα, στις δύο κατηγορίες ερωτήσεων ισχύουν, αντίστοιχα, τα ακόλουθα: α) *Ανεπαρκής Επίδοση*, όπου $E < 2$ (Μέγιστη επίδοση = 6), β) *Μερικώς Επαρκής ή Μέση Επίδοση*, όπου $2 \leq E < 4$ και *Επαρκής Επίδοση*, όπου $E \geq 4$.

Συγκεκριμένα, και στα δύο έργα, η πλειοψηφία των παιδιών σημείωσε επαρκείς επιδόσεις στην κατηγορία των πληροφοριακών ερωτήσεων. Στην κατηγορία των συμπερασματικών ερωτήσεων, η πλειοψηφία των παιδιών σημείωσε επαρκείς επιδόσεις στο 1^ο έργο κατανόησης ενώ μερικώς επαρκείς επιδόσεις στο 2^ο έργο κατανόησης. Στο σύνολο των επιδόσεων, η πλειοψηφία των παιδιών πέτυχε επαρκείς επιδόσεις στο 1^ο έργο κατανόησης, ενώ μερικώς επαρκείς επιδόσεις στο 2^ο έργο κατανόησης. Ωστόσο, η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ειδών ερωτήσεων ήταν στατιστικά σημαντική και στα δύο έργα ($t(86) = 8,62, p < .001$, για το 1^ο έργο, $t(86) = 6,96, p < .001$, για το 2^ο έργο), με τις καλύτερες επιδόσεις να παρατηρούνται στις πληροφοριακές ερωτήσεις. Παρά τις διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στις δύο

² E = Επίδοση

κατηγορίες ερωτήσεων, φαίνεται ότι τα παιδιά που σημείωναν μεγαλύτερες επιδόσεις στη μία κατηγορία ερωτήσεων σημείωναν επίσης μεγαλύτερες επιδόσεις και στην άλλη (βλ. Πίνακες 9 και 10).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις πληροφοριακές και συμπερασματικές ερωτήσεις για το 1^ο έργο κατανόησης

	M.O	T.A
Πληροφοριακές ερωτήσεις	4,36	1,27
Συμπερασματικές ερωτήσεις	3,36	1,55
Σύνολο ερωτήσεων	7,72	2,63

Πίνακας 3. Ποσοστά παιδιών στις τρεις κατηγορίες επίδοσης στις πληροφοριακές και συμπερασματικές ερωτήσεις για το 1^ο έργο κατανόησης

	Επίδοση		
	Ανεπαρκής	Μερικώς Επαρκής	Επαρκής
Πληροφοριακές ερωτήσεις	4,6	21,8	73,6
Συμπερασματικές ερωτήσεις	17,2	37,9	44,8
Σύνολο ερωτήσεων	8,0	36,8	55,2

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις πληροφοριακές και συμπερασματικές ερωτήσεις για το 2^ο έργο κατανόησης

	M.O	T.A
Πληροφοριακές ερωτήσεις	3,71	1,47
Συμπερασματικές ερωτήσεις	2,79	1,13
Σύνολο ερωτήσεων	6,49	2,31

Πίνακας 5. Ποσοστά παιδιών στις τρεις κατηγορίες επίδοσης στις πληροφοριακές και συμπερασματικές ερωτήσεις για το 2^ο έργο κατανόησης

	Επίδοση		
	Ανεπαρκής	Μερικώς Επαρκής	Επαρκής
Πληροφοριακές ερωτήσεις	13,8	32,2	54,0
Συμπερασματικές ερωτήσεις	13,8	64,4	21,8
Σύνολο ερωτήσεων	11,5	57,5	31,0

Ως προς τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο τάξεων, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ($F(1,85) = 0,02, p > .05$, για το 1^ο έργο, $F(1,85) = 2,02, p > .05$, για το 2^ο έργο). Μπορεί να ειπωθεί, λοιπόν, ότι τα παιδιά των δύο τάξεων δε διαφοροποιούνται σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης και σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση πληροφοριών ($F(1,85) = 0,08, p > .05$, για το 1^ο έργο, $F(1,85) = 3,31, p > .05$, για το 2^ο έργο), αλλά και στην ικανότητα συμπερασματικής ή συνθετικής σκέψης ($F(1,85) = 0,21, p > .05$, για το 1^ο έργο, $F(1,85) = 0,31, p > .05$, για το 2^ο έργο), όπως φαίνεται και από το έργο μέτρησης της ικανότητας συναγωγής συμπερασμών, στο οποίο δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο τάξεις.

Πίνακας 6. Επιδόσεις παιδιών ανά τάξη στο 1^ο έργο

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	M.O	T.A	M.O	T.A
Πληροφοριακές ερωτήσεις	4,40	1,29	4,32	1,27
Συμπερασματικές ερωτήσεις	3,29	1,63	3,44	1,49
Σύνολο ερωτήσεων	7,69	2,70	7,76	2,59

Πίνακας 7. Επιδόσεις παιδιών ανά τάξη στο 2^ο έργο κατανόησης

	Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	M.O	T.A	M.O	T.A
Πληροφοριακές ερωτήσεις	3,43	1,59	4,0	1,28
Συμπερασματικές ερωτήσεις	2,72	1,32	2,86	0,89
Σύνολο ερωτήσεων	6,16	2,65	6,86	1,85

Τα παιδιά απάντησαν ορθά στις μισές ερωτήσεις του έργου μέτρησης της ικανότητας συναγωγής συμπερασμών ($M.O. = 2,58$, $T.A. = 0,97$, Μέγιστη επίδοση = 5), επομένως η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών των παιδιών του δείγματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέτρια. Οι μεγαλύτερες συγκεντρώσεις παρατηρούνται στις επιδόσεις από δύο μέχρι τρεις μονάδες σε ποσοστό 63,2%, γεγονός που φανερώνει μια σημαντική τάση προς το μέσο όρο του δείγματος και άρα ο μέσος όρος μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός του δείγματος.

Η μικρή διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο τάξεις ($M.O. = 2,56$, $T.A. = 1,12$, για την Ε' τάξη και $M.O. = 2,61$, $T.A. = 0,80$ για την Στ' τάξη) δεν είναι στατιστικά σημαντική ($F_{(1,85)} = 0,06$, $p > .05$), επομένως τα παιδιά των δύο τάξεων χαρακτηρίζονται από την ίδια ικανότητα συναγωγής συμπερασμών.

Η μικρή διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα ($M.O. = 2,62$, $T.A. = 1,07$, για τα αγόρια και $M.O. = 2,54$, $T.A. = 0,89$ για τα κορίτσια) επίσης δεν είναι στατιστικά σημαντική ($F_{(1,85)} = 0,17$, $p > .05$), επομένως η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών δε φαίνεται να διαφοροποιείται ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ο παράγοντας φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις σε κανένα από τα έργα κατανόησης, τόσο στο σύνολο των ερωτήσεων ($F_{(1,85)} = 0,31$, $p > .05$, για το 1^ο έργο, $F_{(1,85)} = 0,92$, $p > .05$, για το 2^ο έργο) όσο και στις κατηγορίες των ερωτήσεων (1^ο έργο: $F_{(1,85)} = 0,16$, $p > .05$, για τις πληροφοριακές και $F_{(1,85)} = 0,37$, $p > .05$, για τις συμπερασματικές, 2^ο έργο: $F_{(1,85)} = 0,14$, $p > .05$, για τις πληροφοριακές και $F_{(1,85)} = 2,20$, $p > .05$, για τις συμπερασματικές).

Ως προς την αναδρομή (αφορά μόνο το 1^ο έργο κατανόησης), φαίνεται να αποτελεί μια διαδομένη στρατηγική νοηματικής επεξεργασίας και εντοπισμού πληροφοριών σε πολύ μεγάλο βαθμό (χρησιμοποιήθηκε περίπου σε δέκα, από τις συνολικά δώδεκα, ερωτήσεις των έργων κατανόησης, $M.O. = 9,87$, $T.A. = 2,53$, Μέγιστη τιμή = 12). Το συγκεκριμένο εύρημα ισχύει χωρίς διαφοροποιήσεις και για τις δύο τάξεις του δείγματος ($F_{(1,85)} = 0,38$, $p > .05$). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην αναδρομή μεταξύ των δύο ειδών ερωτήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος ($t(86) = -1,68$, $p > 0,05$) όσο και για κάθε τάξη (Ε' τάξη: $t(44) = -1,10$, $p > 0,05$, Στ' τάξη: $t(41) = -1,26$, $p > 0,05$). Επιπρόσθετα, στο 1^ο έργο, ο παράγοντας φύλο δε φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σύνολο των ερωτήσεων ($F_{(1,85)} = 3,65$, $p > .05$) και στις πληροφοριακές ερωτήσεις ($F_{(1,85)} = 1,27$, $p > .05$), αλλά τα κορίτσια ανέτρεξαν περισσότερο στο κείμενο σε σύγκριση με τα αγόρια στις συμπερασματικές ερωτήσεις ($F_{(1,85)} = 4,87$, $p < .05$), χωρίς ωστόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά να έχει επηρεάσει τις επιδόσεις.

Πίνακας 8. Αναδρομή στις ερωτήσεις του 1^{ου} έργου κατανόησης

	Πληροφοριακές		Συμπερασματικές		Σύνολο ερωτήσεων	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ε' τάξη	4,76	1,32	4,96	1,65	9,71	2,73
Στ' τάξη	4,90	1,08	5,14	1,51	10,05	2,32
Σύνολο	4,83	1,20	5,05	1,58	9,87	2,53

Τη χρήση της αναδρομής φαίνεται να καθορίζει πρωτίστως η αξιοποίηση στοιχείων-κλειδιών και ακολούθως, με εναλλαγές, η μνήμη και η τυχαία σάρωση. Δηλαδή, φαίνεται ότι η ίδια η μορφή του κειμένου (πληθώρα ενδεικτών), όπως συμπεραίνεται και από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τους παράγοντες που

διευκόλυναν την απάντηση των ερωτήσεων κάθε έργου, οδηγεί στη χρήση της αναδρομής. Η μνήμη, επίσης φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην χρήση της αναδρομής για τον εντοπισμό πληροφοριών. Ωστόσο, η αναδρομή φαίνεται ότι χρησιμοποιείται και ενστικτωδώς για τον εντοπισμό των στοιχείων που μπορεί να οδηγήσουν στην απάντηση των ερωτήσεων, κατά την τυχαία σάρωση του κειμένου, ως μια τελευταία απόπειρα για να απαντηθεί μια ερώτηση, όταν δεν υπάρχουν άλλα στοιχεία που να οδηγούν στην απάντησή της.

Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δεν ήταν σε θέση να διακρίνουν τις δύο κατηγορίες ερωτήσεων και ως εκ τούτου δεν ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, γεγονός που ενισχύει το εύρημα ότι η αναδρομή χρησιμοποιείται γενικευμένα και στις δύο κατηγορίες ερωτήσεων. Ωστόσο, παρατηρείται μεγαλύτερη ενημερότητα ως προς το είδος της ερώτησης στις περιπτώσεις των πληροφοριακών ερωτήσεων.

Ως προς τους χρόνους ανάγνωσης, δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο τάξεις ($M.O. = 386,49$ δευτερόλεπτα, $T.A. = 125,62$, για την Ε' τάξη και $M.O. = 387,67$ δευτερόλεπτα, $T.A. = 127,68$, για την Στ' τάξη, $F_{(1,85)} = 0,002$, $p > .05$). Η μόνη σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρείται είναι σε σχέση με το φύλο ($F_{(1,85)} = 4,18$, $p < .05$), με τα κορίτσια ($M.O. = 362,63$ δευτερόλεπτα, $T.A. = 130,85$) να σημειώνουν μικρότερους χρόνους ανάγνωσης σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O. = 417,13$ δευτερόλεπτα, $T.A. = 114,03$), χωρίς, ωστόσο, αυτό να επηρεάζει τις επιδόσεις. Όπως φαίνεται και από τις συσχετίσεις των μεταβλητών, η ταχύτητα ανάγνωσης δε φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση.

Η ηλικία βάσει των συσχετίσεων δε φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις στο 1^ο έργο, ενώ στο 2^ο έργο δεν επηρεάζει την επίδοση μόνο στις συμπερασματικές ερωτήσεις. Αντίθετα, στο 2^ο έργο, επηρεάζει θετικά την επίδοση στις πληροφοριακές ερωτήσεις και στο σύνολο των ερωτήσεων. Το 2^ο έργο χορηγήθηκε μαζικά και απαντήθηκε γραπτώς, οπότε οι καλύτερες επιδόσεις των μεγαλύτερων παιδιών ίσως να οφείλονται σε μεγαλύτερη αυτονομία στην αντιμετώπιση του έργου, χωρίς την καθοδήγηση του ερευνητή, κυρίως σε ό,τι αφορά τη διασαφήνιση των ερωτήσεων.

Η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών, όπως μετρήθηκε από το αντίστοιχο έργο, συσχετίζεται σημαντικά και στα δύο έργα με την επίδοση, τόσο στο σύνολο των ερωτήσεων όσο και στην κάθε κατηγορία ερωτήσεων. Η προηγούμενη γνώση που έφεραν τα παιδιά σε σχέση με το κάθε κείμενο σχετίζεται με την ικανότητα συναγωγής συμπερασμών. Η προηγούμενη γνώση φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αναδρομή (στο 1^ο έργο στο οποίο και μετρήθηκε) στο σύνολο των ερωτήσεων και ιδιαίτερα στις πληροφοριακές ερωτήσεις, όχι όμως στις συμπερασματικές. Επηρεάζει θετικά την επίδοση και στα δύο έργα.

Το WISC III φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την επίδοση και στα δύο έργα. Εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την αναδρομή (στο 1^ο έργο, στο οποίο και μετρήθηκε). Εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με την ικανότητα συναγωγής συμπερασμών και με την προηγούμενη γνώση. Φαίνεται λοιπόν ότι η γλωσσική επάρκεια είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τη νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου και ότι συσχετίζεται με την ικανότητα συναγωγής συμπερασμών.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του 1^{ου} έργου κατανόησης

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Ηλικία (σε μήνες)	,034	,085	,033	,116	,067	,062	,060	,065	,040	-,201	-,001	-,221*	-,196	-,190
2. Χρόνος Ανάγνωσης		-,025	-,014	-,030	-,045	-,026	-,052	-,043	-,018	,045	,024	,006	-,027	,142
3. Σύνολο Ερωτήσεων			,913**	,943**	-,040	-,151	,051	,275*	,280*	,367**	,346**	,249*	,424**	,200
4. Πληροφοριακές Ερωτήσεις				,725**	-,025	-,283	,099	,256*	,213*	,309**	,274*	,184	,391**	,179
5. Συμπερασματικές ερωτήσεις					-,047	-,106	,005	,255*	,300*	,366**	,360**	,270**	,396**	,192
6. Σύνολο Αναδρομής						,880**	,932**	-,238*	-,268*	-,322**	-,311**	-,267*	-,234*	-,251*
7. Αναδρομή στις Πληροφοριακές Ερωτήσεις							,648**	-,383**	-,311**	-,358**	-,313**	-,278**	-,285**	-,301**
8. Αναδρομή στις Συμπερασματικές Ερωτήσεις								-,089	-,192	-,243*	-,261*	-,215*	-,159	-,172

9. Προηγούμενη Γνώση	,398**	,497**	,430**	,419**	,451**	,326**
10. Συναγωγή Συμπερασμών		,395**	,538**	,284**	,279**	,246*
11. WISCIII Verbal comprehension factor			,777**	,824**	,888**	,768**
12. WISCIII.2 Πληροφορίες				,514**	,655**	,477**
13. WISCIII.4 Ομοιότητες					,658**	,436**
14. WISCIII.8 Λεξιλόγιο						,583**
15. WISCIII.10 Κατανόηση						

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Πίνακας 10. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του 2^{ου} έργου κατανόησης

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Ηλικία (σε μήνες)	,229*	,248*	,145	-,021	,040	-,201	-,001	-,221*	-,196	-,190
2. Σύνολο Ερωτήσεων		,918**	,855**	,482**	,469**	,470**	,410**	,418**	,402**	,307**
3. Πληροφοριακές Ερωτήσεις			,579**	,350**	,404**	,429**	,395**	,375**	,379**	,262*
4. Συμπερασματικές ερωτήσεις				,533**	,434**	,404**	,326**	,369**	,331**	,288**
5. Προηγούμενη Γνώση					,307**	,458**	,356**	,333**	,475**	,336**
6. Συναγωγή Συμπερασμών						,395**	,538**	,284**	,279**	,246*
7. WISCIII Verbal comprehension factor							,777**	,824**	,888**	,768**
8. WISCIII.2 Πληροφορίες								,514**	,655**	,477**
9. WISCIII.4 Ομοιότητες									,658**	,436**
10. WISCIII.8 Λεξιλόγιο										,583**
11. WISCIII.10 Κατανόηση										

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι επιδόσεις των παιδιών, παρότι χαρακτηρίζονται ως επαρκείς και μερικώς επαρκείς, ειδικά για την κατηγορία της επαρκούς επίδοσης συγκεντρώνουν μέσους όρους στο κάτω άκρο της κλίμακας κατηγοριοποίησης, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της νοηματικής επεξεργασίας. Εμφανίζεται, λοιπόν, μερική αδυναμία ενσωμάτωσης των πληροφοριών του κειμένου και ακόμη μεγαλύτερη αδυναμία συναγωγής συμπερασμάτων. Οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες ερωτήσεων είναι ενδεικτικές της έμφασης που δίνεται στην ενσωμάτωση πληροφοριών στο σχολικό πλαίσιο και την ελλιπή ανάπτυξη της ικανότητας συναγωγής συμπερασμάτων. Ωστόσο, παρατηρείται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες ερωτήσεων που ίσως να οφείλεται σε αυτοματοποίηση της διαδικασίας νοηματικής επεξεργασίας ή σε έμμεση συσχέτιση της ικανότητας ενσωμάτωσης πληροφοριών με την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων.

Η διαδεδομένη χρήση της στρατηγικής της αναδρομής στο κείμενο για τη νοηματική επεξεργασία φανερώνει ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αναδρομής την εφαρμόζουν ανεξάρτητα από το είδος της ερώτησης. Εφόσον δε, τα παιδιά φαίνεται να είχαν ενημερότητα για το είδος της ερώτησης στις περιπτώσεις των πληροφοριακών ερωτήσεων, αλλά όχι στις συμπερασματικές ερωτήσεις τις οποίες ως επί το πλείστον αντιμετώπιζαν ως πληροφοριακές ερωτήσεις, στο 1^ο έργο κατανόησης, αυτό ίσως να εξηγεί τη χρήση της αναδρομής στον ίδιο βαθμό ανεξάρτητα από το είδος της ερώτησης και να καθιερώνει τη στρατηγική της αναδρομής ως στρατηγική «γενικής χρήσης». Το συγκεκριμένο εύρημα, σε συνδυασμό με τις συγκριτικά χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών στις συμπερασματικές ερωτήσεις έναντι των πληροφοριακών οδηγεί στην πιθανότητα αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στην ενημερότητα για το είδος της ερώτησης και στην επίδοση, βέβαια σε συνάρτηση με την προϋπόθεση αξιοποίησης εναλλακτικών στρατηγικών για την προσέγγιση διαφορετικών ειδών ερωτήσεων.

Οι αιτιολογήσεις της χρήσης της αναδρομής στη βάση της αξιοποίησης στοιχείων – κλειδιών, της μνήμης και της τυχαίας, άρα ενστικτώδους, σάρωσης του κειμένου ίσως να φανερώνει ότι στις περιπτώσεις που δεν τα βοηθά κάποιος ενδείκτης στο κείμενο, τα παιδιά χρησιμοποιούν την αναδρομή μηχανικά, χωρίς να είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά της. Δηλαδή είτε συγκρατούσαν στη μνήμη το σημείο στο κείμενο που βρισκόταν μια πληροφορία είτε την έψαχναν στα τυφλά σε περίπτωση που δεν μπορούσαν να θυμηθούν σε ποιο ακριβώς σημείο είχαν συναντήσει τη σχετική πληροφορία. Ενώ η αιτιολόγηση της αναδρομής στη βάση της μνήμης φανερώνει κάποιου είδους «χαρτογράφηση» του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (ίσως στα πλαίσια μιας μη επαρκώς ανεπτυγμένης ικανότητας νοητής αναπαράστασης του κειμένου), αυτό γίνεται μάλλον αυθόρμητα χωρίς να αποτελεί σκόπιμη στρατηγική ανάγνωσης, συμπέρασμα στο οποίο οδηγεί η σχεδόν ανύπαρκτη αξιοποίηση της δομής του κειμένου. Τα στοιχεία-κλειδιά διευκόλυναν σε μεγαλύτερο βαθμό την κατανόηση και σε μικρότερο την αναδρομή στο 1^ο έργο, γεγονός που φανερώνει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα πολυτροπικά στοιχεία του συγκεκριμένου κειμένου στην κατανόηση και πιο συγκεκριμένα στην παρουσίαση των πληροφοριών και στη διευκρινιστική συμβολή τους στη νοηματική επεξεργασία.

Σε συμφωνία με πολλά ερευνητικά δεδομένα η ύπαρξη προηγούμενης γνώσης φαίνεται να ενισχύει την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα, η προηγούμενη γνώση επηρεάζει αρνητικά την αναδρομή για τις πληροφοριακές ερωτήσεις όχι όμως και για τις συμπερασματικές. Το εύρημα αυτό ίσως να φανερώνει ότι η δυνατότητα εντοπισμού πληροφοριών κατά την αναδρομή επηρεάζει θετικά τη διαδικασία που αφορά την ενσωμάτωση πληροφοριών, όχι όμως και την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων. Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύεται και από εύρημα που παρουσιάζει μη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα

συναγωγής συμπερασμών και την αναδρομή στις συμπερασματικές ερωτήσεις. Ωστόσο, η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών φαίνεται να αντισταθμίζει την ανάγκη για αναδρομή στο κείμενο στην περίπτωση των συμπερασματικών ερωτήσεων.

Το γεγονός ότι η ταχύτητα ανάγνωσης δεν επηρεάζει την επίδοση φανερώνει ότι η αυτοματοποίηση της αναγνωστικής διαδικασίας δεν είναι επαρκής από μόνη της για την αποτελεσματική κατανόηση του κειμένου και ούτε συνεπάγεται και ανάπτυξη της συμπερασματικής ικανότητας.

Η αρνητική σχέση ανάμεσα στην αναδρομή και το WISC III συνεπάγεται ότι αυξημένη γλωσσική ικανότητα συνεπάγεται μικρότερη ανάγκη για αναδρομή στο κείμενο. Ίσως οι διεργασίες που επιτελούνται κατά την αναδρομή στο κείμενο να πρέπει να γίνουν μέρος της ίδιας της αναγνωστικής διαδικασίας, ώστε να έχουμε αυξημένη ικανότητα νοηματικής επεξεργασίας από πλευράς των παιδιών. Ίσως να πρέπει, δηλαδή, να εξασκηθούν ώστε οι διεργασίες αυτές να είναι ενεργοποιημένες κατά την πρώτη ανάγνωση και ως μέρος της διαδικασίας της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου.

Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συμπληρώσει τη διδασκαλία και μάθηση της ανάγνωσης με ανώτερες ιεραρχικά διεργασίες, όπως είναι η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών με ταυτόχρονη χρήση στρατηγικών νοηματικής επεξεργασίας και με αξιοποίηση στοιχείων κειμενικού είδους και πολυτροπικότητας.

Σημειώσεις

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μέρος εν εξελίξει διδακτορικής διατριβής.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ελληνική

- Αϊδίνης Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Αϊδίνης Α. & Χατζηαθανασίου Α. (2009). Κατανόηση μη αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Δ' και Ε' Δημοτικού. *Πρακτικά 12^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας της Ελ.ΨΕ. Βόλος 14-17 Μαΐου 2009*, 318-329.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηαθανασίου, Α. & Αϊδίνης, Α. (2006). Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: Μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο. *Πρακτικά της 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ. 14-15 Μαΐου 2005*, 464-475.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της, Αφιερωματικός Τόμος*, Βιβλιολογεϊόν, Φλώρινα.
- Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.) (2012). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Ξενόγλωσση

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.

- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Oxford: Blackwell.
- Haberlandt, K. (1988). Component processes in reading comprehension. *Reading research: Advances in theory and practice*, 6.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*, London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006) (2nd Edition). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Routledge
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, Ηράκλειο, ΠΕΚ.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση: Μια ψυχολογολογική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης*, (Αϊδίνης, Α. επιμ. ελλ. έκδοσης, Χατζηαθανασίου, Α. μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge
- Walsh, M. (2003). Reading pictures: What do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading literacy and language*, 37(3), 123-130.

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Αργυριάδης Αλέξανδρος, PhD, Επισκέπτης καθηγητής Πανεπιστημίου Frederick

Μυλωνά Ευθυμία, Msc, Παιδαγωγός προσχολικής αγωγής

Επικοινωνία: Αργυριάδης Αλέξανδρος, Ζαγορίων 19 Κάτω Πατήσια-Αθήνα. ΤΚ 10445

E-mail: alexargiriadis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα βρίσκεται σε αδιαμφισβήτητη κρίση, εξαιτίας των πρόσφατων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Δημοσιεύματα του καθημερινού τύπου παρουσιάζουν μαθητές να λιποθυμούν σε ελληνικά σχολεία από ανεπαρκή διατροφή και παιδιά που δεν διαθέτουν την απαραίτητη γραφική ύλη για την εκπαίδευσή τους. Επίσης, κυκλοφορούν δημοσιεύματα που προβάλλουν αναπήρους που φυλάσσονται σε ειδικά ξύλινα κλουβιά, εξαιτίας έλλειψης προσωπικού. Με έναυσμα τα παραπάνω σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη με σκοπό την διερεύνηση της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική πολιτική των ατόμων με αναπηρία και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Με μέθοδο την ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά μέσα της συμμετοχικής παρατήρησης και ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα πρώτα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η επιρροή της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική πολιτική είναι ουσιώδης με αποτέλεσμα χαμηλής ποιότητας γραμματισμό. Επιπλέον, η καθημερινή πρακτική στα σχολεία αναδεικνύει αφηγήσεις τόσο στη μείωση της πρόσβασης όσο και της μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης.

Λέξεις – Κλειδιά: Οικονομική κρίση, γραμματισμός, ελληνική κρίση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, βρίσκεται σε αδιαμφισβήτητη κρίση, περισσότερο από όσο αναμενόταν, εξαιτίας των πρόσφατων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Η κρίση αυτή έρχεται να επηρεάσει μεταξύ άλλων, την εκπαίδευση, περιορίζοντας την προοπτική για ένα καλύτερο μέλλον που θα μπορούσε να διαμορφωθεί από τους σημερινούς νέους. Ιδιαίτερα, στην σύγχρονη εποχή επικρατεί η τάση, όπως αναφέρει η Φτιάκα (2012), για οικοδόμηση μιας ανεκτικής δημοκρατικής, εξατομικευμένης εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους (inclusive education), που εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά, και δίνει στον καθένα και την καθεμιά την δυνατότητα να ξεπεράσει τις αδυναμίες του και να καλλιεργήσει τις δυνατότητες του. Δημοσιεύματα του καθημερινού τύπου όπως μεταξύ άλλων του Πρώτου Θέματος (2014), παρουσιάζουν μαθητές να λιποθυμούν σε ελληνικά σχολεία από ανεπαρκή διατροφή και παιδιά που δεν διαθέτουν την απαραίτητη γραφική ύλη για την εκπαίδευσή τους. Σε μια στάση υποτίμησης της διαφορετικότητας και απόρριψης ατόμων με αναπηρίες, ψυχιατρικών ασθενών και άλλων αντίστοιχων ομάδων, η κρίση επηρεάζει αρνητικά και την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προβολές του τηλεοπτικού σταθμού διεθνούς εμβέλειας BBC, που κάνουν τον γύρο του κόσμου, προβάλλουν αναπήρους που φυλάσσονται σε ειδικά ξύλινα κλουβιά στον Πύργο της Ηλείας, εξαιτίας έλλειψης προσωπικού και η δημοσιοποίηση τέτοιων φαινομένων, δεν σταματά εκεί. Μάλιστα, όπως αναφέρει η Φτιάκα (2012), οι εκάστοτε πολιτικές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη λειτουργία της εκπαίδευσης στην πράξη. Ωστόσο, όπως δηλώνουν μεταξύ άλλων και οι Αργυριάδης & Νικολιδάκης (2015), η εκπαίδευση οφείλει να διατηρεί μια σταθερή πολιτική γραμμή και να διαγράφει μια ενταξιακή-ολιστική πορεία. Ένα από τα μεγαλύτερα ερωτήματα που ταλανίζουν, όχι μόνο τους κόλπους του επιστημονικού κλάδου και του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της εκάστοτε κοινωνίας, είναι το αν πρέπει και αν είναι αποτελεσματικό να μεταλαμπαδεύονται οι ίδιες γνώσεις και με τον ίδιο τρόπο, στα παιδιά ανάλογα με την εκάστοτε ιδιαιτερότητά τους. Ο διαχωρισμός των παιδιών όσον αφορά στην κάθε είδους ιδιαιτερότητα ίσως να ήταν αποτελεσματικός, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και με τα κατάλληλα μέσα, υλικά και μη, για την επίτευξη της πλήρους και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ασχέτως με μια υπάρχουσα οικονομική συγκυρία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη ολικής αναδόμησης. Πόσο μάλλον όταν η οικονομική κρίση μαστίζει την ελληνική οικογένεια και συνολικά το κοινωνικό σύνολο, απομακρύνοντας τους νέους από την εκπαίδευση και στρέφοντάς τους στον αγώνα για επιβίωση.

Αναζητώντας την βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς, σοβαρή έλλειψη σε μελέτες σχετικές με περιόδους κρίσης και τον ρόλο τους στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα, πολύ περισσότερο δε, στην ελληνική γλώσσα. Μια τέτοια έλλειψη δικαιολογείται από την πρόσφατη εμπειρία στην Ελλάδα και την Κύπρο και την έλλειψη αντίστοιχων φαινομένων στο άμεσο παρελθόν.

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε ποιοτική έρευνα που εκπονήθηκε σε πρώτη φάση, στην Ελλάδα και εξήγαγε αρχικά αποτελέσματα, ενώ συνεχίζεται ώστε να σχεδιαστεί η εκπόνησή της και στην Κύπρο.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2011), η δημοσιονομική κρίση, η βαθιά ύφεση, η αύξηση της ανεργίας, η διευρυνόμενη ανισορροπία ανάμεσα στο κεφάλαιο και τις δυνάμεις της εργασίας συγκροτούν ένα ιδιαίτερα δυσμενές πλαίσιο για την ευδοκίμηση βιώσιμων και κοινωνικά

δίκαιων πολιτικών με συνέπεια την περαιτέρω όξυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δεν μένουν αλώβητοι από τη δομική κρίση που πλήττει ολόκληρη την Ευρώπη. Αντίθετα, αδυνατούν να συγκρατήσουν τη δημιουργία νέων κατηγοριών αποκλεισμένων οι οποίοι εξωθούνται με βίαιο τρόπο στο κοινωνικό περιθώριο. Ήδη το φαινόμενο, στην Ευρώπη, από το 2008 αποκαλείται neets (young people not in employment, education and training), όπως αναφέρεται από το European Monitoring Centre on Change και αποτελεί μια σύγχρονη μορφή κοινωνικής ευπάθειας η οποία αναμένεται να ενταθεί τα επόμενα χρόνια σημαντικά.

Η κατάσταση αυτή ακολουθεί το φαινόμενο «ντόμινο» και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως θα δήλωνε και ο Robinson (2008), αφού η οικονομία γίνεται όλο και πιο ασταθής. Αυτό από μόνο του κρούει τον κώδωνα του κινδύνου στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να θωρακίσει τα εκπαιδευτικά συστήματα ενάντια σε τέτοια φαινόμενα, οποιουδήποτε είδους προκύψουν στο μέλλον.

Στην Ελλάδα, δεν υφίσταται κάποια «θωράκιση» αφού υπάρχει πλήρης πολιτική αποσύνθεση και διαρκείς εκλογικές διαδικασίες. Χρήματα δεν υπάρχουν για την σίτιση ασθενών σε νοσοκομεία, όπως αναφέρει σε πρόσφατη αναφορά του ο διοικητής του ψυχιατρικού νοσοκομείου Λέρου ή για την σίτιση μαθητών στα σχολεία αλλά υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για συνεχείς εκλογικές διεργασίες ή άλλες διόδους διοχέτευσης χρημάτων.

Όπως ισχυρίζεται ο Robinson (2008), τα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώθηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της βιομηχανίας και δομήθηκαν στα πρότυπά της. Έτσι, σχολεία, εργοστάσια και φυλακές έχουν τον ίδιο περίπου τρόπο λειτουργίας. Ακόμη και ο σχολικός χώρος που θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελεί προτεραιότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σχολικός χώρος χαράζει τη βασική συνιστώσα των ευρωπαϊκών παιδαγωγικών θεωριών καθώς έχουν εκπονηθεί σημαντικές μελέτες ανάμεσα στην ψυχολογία την παιδαγωγική και στη σχολική αρχιτεκτονική και έχουν επιφέρει ενδιαφέρουσες προτάσεις. Η ιδιαιτερότητα όμως του σχολείου έγκειται στο γεγονός ότι διαμορφώνει ανθρώπινες ψυχές και μελλοντικές κοινωνίες και όταν δεν λειτουργεί επαρκώς, διαταράσσεται μια θεμελιώδης κοινωνική αλυσίδα.

Σήμερα, οι προσδοκίες των νέων από την εκπαίδευσή τους επικεντρώνονται στη μοντέρνα και πολύ ενδιαφέρουσα τεχνολογία, στα ΜΜΕ και στην κάλυψη των αναγκών για προσαρμογή τους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Την ίδια στιγμή το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει όπως ήταν παλαιότερα, αρκετά μονότονο και παραδοσιακό και πολλές φορές ανίκανο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες.

Η επίδραση της οικονομίας στον γραμματισμό

Η Unicef (2015), αλλά και πολλοί διεθνείς οργανισμοί εστιάζουν σε δύο βασικούς πυλώνες επιρροής της οικονομίας στον γραμματισμό. Ο ένας είναι ο ψυχολογικός κατά τον οποίο επηρεάζεται η διάθεση και η ροπή προς την μόρφωση ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την πρόσβαση. Η ψυχολογία των μαθητών γίνεται ιδιαιτέρως σύνθετη σε περιπτώσεις ειδικών σχολείων, που αποτελούνται από μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, στη σχολική τάξη τα παιδιά βιώνουν συχνά τη δυσκολία να διαχειριστούν το περιβάλλον που τα περικλείει (Hanburg, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό, για παράδειγμα, χαρακτηρίζονται από ακραία, εξουθενωτική ευαισθησία στον ήχο, το φως, το χρώμα και τα περιεργα και πολύπλοκα μοτίβα. Είναι προτεραιότητα, τα σχολεία για αυτιστικά παιδιά να ελέγχουν τη ποσότητα και το είδος των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Συνεπώς η τάξη θα πρέπει να διαμορφώνεται με βάση της αισθητηριακές ανάγκες των μαθητών (Hanburg, 2005). Ωστόσο, το κόστος της εκπαίδευσης, ως αίτιο μη επίτευξης αλλαγών σε εξοπλισμό και συνολικές δαπάνες, όπως αναφέρει η Unicef (2015), δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές και τις οικογένειές τους. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων και αιθουσών, η προμήθεια του

κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η χρηματοδότηση της έρευνας επηρεάζουν την συνολική ποιότητα εκπαίδευσης, συστημικά, με τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων. Μια τέτοια κατάσταση, όπως καταγράφει ο Κουρκούτας (2001), είναι αυξημένης ανάγκης σε μαθητές με αναπηρία που όπως συμπληρώνουν οι Henriksen & Kaup (2009), πολλές φορές χρησιμεύουν στην οριοθέτηση διεγέρσεων των μαθητών. Στόχος είναι η δημιουργία ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος στο μαθησιακό χώρο και η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουμε να κάνουμε το μαθητή πιο ανοιχτό στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων που μπορούν να γενικευτούν και έξω από τον ελεγχόμενο αυτόν χώρο (Hanbury, 2005).

Σε επίπεδο πρόσβασης των μαθητών, έρευνα της εφημερίδας «Το Βήμα», καταδεικνύει ότι, παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρά τις προσπάθειες των κυβερνήσεων για ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης και τις εξελίξεις στις ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτό που έμεινε - και μένει - διαχρονικά σταθερό στην Ελλάδα είναι η άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών αγαθών ανάμεσα στους φτωχούς και στους μη φτωχούς. Στην περίπτωση της μεταφοράς των μαθητών στα ειδικά σχολεία, παρατηρούνται συστηματικές καθυστερήσεις και περικοπές ενώ πρόσφατη απόφαση του υπουργείου παιδείας ορίζει την εμπλοκή του στρατού στην μεταφορά των μαθητών. Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης πολλά σχολεία έκλεισαν με αποτέλεσμα η πρόσβαση των μαθητών στα σχολεία κεντρικών περιοχών να απαιτεί το ταξίδι τους ακόμη και 50 χιλιόμετρα ημερησίως. Οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα τα θρανία λόγω ελλειπών πρόσβασης σε αυτά συγκεντρώνουν κάποια χαρακτηριστικά όπως ότι πρόκειται για παιδιά οικογενειών χαμηλού εισοδήματος, κατοικούν πολλές φορές μακριά από αστικά κέντρα ή προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Στην κατηγορία αυτή μπορεί να περιλαμβάνονται παιδιά μεταναστών, τσιγγάνων, προσφύγων. Αυτό θα μπορούσε να πει κανείς είναι το προφίλ των παιδιών που υπερ-αντιπροσωπεύονται στο μαθητικό σώμα που εγκαταλείπει το σχολείο, χωρίς αυτό να αποκλείει τους υπόλοιπους μαθητές.

Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και οι εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με ευρωπαϊκή έκθεση για τη φτώχεια, «... τα παιδιά από φτωχές και μειονεκτούσες ομάδες και περιφέρειες εξακολουθούν να είναι εκείνα που επωφελούνται λιγότερο από τα εκπαιδευτικά συστήματα... είναι αυτά που έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να συνεχίσουν στο λύκειο ή στην ανώτερη εκπαίδευση και που ενδέχεται να εγκαταλείψουν το σχολείο προτού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική φοίτηση...».

Είναι ιδιαίτερος ανησυχητικό το γεγονός ότι υπάρχει μερίδα μαθητών που δεν έχει παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο και αργότερα στο δημοτικό έχει πολύ χαμηλή βαθμολογία. Αποτέλεσμα είναι τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά να στιγματίζονται με ανεπιτηδειότητα, ασχετοσύνη, φυσική κατωτερότητα. Οι μαθητές αυτοί δεν παίρνουν από όλα τα χρόνια της σχολικής τους ζωής τίποτε περισσότερο από την πεποίθηση της ακαταλληλότητάς τους, της αναξιότητάς τους. Η εγκατάλειψη του σχολείου έρχεται ως «φυσική διέξοδος». Και η παραβατικότητα ως συνέχεια φαντάζει φυσική συνέπεια. Και όλα αυτά γιατί το σχολείο εμφανίζεται αδύναμο να βοηθήσει, να παίξει καθοριστικό ρόλο, να πείσει το παιδί και την οικογένειά του.

Ο Φωτόπουλος (2011), επισημαίνει ότι είναι συνηθισμένο φαινόμενο οι δάσκαλοι να διεκπεραιώνουν το μάθημα συνεργαζόμενοι με τους μαθητές των μπροστινών θρανίων. Εκεί συνήθως κάθονται οι καλοί μαθητές ενώ οι αδύνατοι προτιμούν τα πίσω θρανία. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι η φυσική απόσταση από τον δάσκαλο που επιλέγει ο μαθητής βρίσκεται σε

άμεση σχέση με την "απόσταση" που υπάρχει μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου ή του σχολείου γενικότερα.

Ένταξη και γραμματισμός

Ο όρος ένταξη υποδηλώνει μία ευρεία, πολύπλευρη τοποθέτηση. Σύμφωνα με τις απαιτήσεις των ίδιων των ατόμων με αναπηρία, ένταξη σημαίνει συνεχής αγώνας για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ένταξη δεν χρησιμοποιείται ως σκοπός, αλλά ως μέσο για μια κοινωνία ένταξης (Σιδέρη, 2004) και για τη δημιουργία καλύτερων και αποτελεσματικών σχολείων (Βλάχου, 2000, σελ. 57). Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 1995). Πιο αναλυτικά, με τον όρο ένταξη η Βλάχου (2000) αναφέρεται στην «...πολύπλοκη και συνεχόμενη διαδικασία δημιουργίας εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (έκδηλων και άδηλων) που στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των σχολικών δομών και (κοινωνικο-εκπαιδευτικών) σχέσεων έτσι ώστε τα σύγχρονα σχολεία να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις διάφορες και διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών». Σύμφωνα με τον Barton (1997), ο όρος «ενταξιακή εκπαίδευση» είναι η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και η αποδοχή της, καθώς και το άκουσμα διαφορετικών φωνών. Σκοπός της παιδαγωγικής της ένταξης είναι να μη μείνει κανείς έξω από το σχολείο. Η ενταξιακή εμπειρία είναι να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον (Barton, 1997). Είναι επίσης η δημιουργία ενός σχολείου για ανάπηρα και μη ανάπηρα άτομα, ή με άλλα λόγια για ανθρώπους που ζουν με διαφορετικό τρόπο, που έχουν διαφορετική στοχοθεσία, αλλά και που θέλουν να συνδιαμορφώσουν την κοινωνία στη οποία ζουν. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Επομένως, η ένταξη αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. (Booth, 2000). Τέλος, σύμφωνα με τον Αργυριάδη (2015), η ένταξη αποτελεί μιας διαδικασία προαγωγής του γραμματισμού μέσω της άρσης των στιγματισμών απέναντι στην ετερότητα και την ανάπτυξη αλληλεγγύης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική πολιτική των ατόμων με αναπηρία και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, μας απασχόλησε η συλλογή της καθημερινής εμπειρίας εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της κρίσης στους μαθητές σε επίπεδο πρόσβασης στην εκπαίδευση, επίδοσης, υγείας και εμφάνισης.

Απώτερος στόχος μας ήταν η ανάδειξη αφηγήσεων, άρα εμπειριών και βιωμάτων εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της κρίσης στον γραμματισμό και η προβολή τους ως μέσο άσκησης πίεσης για βελτιώσεις.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν η έρευνα πεδίου με την χρήση των μέσων της συμμετοχικής παρατήρησης και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Για την συλλογή αλλά και την επεξεργασία των δεδομένων της παρατήρησης κατασκευάστηκε κλείδα παρατήρησης ενώ για τις συνεντεύξεις, ο αντίστοιχος οδηγός.

Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε κυρίως λόγω της ιδιότητας της έρευνας πεδίου να παρέχει μεγαλύτερο επίπεδο εμπλοκής του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας και να εξάγει

αποτελέσματα βιωματικών εμπειριών. Η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες αποτελούν εξάλλου το κύριο μεθοδολογικό παράδειγμα και ερευνητικό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες, όπως καταγράφει ο Ιωσηφίδης (2003).

Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο τη περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων (Ιωσηφίδης, 2003). Πολλά ερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίσεις αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα, και καταστάσεις όπου κύριος στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες που είναι αποτέλεσμα ποσοτικών ερευνών. Οι ερμηνευτικές, φαινομενολογικές, μεταμοντέρνες ή κριτικές θεωρητικές προσεγγίσεις κυριαρχούν στην εφαρμογή της ποιοτικής μεθοδολογίας. Η ποιοτική έρευνα τόσο μεθοδολογικά όσο και πρακτικά μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα κυρίως σε κοινωνικούς τομείς, όπως η κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και γενικότερα σε έρευνες ανθρωπιστικού και κοινωνικού περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, διερευνά το θέμα σε βάθος και δεν περιορίζεται σε στατιστική ανάλυση καθώς αναλύει φαινόμενα, διαδικασίες και συμπεριφορές που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν. Μέσω της ποιοτικής έρευνας γίνεται διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων καθώς ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να κατανοήσει το ερευνητικό θέμα μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις των κοινωνικών υποκειμένων (Bell, 1997). Χαρακτηριστικά που απαιτήθηκαν για την συγκεκριμένη μελέτη.

Επιλέχθηκε απλή τυχαία δειγματοληψία 20 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συγκατατέθηκαν για την συγκεκριμένη διαδικασία.

Με τον όρο «τυχαίο δείγμα» αντιλαμβανόμαστε ένα δείγμα που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας στην οποία κάθε μέλος του πλήθους έχει τη δυνατότητα να επιλεγεί στο δείγμα, βάσει της θεωρίας των πιθανοτήτων (Δημητρόπουλος, 1994).

Ελήφθησαν όλες οι απαραίτητες άδειες από το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας καθώς επίσης δόθηκε γονεϊκή έγγραφη συγκατάθεση.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή μας στις δραστηριότητες των σχολικών τάξεων 5 ειδικών σχολείων, στην Ελλάδα και 5 γενικών σχολείων, ενώ η διαδικασία των συνεντεύξεων και συζητήσεων έλαβε χώρα κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων ή μετά το πέρας της βάρδιας των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την περίπτωση.

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Στην συγκεκριμένη έρευνα δόθηκαν φυλλάδια σε όλους τους συμμετέχοντες με σκοπό τη πλήρη ενημέρωση αυτών για το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας.

Στη παρούσα ερευνητική εργασία είναι απόλυτα εγγυημένη η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η διατήρηση στο ακέραιο της εντιμότητας απέναντι τους, με σκοπό να οικοδομηθούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για τη συλλογή ουσιαστικών ποιοτικών δεδομένων. Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος για τους συμμετέχοντες, όπως σωματικός, ψυχολογικός, κοινωνικός, οικονομικός, ή νομική βλάβη. Τα οφέλη που θα προκύψουν από τη μελέτη έγιναν ξεκάθαρα και επιβεβαιώθηκε ότι δεν θα γίνει κατάχρηση των αποτελεσμάτων προς όφελος μιας ή άλλης ομάδας αλλά ότι είναι αποκλειστικά για δικούς μας ερευνητικούς σκοπούς (Punch, 1986, Schwandt, 2001).

Ζητήματα εγκυρότητας και συνάφειας

Στη παρούσα ερευνητική εργασία η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ακρίβεια ώστε να αποφευχθούν λάθη και προκαταλήψεις. Στόχος ήταν η διάκριση έγκυρων ερμηνειών της κοινωνικής πραγματικότητας, φαινομένων και διαδικασιών με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσα από την έρευνα (Winter, 2000). Επίσης, για να είναι αξιόπιστη η συνέντευξη, δόθηκαν προηγουμένως οι ερωτήσεις της συνέντευξης στους ερωτηθέντες για να διαπιστωθεί, όπως επισημαίνουν οι Ανδρεαδάκης και Βάμβουκας (2011) και ο Παρασκευόπουλος (1993), οποιαδήποτε ασάφεια πριν από τη συλλογή των δεδομένων. Ιδιαίτερη αξία έχει, η άτυπη «πilotική εφαρμογή» (Davidson, 1970) του ημιδομημένου ερωτηματολογίου της συνέντευξης, ώστε να διαφανούν ελλείψεις και αδυναμίες τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη γενική μορφή του. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε συμμετέχων, για την ποιοτική έρευνα, είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο που προσλαμβάνει διαφορετικά την πραγματικότητα και έτσι είναι ανέφικτο να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι ελέγχου του δομημένου ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1997).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα πρώτα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η επιρροή της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική πολιτική είναι ουσιαστική με αποτέλεσμα τον ανεπαρκή γραμματισμό και την περικοπή δαπανών και την ακινητοποίηση νομικών διορθώσεων ή επεκτάσεων. Επιπλέον, η καθημερινή πρακτική μέσα στα σχολεία αναδεικνύει αφηγήσεις λιποθυμικών επεισοδίων, προβλήματα υγείας και ελλιπές εκπαιδευτικό επίπεδο. Ενδεικτικά, παρακάτω αναφέρονται τα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Στην ερώτηση αν παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί διαφορές στην σχολική τάξη σε σχέση με την προ-κρίσης εποχή, ως προς την εμφάνιση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί απαντούν:

«Οι διαφορές είναι μεγάλες και το κλίμα στην τάξη έχει αλλάξει ριζικά. Στην τάξη που διδάσκω είδα να υπάρχει μεταξύ των μαθητών μεγαλύτερη αλληλεγγύη και μειωμένες ρατσιστικές συμπεριφορές σε σχέση με παλαιότερα».

Ο παραπάνω εκπαιδευτικός καταθέτει μια θετική, αν μπορεί να την χαρακτηρίσει κανείς, απόρροια της οικονομικής κρίσης, η οποία εστιάζει στην αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, στην καθημερινή τους ζωή. Η τάξη στην οποία διδάσκει ο παραπάνω εκπαιδευτικός ανήκει στην γενική εκπαίδευση και περιλαμβάνει μαθητές που παρουσιάζουν διαπολιτισμική πολυμορφία. Καθένας από αυτούς, συνοδεύεται από διαφορετική κουλτούρα, αντιλήψεις και επιλογές, όπως συχνά αναφέρεται στη Σιδέρη (2000). Αυτό παραπέμπει στο ότι ήταν σχετικά προετοιμασμένοι για μια τέτοια κατάσταση περισσότερο από τους γηγενείς κατοίκους.

Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Οι μαθητές δεν έρχονται πια με καινούργια και ακριβά ρούχα. Έχουν περάσει εκείνες οι εποχές που συναγωνίζονταν ποιος έχει τα καλύτερα και ακριβότερα ρούχα ή τσάντες»

Η επίδειξη πλούτου και ο καταναλωτισμός αποτελούν συνήθειες μιας κοινωνίας η οποία απολαμβάνει οικονομικές ανέσεις, ως επί το πλείστον. Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί τον κανόνα, ιδιαίτερα στην εποχή που βιώνουμε μια γενικευμένη οικονομική δυσφορία. Σύμφωνα με τη Βλάχου (2000), μεταξύ άλλων, η αλλαγή, μάλιστα, που αντιμετωπίζουν οικογένειες που είχαν οικονομική άνεση και την έχασαν είναι μεγαλύτερη από κάποιες άλλες που δεν την είχαν ποτέ.

Η επιρροή της οικονομίας στην εκπαίδευση έρχεται να επιβεβαιωθεί και από μια ακόμη μαρτυρία εκπαιδευτικού που δηλώνει:

«Πολλοί μαθητές όχι μόνο έχουν πλημμελή υγιεινή αλλά τα ρούχα τους είναι ιδιαίτερα φθαρμένα, πολλές φορές με τρύπες»

Ένας μαθητής ο οποίος εμφανίζεται στο σχολείο με την παραπάνω περιγραφόμενη αμφίεση, είναι φυσικό να αποσπάται από την διαδικασία του γραμματισμού και να σκέφτεται και άλλες πτυχές της καθημερινής ζωής του που σχετίζονται με την επιβίωσή του. Επιπλέον, τον ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων μαθητών αλλά και των δασκάλων, μπορεί να βιώνει αισθήματα ντροπής, ενοχής και δυσφορίας, καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά την επίδοσή του.

«Έχουμε φτιάξει μια ντουλάπα στο σχολείο και αγοράζουμε από το υστέρημά μας τρόφιμα. Κάποια από αυτά μας τα δωρίζουν από φιλανθρωπικούς συλλόγους και κάποιοι γείτονες. Όταν μερικοί από τους μαθητές δεν έχουν φέρει μαζί τους κολατσιό, τους δίνουμε από αυτή την ντουλάπα. Υπάρχει ακόμα, ένας φούρνος ο οποίος μας προσφέρει ψωμί κάθε πρωί και ένα μίνι μάρκετ που μας δίνει τα υπόλοιπα υλικά για να φτιάχνουμε σάντουιτς για τα παιδιά που δεν σιτίζονται επαρκώς στο σπίτι»

Η μαρτυρία αυτή περιγράφει παραστατικά την απόλυτη παρακμή μια κοινωνίας που δεν είναι σε θέση να παρέχει τα απαραίτητα για την επιβίωση, στα μέλη της (Σιδέρη, 2004). Πρόκειται για μια κοινωνία η οποία στηρίζεται στον οικονομικό εξορθολογισμό της δύσης που επιβάλλεται άκριτα και αδιερεύνητα. Μια τέτοια κοινωνία που αποτυγχάνει να καλύψει αυτές τις βασικές ανάγκες, διερωτώμαι πώς θα προχωρήσει στην εκπαίδευση των μελών της με σύγχρονες τεχνολογίες και μια σειρά άλλων παροχών; Η συζήτηση των αιτιών μιας τέτοιας κατάστασης είναι μακρά και απαιτείται να γίνει συντονισμένα για τον σχεδιασμό συγκεκριμένων πολιτικών ανεξαρτητοποίησης της εκπαίδευσης από οικονομικούς μηχανισμούς και συμφέροντα.

Ενώ, σχετικά με την επίδοση των μαθητών, ασχέτως των λόγων για τους οποίους συμβαίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Τα παιδιά προσπαθούν αλλά δεν τα καταφέρνουν. Κουβαλούν από το σπίτι τους ένα σωρό προβλήματα. Οι γονείς ενός μαθητή, για παράδειγμα, συνεχώς μαλώνουν. Αρκετά συχνά χωρίζουν και μετά τα ξαναβρίσκουν. Ο κύριος λόγος είναι το οικονομικό. Καταλαβαίνετε ότι όταν σου τηλεφωνεί η τράπεζα ζητώντας σου τις δόσεις που δεν πλήρωσες και δεν είσαι στη θέση να καλύψεις τις υποχρεώσεις σου, τότε υπάρχει αρνητικό κλίμα στο σπίτι», ενώ σύμφωνα με μια άλλη δήλωση ενός δασκάλου

«Οι μαθητές είναι συχνά προβληματισμένοι. Πρόσφατα αυτοκτόνησε ο πατέρας μιας μαθήτριας διότι δεν ένιωθε ικανός να καλύψει τις ανάγκες της οικογένειάς του. Ήταν πολύ δύσκολο και για εμάς διότι έπρεπε να στηρίξουμε την μαθήτρια, να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολείου».

Η ανάγκη για ένα οργανωμένο σχολείο είναι τεράστια και ιδιαίτερα αυτή την εποχή που οι συνθήκες στα σχολεία προσιδιάζουν σε συνθήκες πολέμου και ένδειας. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τον γραμματισμό και καλύπτει ανάγκες γονεϊκές, ψυχολογικές και άλλες οι οποίες δεν είναι πρωτεύουσες για το ρόλο του αλλά θα έπρεπε να καλύπτονται από άλλους αρμόδιους.

«Τα παιδιά ακούνε όλα όσα συζητούν οι γονείς, οι συγγενείς και οι φίλοι τους. Αντιλαμβάνεστε λοιπόν, ότι προβληματίζονται αρκετά και κάποιες φορές δεν βρίσκουν νόημα στο να

προχωρήσουν στο σχολείο. Κάποιες φορές μια τέτοια κατάσταση λειτουργεί σαν άλλοθι για να καλύψουν την άρνησή τους να ασχοληθούν με τα μαθήματα τους».

Όπως θα έλεγε και ο Robinson (2008), το σχολείο έχει γίνει βαρετό διότι ακολουθεί μια πεπερασμένη φιλοσοφία εκπαίδευσης χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές και ανάγκες. Η εποχή έχει αλλάξει και οι μαθητές χρειάζονται ένα σχολείο τόσο χρήσιμο που να τους οδηγεί σε επαγγελματική αποκατάσταση όσο και ευχάριστο σαν την καθημερινή εξωσχολική τους ζωή. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να μετατραπεί σε ενδιαφέρον χωρίς πολλά χρήματα ακολουθώντας τις μελέτες σύγχρονων ακαδημαϊκών που δημοσιεύονται συχνά σε επιστημονικά περιοδικά και κατατίθενται στα εκάστοτε υπουργεία παιδείας. Σε μια τέτοια περίπτωση η κρίση δεν θα είναι άλλοθι αλλά μια αντικειμενική δυσκολία η οποία όμως μπορεί να ξεπεραστεί.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και την κριτική που άσκησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της έρευνας λένε ότι:

«Οι αλλαγές που προωθεί κατά καιρούς το υπουργείο παιδείας και είναι για το καλύτερο, δεν προχωρούν γρήγορα. Τώρα μάλιστα με την οικονομική κρίση που βιώνουμε, δεν βλέπω να προχωρούν ποτέ».

Οι ερωτηθέντες δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που ασχολούνται με μαθητές που αντιμετωπίζουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχουν γνώση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση δηλώνουν:

«Η ένταξη που τελικά έχει γίνει μια ανέφικτη θεωρία, δεν θα έρθει. Θα μείνει μόνο στα χαρτιά», ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν εντυπώσει στην ενταξιακή διδασκαλία καταθέτουν ότι

«Έχω μαθητές τους οποίους δε νιώθω ικανός να διαχειριστώ. Δεν έχω ούτε τις απαραίτητες γνώσεις και την εκπαίδευση ούτε και το κατάλληλο υλικό για να χρησιμοποιήσω».

Στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν σημειωθεί βήματα προόδου σε ότι αφορά στην ενταξιακή προοπτική. Όμως εξακολουθούν να υπάρχουν επιμέρους δυσκολίες, που έχουν να κάνουν περισσότερο με την πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα, όπως επίσης και με τις κοινωνικές αντιλήψεις (Αργυριάδης, 2015).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θεωρούνται επιτυχείς, όταν οι διακρίσεις αμβλύνονται και εξαφανίζονται. Γι' αυτό απαιτούνται συγκεκριμένα μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής που θα αναφέρονται στην επέκταση και την υποστήριξη της ένταξης, γιατί σε αυτά, σύμφωνα με έρευνες παρέχεται η κατάλληλη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, πολιτιστική και επαγγελματική στήριξη με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων υποβοήθησης των παιδιών στη γλώσσα, τα μαθηματικά, στη συναισθηματική οργάνωση κ.λπ., με στόχο τη βελτίωση του μαθησιακού τους επιπέδου και τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους στη γενική τάξη.

«Τα κτίρια παλιώνουν και ό,τι χαλάσει ή καταστραφεί δεν αντικαθίσταται ποτέ».

Κλείνοντας τα ενδεικτικά αποτελέσματα με την παραπάνω φράση ενός εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης, κλείνει και το σκηνικό της κοινωνικής φθοράς και παρακμής που λαμβάνει χώρα αδιάκοπα τα τελευταία χρόνια στην εξορθολογισμένη δύση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παγκόσμια εφαρμογή λιτότητας αλλά και η γενικευμένη έννοια της κρίσης έχουν συμβάλει αρνητικά στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον πλανήτη. Οι μαθητές χάνουν ατομικά δικαιώματα και μειώνεται η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Πέρα λοιπόν, από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές που θα ήταν καλό να ληφθούν σε ζητήματα παιδείας, απαιτείται και ο σχεδιασμός ενός σταθερού εκπαιδευτικού μοντέλου που να μην επηρεάζεται από τις εκάστοτε πολιτικές αλλαγές.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα κατάρτισης, για να μπορούν να αισθάνονται βέβαιοι και ικανοί να διδάξουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες. Η κατάρτιση όμως να μη σταθεί μόνο στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά κυρίως σε αντιλήψεις και σε αξίες.

Καθοριστικός παράγοντας θα θεωρηθεί η βέλτιστη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο. Στην Ελλάδα όμως λόγω του ελάχιστου χρόνου και των απαιτήσεων της ύλης η συνεργασία αυτή περιορίζεται σε επίπεδο συντονισμού εργασιών (Καραγιάννη, 2004). Η Πολιτεία οφείλει με σοβαρότητα να κάνει την υπέρβαση για το μείζον αυτό κοινωνικό ζήτημα και να πραγματοποιήσει όλες τις ενδεδειγμένες ενέργειες, ώστε να υλοποιηθούν οι όροι της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των μαθητών και να δημιουργηθεί μια ισότιμη κοινωνία και μια αδιαμφισβήτητη εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αργυριάδης, Α. (2015). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχοπαθή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυριάδης, Α., Νικολιδάκης, Σ. (2014). *Εκπαίδευση σε κρίση. Η διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων στο σύγχρονο ενταξιακό σχολείο*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Βλάχου, Α. (2000). *Κοινωνική Σχολική Ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της «αναπηρίας» στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας*. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, (σελ. 55-74). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές» στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουρκούτας, Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: [χ.ό.]
- Πρώτο Θέμα (2014). *Μαθητές λιποθυμούν στα σχολεία από την πείνα*. Ανακτήθηκε από: <http://www.protothema.gr/greece/article/417195/irakleio-mathites-lipothumoun-sta-sholeia-apo-tin-peina/>.
- Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Φωτόπουλος, Ν. (2011). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Αθήνα: Ελευθεροτυπία.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education* 1,3, 231-242.
- Bell, J. 1997. *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Booth, T. (2000a). Inclusion and exclusion policy in England: Who controls the agenda? In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton.
- Cohen, L. & Manion, M. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davidson, D. (1970). Mental Events, in L. Foster and J. W. Swanson (eds.), *Experience and Theory*, Amherst: University of Massachusetts Press, 79–101, reprinted in Davidson, 1980, 207–27.
- Hanbury, M. (2005). *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders: A Practical Guide*. London: Paul Chapman.
- Karagianni S., "Basic Characteristics of the Greek Export Enterprises that penetrate in the Central and Eastern Europe Countries (CEECs): An Empirical Investigation", *Journal of Applied Business Research*, Vol. 20, No. 1, pp. 99-108.
- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Robinson, K. (2008). *Out of our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone Publishing Limited.
- Unicef, (2015). *Committing to Child Survival: A Promise Renewed – Progress Report*.
- Winter, G. (2000). «A Comparative Discussion of the Notion of ‘Validity’ in Qualitative and Quantitative Research», στο *The Qualitative Report*, vol. 4, no. 3 & 4: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/winter.html>> [July 29, 2013].

EFFECTS OF THE FINANCIAL CRISIS IN EDUCATIONAL POLICY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES, AND THEIR EVERYDAY PRACTICE

Argyriadis Alexandros, Phd, Visiting Lecturer at Frederick University.
Mylona Efthymia, Msc, Preschool Teacher

ABSTRACT

Education in modern Greece is undoubtedly in crisis, due to the recent social and financial changes. Press reports and articles present students who faint because of inadequate nutrition and children unable to afford buying the basics for their education. Moreover, documentaries show students with special educational needs being locked in cages due to the lack of staff. Inspired from the above, we conducted this study seeking the effects of the financial crisis in educational policy for students with disabilities, in their everyday practice. Following the qualitative method of fieldwork and using interviews and participatory observation we extracted results showing the negative effects of crisis, in education. Greek schools are not able to offer literacy of high quality and teachers' narrations reveal obstacles both in school access and low academic performance.

Key – Words: Financial crisis, literacy, Greek crisis

Η προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού μέσα από την αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη διδακτική των φυσικών επιστημών: Μια πιλοτική έρευνα με μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου

Δρ Ανδρεανή Μπάιτελμαν
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Λήδας 19, 2115 Λευκωσία, Κύπρος
a.baytelman@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης της ιστορίας της επιστήμης στην ενίσχυση της επιστημολογικής επάρκειας και της εννοιολογικής κατανόησης μαθητών Γ΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο της προώθησης του επιστημονικού γραμματισμού. Για τον σκοπό αυτό, ένα τμήμα μαθητών Γ΄ Γυμνασίου διδάχθηκε τέσσερις ενότητες της διδακτέας ύλης της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου, με βάση τα εκσυγχρονισμένα Αναλυτικά Προγράμματα Βιολογίας της Κύπρου, αξιοποιώντας την ιστορία της επιστήμης, ενώ ένα άλλο τμήμα μαθητών Γ΄ Γυμνασίου διδάχθηκε τις ίδιες ενότητες χωρίς την ουσιαστική αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης. Στη συνέχεια, συνελέγησαν δεδομένα από τα δύο τμήματα μέσω ερωτηματολογίων που αναπτύχθηκαν και εγκυροποιήθηκαν για την έρευνα αυτή. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών των δύο τμημάτων όσον αφορά στην επιστημολογική επάρκεια και στην εννοιολογική κατανόησή τους. Η επίδραση της ιστορίας της επιστήμης στην προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών ήταν ισχυρότερη σε σχέση με την εννοιολογική τους κατανόηση.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία της Επιστήμης, Διδακτική της βιολογίας, Επιστημολογική επάρκεια, Εννοιολογική κατανόηση, Επιστημονικός γραμματισμός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό επιστημονικών επιτευγμάτων, σύνθετων κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων και ηθικών διλημμάτων για τα οποία, συχνά, υπάρχουν διάφορες αντιτιθέμενες και αντιμαχόμενες πληροφορίες, προσεγγίσεις και προοπτικές. Οι πολίτες για να μπορέσουν να διαχειριστούν τα δεδομένα αυτά, επιβάλλεται να διαθέτουν ένα επαρκές σώμα γνώσεων, να κατανοούν τη φύση της επιστήμης, να διαθέτουν δεξιότητες αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών, δεξιότητες κριτικής σκέψης, ικανότητες λύσης προβλημάτων και λήψης απόφασης, (Kolsto, 2001a; Kolsto, 2001b). Η καλλιέργεια όλων των πιο πάνω δεξιοτήτων και ικανοτήτων παραπέμπει στην έννοια του επιστημονικά εγγράμματος πολίτη, και του επιστημονικού γραμματισμού που απαιτείται για τον 21ο αιώνα.

Στο πλαίσιο των πιο πάνω διαπιστώσεων που αφορούν στις προκλήσεις της σημερινής εποχής, καθώς και στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι σημερινοί πολίτες, μια από τις σημαντικότερες επιδιώξεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πολλών χωρών είναι η προετοιμασία των μαθητών και φοιτητών, ως μελλοντικών εγγράμματων πολιτών, ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και στις νέες μεγάλες προκλήσεις της εποχής. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι επιδιώξεις για την προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού συναντιώνται με τις επιδιώξεις της ενσωμάτωσης της ιστορίας της επιστήμης στη διδακτική των φυσικών επιστημών. Συγκεκριμένα, και στις δύο περιπτώσεις, επιδιώκεται μέσα από τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών η ενίσχυση της επιστημολογικής επάρκειας, της εννοιολογικής κατανόησης και των θετικών στάσεων για την επιστήμη των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, επιδιώκεται η κατανόηση της φύσης της επιστήμης και των επιστημονικών θεωριών, η σχέση της επιστήμης με τις κοινωνικές, ηθικές, πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις της εκάστοτε εποχής (Matthews, 1992; 1994), η κατανόηση εννοιών και φαινομένων, καθώς και η ανάπτυξη θετικών στάσεων για την επιστήμη.

Η επιστημολογική επάρκεια και η εννοιολογική κατανόηση αποτελούν δύο σημαντικές συνιστώσες της μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες (Papadouris & Constantinou, 2007) των οποίων η προώθηση στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί σημαντική μαθησιακή επιδίωξη και συνδέεται άμεσα με τον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών. Η επιστημολογική επάρκεια αφορά στη φύση της επιστήμης και στον τρόπο που αναπτύσσεται και εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Lederman, 2007; 2015), ενώ η εννοιολογική κατανόηση αφορά στην κατανόηση ιδεών, εννοιών, φαινομένων και αρχών των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ), καθώς και στον τρόπο που οι διάφορες έννοιες αλληλοεπιδρούν και οργανώνονται μεταξύ τους σε εννοιολογικές δομές (Shulman, 1986; Kleickmann et al., 2011).

Με βάση υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, η κατανόηση των μαθητών για τη φύση της επιστήμης είναι πολύ περιορισμένη (Lederman et al., 2002; Lederman, 2007; Sandoval & Morisson, 2003; Zimmerman, 2007). Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις επιστημονικές έννοιες των ΦΕ και δεν αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζονται για να μπορέσουν αργότερα να τις μεταφέρουν και να τις εφαρμόσουν σε προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής (McDermott, 1991; McDermott & Shaffer, 1992; Vosniadou, 1994; Wheeler & Mazur, 2000).

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία προτείνονται διάφοροι τρόποι για την προώθηση της εξοικείωσης των μαθητών με τη φύση της επιστήμης, όπως είναι η ρητή αναφορά σε θέματα που αφορούν στο τι είναι επιστήμη (Carey et al., 1989; Khishfe & Abb El Khalick, 2001; Lederman, 1992; 2007), διδακτικές παρεμβάσεις βασισμένες σε διερευνητικές διαδικασίες (Smith et al., 2000), σε διαδικασίες εννοιολογικής αλλαγής, στην αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης (Matthews, 1994), στην αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων ως συγκείμενα διερεύνησης (Kolsto, 2001a; 2001b; Zeidler et al., 2009), καθώς και στην αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης (Smith et al., 2000). Όσον αφορά στην προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης προτείνονται ανάλογες διαδικασίες, δίνοντας έμφαση στη

διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής (Fall & Webb, 2000), για την προώθηση της οποίας, η ιστορία της επιστήμης προτείνεται από διάφορους ερευνητές ως ένα πολύ σημαντικό μέσο (Matthews, 1994).

Γενικότερα, όσον αφορά στην αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στα μαθήματα των ΦΕ, υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της, δυνητικά, συνεισφέρει στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών και φαινομένων, στην κατανόηση της φύσης της επιστήμης, στον εξανθρωπισμό της επιστήμης και στην ανάπτυξη ανώτερων συλλογιστικών δεξιοτήτων (Matthews, 1989; 1992; 1994).

Με βάση την πιο πάνω διαπίστωση, στην παρούσα εργασία, διερευνήθηκε η επίδραση της ιστορίας της επιστήμης στην ενίσχυση της επιστημολογικής επάρκειας και της εννοιολογικής κατανόησης μαθητών Γ΄ Γυμνασίου στο μάθημα της Βιολογίας, με βάση τα εκσυγχρονισμένα Αναλυτικά Προγράμματα Βιολογίας της Κύπρου. Συγκεκριμένα, η εργασία αφορά στα ακόλουθα δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη διδασκαλία της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου προωθεί την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών, αν αφαιρεθεί η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης τους;
2. Η αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη διδασκαλία της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου προωθεί την επιστημολογική επάρκεια των μαθητών, αν αφαιρεθεί η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης τους;

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ), η επιστημολογική επάρκεια των μαθητών, πρέπει να αποτελεί κύρια επιδίωξη (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990, 1993; National Research Council [NRC], 1996) των προγραμμάτων σπουδών των ΦΕ. Μέχρι σήμερα, έχει γίνει αρκετή έρευνα για την καταγραφή των πεποιθήσεων των μαθητών για τη φύση της επιστήμης (Smith, Maclin, Houghton, & Hennessey, 2000), αλλά υπάρχει ανάγκη για περισσότερη έρευνα όσον αφορά στον τρόπο βελτίωσης της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που απαιτούνται για την καλλιέργεια της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών αποτελεί ένα ανοικτό ερευνητικό ερώτημα και υπάρχουν διάφορες εκτιμήσεις. Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να βελτιώσουν με επιτυχία τις επιστημολογικές ιδέες των παιδιών είναι αυτές που απευθύνονται ρητά και με σαφήνεια στην επιστημολογία, και στις οποίες οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αναστοχάζονται για αυτά που κάνουν (Carey et al, 1989; Lederman, 1992; 2014; Khishfe & Abb El Khalick, 2001). Υπάρχουν όμως και διάφοροι άλλοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και η χρήση αυθεντικών διερευνήσεων, οι οποίες θα έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές και θα σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή, αποτελούν μια διδακτική προσέγγιση που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της επιστημολογικής επάρκειας (Roth, 1996; Smith et al., 2000; White, 1993). Σύμφωνα με τους πιο πάνω ερευνητές, οι μαθητές, συνεργαζόμενοι για την επίλυση ενός προβλήματος, μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες ανάλογες με αυτές των επιστημόνων, σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η γνώση αναπτύσσεται και αιτιολογείται, αντιμετωπίζοντας τη μάθηση ως μια κοινωνική λειτουργία που συντελείται μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης (Bereiter, Scardamalia, Cassells, & Hewitt, 1997; Hogan & Maglienti, 2001 Scardamalia & Bereiter, 1993). Η διαχείριση της γνώσης μέσα από διαπραγμάτευση επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη γνώση και κατά συνέπεια την επιστήμη ως μια κοινωνική διαδικασία και ως αντικείμενο διερώτησης, και όχι ως συσσώρευση παρατηρήσεων και γεγονότων για τον φυσικό κόσμο. Επιπλέον, οι μαθητές οργανωμένοι σε κοινότητες οικοδόμησης της γνώσης (Knowledge building communities) και αναστοχάζόμενοι αναφορικά με υποθέσεις, δεδομένα, ερμηνείες και συμπεράσματα, μπορούν

να οδηγηθούν στη βελτίωση της επιστημολογικής τους επάρκειας (Khishfe & Abb El Khalick, 2001; Sandoval et al., 2000).

Τις τελευταίες δεκαετίες, για την προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητευόμενων, υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης (Matthews, 1994). Στη διεθνή βιβλιογραφία, περιγράφονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης της ιστορίας της επιστήμης στη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ, όπως αυτοί έχουν προκύψει μέσα από διάφορα ερευνητικά προγράμματα. Εξέχουσα θέση μεταξύ των προτεινόμενων τρόπων κατέχει η πρόταση για διήγηση ιστορικών γεγονότων, με ποικίλους τρόπους (Klassen, 2007; 2009; 2010). Για παράδειγμα, διάφοροι ερευνητές προτείνουν την αξιοποίηση δραματοποιημένων ιστορικών διαλόγων στα μαθήματα των ΦΕ, υποστηρίζοντας ότι η ανάληψη ιστορικών ρόλων από τους μαθητές, καθώς και η οικοδόμηση σχετικών επιστημονικών επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων σε σχέση με το ιστορικό γεγονός, μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης των σύγχρονων επιστημονικών θεωριών (Lochhead & Dufrence, 1989; Solomon, 1989). Επίσης, οι βιογραφίες επιστημόνων με ιστορικά στοιχεία και γεγονότα από την προσωπική τους ζωή ή και οι διάλογοι μεταξύ αντιπροσώπων αντιτιθέμενων επιστημονικών θεωριών θεωρούνται από διάφορους ερευνητές (Seker & Welsh, 2006; Stinner et al., 2003) ως σημαντικά μέσα για την προώθηση της επιστημολογίας των μαθητών. Μια ομάδα άλλων σύγχρονων ερευνητών προτείνουν την αξιοποίηση ιστορικών πειραμάτων, καθώς και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποίησαν οι επιστήμονες του παρελθόντος για τη διερεύνηση κάποιου συγκεκριμένου θέματος των ΦΕ. Η προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της μεθοδολογίας των ΦΕ, στον τρόπο ανάπτυξης της γνώσης, καθώς και στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις ΦΕ (Kovacs, 1998; Kragh, 1992; Teichman, 1991; 1999).

Όσον αφορά στην προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης, ο Matthews (1994) υποστηρίζει ότι η ιστορία της επιστήμης, δυνητικά, συνεισφέρει στην εννοιολογική κατανόηση των ΦΕ, καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τη σημασία της ανάδειξης των εναλλακτικών/ αρχικών ιδεών των μαθητών, και της εννοιολογικής αλλαγής και να τις προωθήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ιστορία της επιστήμης δυνητικά, επιτρέπει στους μαθητές να αναστοχαστούν γύρω από τις αρχικές τους ιδέες για διάφορα επιστημονικά φαινόμενα, να τις συγκρίνουν με αυτές των επιστημόνων προηγούμενων εποχών, να αντιληφθούν την ασυμβατότητά τους με τη σύγχρονη αποδεκτή επιστημονική γνώση και την ανάγκη για αναδιοργάνωσή τους. Η αποσταθεροποίηση των αρχικών ιδεών αποτελεί ένα ουσιαστικό μέρος του μηχανισμού για την εννοιολογική αλλαγή και κατανόηση.

Ανάλογη προσέγγιση υποδεικνύεται από τους Gallili και Hazan (2000), οι οποίοι προτείνουν την ενσωμάτωση ιστορικών μοντέλων στη διδασκτέα ύλη των ΦΕ, τα οποία να αφορούν σε σημαντικές επιστημονικές έννοιες και φαινόμενα, με στόχο την ερμηνεία τους από τους μαθητές, τον εντοπισμό πιθανών εναλλακτικών ιδεών, την εννοιολογική αλλαγή και την κατανόηση των σχετικών εννοιών και φαινομένων. Οι Masson και Vazquez-Abad (2006) προτείνουν την αξιοποίηση ιστορικών μαθησιακών περιβαλλόντων σε μορφή ιστοεξερευνήσεων, για την προώθηση της εννοιολογικής αλλαγής.

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα θα αξιοποιηθεί η ιστορία της επιστήμης για να διερευνηθεί η επίδρασή της αφενός στην προώθηση της εννοιολογικής αλλαγής και αφετέρου της επιστημολογικής επάρκειας μαθητών Γ' Γυμνασίου στο μάθημα της Βιολογίας, με βάση τα εκσυγχρονισμένα Αναλυτικά Προγράμματα Βιολογίας της Κύπρου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο μέρος αυτό της εργασίας θα παρουσιαστεί, το δείγμα της έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Δείγμα

Στην πιλοτική αυτή έρευνα, έλαβαν μέρος 44 μαθητές ηλικίας 14-15 ετών, 20 αγόρια και 24 κορίτσια που, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015, φοιτούσαν σε Γ' τάξη Γυμνασίου της Κύπρου. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε δύο διαφορετικά τμήματα. Κάθε τμήμα αποτελείτο από 22 μαθητές, 10 αγόρια και 12 κορίτσια. Όλοι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ακολουθούσαν τα ίδιο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας, το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο (Μπάιτελμαν κ. ά., 2013), είχαν τον ίδιο διδάσκοντα καθηγητή Βιολογίας και γνωρίζονταν μεταξύ τους αρκετά καλά, λόγω του ότι ήταν συμμαθητές για δύο ήδη σχολικά έτη και συνεργάζονταν μεταξύ τους.

Ερευνητικός σχεδιασμός και Διδακτικό υλικό

Για τον σκοπό της πιλοτικής αυτής έρευνας, ένα τμήμα των μαθητών Γ' Γυμνασίου (Πειραματική ομάδα) διδάχθηκε τέσσερις ενότητες της διδακτέας ύλης της Βιολογίας ενσωματώνοντας την ιστορία της επιστήμης στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, ενώ ένα άλλο τμήμα μαθητών Γ' Γυμνασίου (Ομάδα ελέγχου) διδάχθηκε τις ίδιες ενότητες χωρίς την ενσωμάτωση της ιστορίας της επιστήμης στη διδακτέα ύλη. Ο διδακτικός χρόνος που αφορούσε αποκλειστικά στην ιστορία της επιστήμης ήταν τέσσερις διδακτικές περίοδοι (μία περίοδος για κάθε ενότητα). Οι μαθητές είχαν, επίσης, εργασίες που αφορούσαν στην ιστορία της επιστήμης ως εργασία για το σπίτι. Ο συνολικός διδακτικός χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία των τεσσάρων αυτών εννοιών στα προγράμματα σπουδών Βιολογίας της Γ' Γυμνασίου είναι 35 διδακτικές περίοδοι.

Το διδακτικό εγχειρίδιο (Μπάιτελμαν κ. ά., 2013) που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία των τεσσάρων εννοιών της Βιολογίας Γ' Γυμνασίου, για τις δύο ομάδες μαθητών της παρούσας πιλοτικής έρευνας, εμπεριέχει θέματα που αφορούν στην ιστορία της επιστήμης, τα οποία όμως, στις πλείστες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί τα προσπερνούν, ή κάνουν απλή αναφορά στα ονόματα των διαφόρων επιστημόνων. Συγκεκριμένα, στην παρούσα πιλοτική έρευνα, στην Ομάδα ελέγχου, απλά γινόταν αναφορά στα ονόματα των διαφόρων επιστημόνων που σχετίζονταν με τις διδακτικές ενότητες, καθώς και πολύ επιγραμματικά στο επιστημονικό έργο τους, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική ενσωμάτωση των ιστορικών γεγονότων στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, στην Πειραματική ομάδα, τα ιστορικά θέματα του διδακτικού εγχειριδίου Βιολογίας Γ' Γυμνασίου (Μπάιτελμαν κ. ά., 2013) ενσωματώθηκαν πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία και δόθηκε επιπλέον υλικό με ιστορικά επεισόδια και αναστοχαστικά ερωτήματα, εκεί όπου κρίθηκε αναγκαίο, εμπλουτίζοντας τις διδακτικές παρεμβάσεις. Για την αξιοποίηση των ιστορικών επεισοδίων ακολουθήθηκε ένα συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για εκπαιδευτικούς των ΦΕ (Βιολογία, Φυσική, Χημεία, Φυσικές Επιστήμες Δημοτικού), αξιοποιώντας την Ιστορία της Επιστήμης ως εργαλείο για τη διαπραγμάτευση διαφόρων πτυχών της φύσης της επιστήμης, για την προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης, για την ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτήτων, καθώς και θετικών στάσεων για τις ΦΕ (Μπάιτελμαν, 2015).

Με βάση το εναλλακτικό αυτό μοντέλο, στα μαθήματα που αφορούσαν στις τέσσερις ενότητες της Βιολογίας της Γ' Γυμνασίου που αξιοποιήθηκαν για την παρούσα πιλοτική έρευνα, ενσωματώθηκαν διάφορα ιστορικά επεισόδια, όπως ιστορικά πειράματα, ιστορικές αφηγήσεις από την ιστορία της επιστήμης που αφορούν στη Βιολογία, ιστορικοί θεατρικοί διάλογοι και βιογραφίες επιστημόνων με ιστορικά επεισόδια που βίωσαν. Τα ιστορικά

επεισόδια που χρησιμοποιήθηκαν συνδέονταν άμεσα με τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους του κάθε μαθήματος και στόχευαν στην προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας και της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών.

Ειδικότερα, τα διάφορα ιστορικά επεισόδια που χρησιμοποιήθηκαν αποσκοπούσαν στην κατανόηση των μεθοδολογικών, εννοιολογικών, ιδεολογικών, αλλά και κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών διεργασιών μέσω των οποίων αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε η εξεταζόμενη επιστημονική γνώση. Η ενσωμάτωση των διαφόρων επεισοδίων στόχευε στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η επιστημονική γνώση οικοδομείται από τους ίδιους τους ανθρώπους, ότι είναι αβέβαιη και μεταβλητή και ότι προέρχεται από τη διάδραση εννοιών, ιδεών, δεδομένων, παρατηρήσεων και γεγονότων (Hofer & Pintrich, 1997). Επίσης, δόθηκε έμφαση στο ότι η επιστημονική γνώση αποτελεί μέρος του ανθρώπινου πολιτισμικού οικοδομήματος, που επηρεάζεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής μέσα στο οποίο αναπτύσσεται (Bell, 2004; Bell et al., 2000). Αναδείχθηκαν, επίσης, χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επιστημόνων, τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξη της γνώσης, όπως η διαίσθηση, η φαντασία και η δημιουργικότητα του κάθε επιστήμονα.

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ιστορικών επεισοδίων, οι μαθητές είχαν πολλαπλές ευκαιρίες να αναστοχαστούν και να αντιληφθούν τη διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης, να εντοπίσουν τις εναλλακτικές τους ιδέες που αφορούν σε βασικές έννοιες της Βιολογίας και να προσπαθήσουν να τις αναδομήσουν. Επίσης, είχαν την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι κάποιες από αυτές τις ιδέες, συμπίπτουν με τον τρόπο που σκέφτονταν οι άνθρωποι σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους, γεγονός που επιτρέπει στην αποενοχοποίηση του λάθους και την προώθηση της ιδέας ότι η γνώση οικοδομείται από τους ανθρώπους. Οι μαθητές των δύο τμημάτων της έρευνας (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) εργάζονταν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και εφαρμόστηκε η συνεργατική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός είχε κυρίως συντονιστικό, καθοδηγητικό και ενθαρρυντικό ρόλο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι δραστηριότητες με τα ιστορικά επεισόδια είχαν ενταχθεί στην ακολουθία των δραστηριοτήτων κάθε ενότητας, με τέτοιο τρόπο που υπήρχε συνέχεια και συνοχή με τις υπόλοιπες διδακτικές δραστηριότητες των διαφόρων ενότητων του βιβλίου Δραστηριοτήτων της Γ΄ Γυμνασίου. Η παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε για την κάθε ενότητα βασίστηκε στη θεωρία του οικοδομισμού και στην κοινωνικο-κεντρική άποψη για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη. Τα ιστορικά επεισόδια συνοδεύονταν από αναστοχαστικές ερωτήσεις, οι οποίες στόχευαν αφενός στην κατανόηση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου της εποχής που έλαβαν χώρα, του τρόπου ανάπτυξης των εξεταζόμενων βιολογικών εννοιών και φαινομένων, στη σύνδεσή των επιστημονικών θεωριών του παρελθόντος με τη σύγχρονη επιστημονική γνώση, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν την εξέλιξη των διαφόρων επιστημονικών θεωριών και των εννοιών των βιολογικών επιστημών. Επιπλέον, έγινε σύγκριση ιστορικών πειραμάτων με σύγχρονες πειραματικές διαδικασίες, αναφορά στη μεθοδολογία, στον τρόπο επικοινωνίας και διάχυσης της γνώσης, στο παρελθόν σε σχέση με σήμερα, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της κατανόησης της φύσης της επιστήμης και του τρόπου διαχείρισης της επιστημονικής γνώσης.

Στον Πίνακα 1 παρατίθενται οι τέσσερις διδακτικές ενότητες Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου που αξιοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα, καθώς και μια σύντομη περιγραφή των ιστορικών ζητημάτων και επεισοδίων που χρησιμοποιήθηκαν για την πειραματική ομάδα της έρευνας. Περιγράφονται, επίσης, σε σύντομία οι διάφορες σύντομες ιστορικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν για την Ομάδα ελέγχου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της επιστημολογικής επάρκειας των συμμετεχόντων μαθητών στην πιλοτική αυτή έρευνα, χρησιμοποιήθηκε εργαλείο (ερωτηματολόγιο) που αναπτύχθηκε από

τους Kuhn, Iordanou, Pease και Wirkala, (2008) και αφορά στην εξαφάνιση των δεινοσαύρων. Το εργαλείο αυτό προσαρμόστηκε ειδικά για την παρούσα έρευνα, μέσα από μια προπilotική έρευνα και στόχευε στο να μετρήσει το επιστημολογικό επίπεδο κάθε μαθητή. Ειδικότερα, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα για την εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου αυτού:

1. Μετάφραση - Αντίστροφη Μετάφραση (Brislin, 1970)
2. Σύγκριση μεταξύ Πρωτότυπου και Αντίστροφης Μετάφρασης
3. Μέθοδος των κριτών για τις προτάσεις που υπήρχαν ανακολουθίες
4. Τελική διατύπωση κειμένου του ερωτηματολογίου.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από ένα έργο που αφορά σε δύο διαφορετικές έρευνες για την εξαφάνιση των δεινοσαύρων. Συγκεκριμένα, δίνονται δύο επιστημονικές έρευνες, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικές πηγές και χαρακτηρίζονται από αντιτιθέμενες πληροφορίες όσον αφορά στην εξαφάνιση των δεινοσαύρων. Το γεγονός ότι το πρόβλημα της εξαφάνισης των δεινοσαύρων τοποθετείται στην κρητιδική περίοδο και δεν μπορούν να γίνουν απευθείας παρατηρήσεις, απαιτεί μια οικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης, καθώς και ένα επιδέξιο συντονισμό θεωριών και έμμεσων δεδομένων, που παραπέμπει σε ανεπτυγμένες επιστημολογικές τοποθετήσεις (Kuhn et al., 2008). Οι μαθητές στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο μπορεί κάποιος με βάση τις δύο συγκεκριμένες έρευνες να είναι σίγουρος για το πώς εξαφανίστηκαν οι δεινόσαυροι. Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να εξηγήσουν τα εξής: (α) στην περίπτωση που θεωρούν ότι κάποιος είναι σίγουρος *Πώς το γνωρίζουν*, και (β) στην περίπτωση που θεωρούν ότι κάποιος δεν είναι σίγουρος *Τι άλλο θα χρειάζονταν κάποιος για να μπορέσει να είναι πιο σίγουρος για την εξαφάνιση των δεινοσαύρων*.

Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αυτό, κωδικοποιήθηκαν, αξιολογήθηκαν, και ποσοτικοποιήθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζεται το αναπτυξιακό μοντέλο για την επιστημολογική ανάπτυξη, που προτάθηκε από την Kuhn και τους συνεργάτες της (Kuhn et al., 2008). Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των μαθητών ταξινομήθηκαν σε πέντε επιστημολογικά επίπεδα: Absolutist, Absolutist-Multiplist, Multiplist, Multiplist-Evaluativist, Evaluativist. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά κάθε επιστημολογικού επιπέδου. Ο βαθμός αξιολόγησης των διαφόρων επιπέδων κυμαινόταν από το 0-5, όπως παρουσιάζεται, επίσης, στον Πίνακα 2.

Για τη μέτρηση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών αξιοποιήθηκε εξεταστικό δοκίμιο που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια της παρούσας εργασίας σε συνεργασία με άλλους δύο εκπαιδευτικούς Βιολογίας, και αποτελείτο από τέσσερα ερωτήματα κλειστού τύπου και τέσσερα ερωτήματα ανοικτού τύπου που αφορούσαν στην εννοιολογική κατανόηση βασικών εννοιών, φαινομένων και αρχών των τεσσάρων διδακτικών ενοτήτων της Βιολογίας Γ' Γυμνασίου. Οι ερωτήσεις αυτές κωδικοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Το σύνολο των ερωτήσεων βαθμολογήθηκε από το 0-20. Για τη μέτρηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα διαγνωστικού δοκιμίου που αφορούσε στην πρώτη ενότητα του βιβλίου Βιολογίας Γ' Γυμνασίου.

Πίνακας 1. Αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης σε τέσσερις διδακτικές ενότητες της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου.

A/A	Διδακτική ενότητα	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
·	Εξερευνώντας το Πεπτικό μας Σύστημα	Μελέτη των ιστορικών πειραμάτων των επιστημόνων Ρενέ Αντουάν Ντε Ρεομούρ και Λάζαρο Σπαλαντζάνι. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για τις υποθέσεις, τις πειραματικές διαδικασίες και τα συμπεράσματα των πιο πάνω επιστημόνων όσον αφορά στο μηχανισμό της πέψης των τροφών. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που υπήρχαν στην Ευρώπη και τον κόσμο κατά τον 18 ^ο αιώνα και η επίδρασή τους στην ανάπτυξη, την εγκυροποίηση και τη διάχυση της γνώσης για την πέψη των τροφών. Σύγκριση των ιδεών των επιστημόνων του 17 ^{ου} και 18 ^{ου} αιώνα για τη πέψη των τροφών με τις σημερινές εναλλακτικές ιδέες των μαθητών.	Απλή αναφορά στους επιστήμονες Ρενέ Αντουάν Ντε Ρεομούρ και Λάζαρο Σπαλαντζάνι ως σημαντικών επιστημόνων για την κατανόηση της λειτουργίας της πέψης των τροφών.
·	Μελετώντας το Κυκλοφορικό μας Σύστημα	Μελέτη της βιογραφίας του γιατρού Ουίλιαμ Χάρβεϊ (συμπεριλαμβανομένων ιστορικών γεγονότων από τη ζωή του). Συζήτηση για τη συνεισφορά του Χάρβεϊ στην οικοδόμηση της γνώσης για τη δομή και τη λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για τον τρόπο ανάπτυξης της γνώσης όσον αφορά στη λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος, καθώς και για τον τρόπο εγκυροποίησης και διάχυσης της γνώσης κατά τον 18ο αιώνα σε σχέση με σήμερα. Σύγκριση των ιδεών των επιστημόνων του 17ου αιώνα με τις σημερινές εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, όσον αφορά στο κυκλοφορικό σύστημα.	Απλή αναφορά στον επιστήμονα Ουίλιαμ Χάρβεϊ για τη συνεισφορά του για την κατανόηση της δομής και λειτουργίας του κυκλοφορικού συστήματος.
·	Ανακαλύπτοντας το Αναπνευστικό μας Σύστημα	Μελέτη των ιστορικών πειραμάτων των Ρόμπερτ Μπούλ, Τζων Μάγιου, Τζόζεφ Πρίτσλεϊ και Αντουάν Λαβουαζιέ για τον ρόλο του οξυγόνου στη διατήρηση της ζωής. Αφήγηση ιστορικού επεισοδίου για τη σχέση μεταξύ αναπνοής και μεταβολισμού στον άνθρωπο, με έμφαση στο έργο του Αντουάν Λαβουαζιέ. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για τον τρόπο ανάπτυξης της γνώσης όσον αφορά στη λειτουργία της αναπνοής, για τον τρόπο εγκυροποίησης και διάχυσης της γνώσης κατά τον 18ο αιώνα, σε σχέση με σήμερα. Σύγκριση των ιδεών των επιστημόνων του 17ου και 18ου αιώνα για τη λειτουργία της αναπνοής με τις σημερινές εναλλακτικές ιδέες των μαθητών.	Απλή αναφορά στους επιστήμονες Ρόμπερτ Μπούλ, Τζων Μάγιου, Τζόζεφ Πρίτσλεϊ και Αντουάν Λαβουαζιέ για τη συνεισφορά τους στην κατανόηση της λειτουργίας της αναπνοής.
·	Ανακαλύπτοντας τον Κόσμο των Μικροβίων	Μελέτη ιστορικών επεισοδίων που αφορούν στο έργο του Λουί Ζαν Παστέρ: Η ιστορία του μεταξοσκώληκα, η ιστορία του άνθρακα στα πρόβατα, και η ιστορία της λύσσας. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για το ρόλο των κοινωνικό-οικονομικών δεδομένων της εποχής που αναπτύχθηκε η επιστημονική γνώση για τα μικρόβια. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για τη σχέση μεταξύ παρατήρησης και υπόθεσης, και για την ηθική πτυχή της επιστήμης.	Απλή αναφορά στο Λουί Ζαν Παστέρ ως ο «Πατέρας της Μικροβιολογίας».

Πίνακας 2. Επιστημολογικά χαρακτηριστικά επιστημολογικών επιπέδων.

Επιστημολογικό επίπεδο	Επιστημολογικά χαρακτηριστικά	Βαθμός
Καμία απάντηση	-	0
Absolutist	Η γνώση είναι αντικειμενική και απόλυτη, συνίσταται από συλλογή παρατηρούμενων/ αποδεικτικών στοιχείων. Εμπιστοσύνη στις αρχές και στις αυθεντίες.	1
Absolutist-Multiplist	Αμφισβήτηση της απόλυτης γνώσης ή της αυθεντίας, αλλά οι αιτιολογήσεις που δίνονται είναι με βάση την οπτική της απόλυτης/βέβαιης γνώσης.	2
Multiplist	Η γνώση είναι υποκειμενική και σχετική, και κατά συνέπεια απροσδιόριστη, λόγω των πολλαπλών προσεγγίσεων που υπάρχουν.	3
Multiplist-Evaluativist	Αξιοποίηση κριτηρίων για αξιολόγηση της εγκυρότητας της γνώσης. Παράλληλα, όμως, αξιοποιούνται και κριτήρια που παραπέμπουν στο ότι δεν υπάρχει ανάγκη σύγκρισης και αξιολόγησης θεωριών και απόψεων, δεδομένου του ότι όλα είναι σχετικά.	4
Evaluativist	Η γνώση διαθέτει υποκειμενικές και αντικειμενικές πτυχές και αυτό επιτρέπει κάποιου βαθμού αξιολόγηση και κρίση των διαφόρων ισχυρισμών. Η γνώση προκύπτει από τη διάδραση εννοιών, ιδεών, δεδομένων, παρατηρήσεων και γεγονότων και απαιτείται η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών.	5

Το δοκίμιο αυτό εμπεριείχε δέκα ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν πυρηνικές γνώσεις για θέματα διατροφής και υγείας στον άνθρωπο, καθώς και θέματα επιστημονικής μεθοδολογίας. Το σύνολο των ερωτήσεων βαθμολογήθηκε από το 0-20. Η αξιοπιστία (reliability) της κωδικοποίησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας που περιείχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, διασφαλίστηκε με τη συμμετοχή ενός δεύτερου ερευνητή, ο οποίος κλήθηκε να επεξεργασθεί τις απαντήσεις των 33% των συμμετεχόντων στην έρευνα και μετρήθηκε ο συντελεστής Cohen's Kappa (Για επιστημολογικά επίπεδα: $K = .80$ ($p < .001$), για εννοιολογική κατανόηση $K = .92$. ($p < .001$).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο κατά πόσο η αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη διδασκαλία της Βιολογίας Γ' Γυμνασίου προωθεί την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών, αν αφαιρεθεί η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης τους, ο στατιστικός έλεγχος One-Way ANCOVA έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που επέδειξε η πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου [$F(1,41) = 7.34$, $p = 0.010$]. Σύμφωνα με το κριτήριο Levene, οι δύο συγκρινόμενες ομάδες ήταν ομοιογενείς [$F(1,42) = 1.26$, $p = 0.267$] και οι προκαταρκτικοί έλεγχοι έδειξαν την επάρκεια των δεδομένων για τη διεξαγωγή αυτής της ανάλυσης.

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο κατά πόσο η αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη διδασκαλία της Βιολογίας Γ' Γυμνασίου προωθεί την επιστημολογική επάρκεια των μαθητών, αν αφαιρεθεί η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης τους, ο στατιστικός έλεγχος One- Way ANCOVA έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που επέδειξε η πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου [$F(1,41)= 8.98, p=0.005$]. Σύμφωνα με το κριτήριο Levene, οι δύο συγκρινόμενες ομάδες ήταν ομοιογενείς [$F(1,42)= 1.38, p=0.246$]. και οι προκαταρκτικοί έλεγχοι έδειξαν την επάρκεια των δεδομένων για τη διεξαγωγή αυτής της ανάλυσης. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις (Μέσοι όροι και οι Τυπικές αποκλίσεις) των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο για την προϋπάρχουσα γνώση, για την επιστημολογική επάρκεια, καθώς και για την εννοιολογική κατανόηση που αφορά στις τέσσερις ενότητες Βιολογίας Γ' Γυμνασίου (Μπάιτελμαν κ. ά., 2014), που έχουν περιγραφεί στον Πίνακα 1 της εργασίας αυτής.

Πίνακας 3. Επιδόσεις μαθητών στα τρία ερωτηματολόγια της έρευνας (Μέσοι όροι και οι Τυπικές αποκλίσεις)

Ομάδα	Ερωτηματολόγιο Προϋπάρχουσας γνώσης		Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικής επάρκειας		Ερωτηματολόγιο Εννοιολογικής κατανόησης	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Ομάδα Ελέγχου	9.05	4.95	2.04	1.13	10.05	5.39
Πειραματική Ομάδα	11.59	3.38	3.54	1.18	14.32	3.31

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση δείχνουν ότι η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά ψηλότερες επιδόσεις στο δοκίμιο για την εννοιολογική κατανόηση και για την επιστημολογική επάρκεια από ότι η ομάδα ελέγχου. Αυτό υποδεικνύει ότι η αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών, καθώς και της επιστημολογικής τους επάρκειας, (αφού αφαιρεθεί η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης τους). Επιπλέον, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η επίδραση της ιστορίας της επιστήμης στη βελτίωση της επιστημολογικής επάρκειας υπήρξε ισχυρότερη σε σχέση με αυτή της εννοιολογικής κατανόησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης της ιστορίας της επιστήμης στην ενίσχυση της επιστημολογικής επάρκειας και της εννοιολογικής κατανόησης μαθητών Γ' Γυμνασίου στο πλαίσιο της προώθησης του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η ουσιαστική ενσωμάτωση στοιχείων από την ιστορία της επιστήμης στη διδακτική διαδικασία επηρεάζει τη βελτίωση της επιστημολογικής επάρκειας και της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών (αφού αφαιρεθεί η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης τους). Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά

δεδομένα δείχνουν ότι η επίδραση της ιστορίας της επιστήμης στην επιστημολογική επάρκεια υπήρξε ισχυρότερη, με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να παρουσιάζουν αρκετά πιο ανεπτυγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις παρά οι μαθητές της ομάδας ελέγχου.. Το γεγονός αυτό, οφείλεται, πιθανώς, στις στοχευμένες αναστοχαστικές ερωτήσεις τις οποίες οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν να διαπραγματευθούν, και οι οποίες σε συνδυασμό με τα διάφορα ιστορικά στοιχεία που μελέτησαν, συνεισέφεραν ουσιαστικά στην κατανόηση της φύσης της επιστημονικής γνώσης, καθώς και στον τρόπο ανάπτυξης και εγκυροποίησής της, στην κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε εποχής, η διαίσθηση, η φαντασία και η δημιουργικότητα των επιστημόνων, καθώς και το ήθος τους στην οικοδόμηση της γνώσης. Η μεγαλύτερη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, πιθανώς, να οφείλεται στο γεγονός ότι η ενσωμάτωση της ιστορίας της επιστήμης, βοήθησε περισσότερο στην υπέρβαση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών, στην εννοιολογική αλλαγή, καθώς και στη βαθύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών που είχαν να διαπραγματευθούν.

Η συνεισφορά της πιλοτικής αυτής εργασίας αφορά στην ενίσχυση πτυχών του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα που έχουν προκύψει από την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας προσθέτουν στην υφιστάμενη τεχνογνωσία και εμπλουτίζουν το διαθέσιμο ερευνητικό υπόβαθρο όσον αφορά στον ρόλο της ιστορίας της επιστήμης στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης και της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών Γ΄ Γυμνασίου. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας παρέχουν πληροφόρηση για τον τρόπο ενσωμάτωσης της ιστορίας της επιστήμης στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της εννοιολογικής κατανόησης και της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών. Η προώθηση των δύο αυτών συνιστωσών των ΦΕ αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών, που αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική προτεραιότητα σε αρκετά σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Dawson & Venville, 2009; Sadler, 2011).

Ο σχετικά μικρός αριθμός των μαθητών που έλαβε μέρος στην παρούσα πιλοτική έρευνα, καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές προέρχονταν από ένα μόνο Γυμνάσιο δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Εντούτοις, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια εκτενέστερη έρευνα που θα στοχεύει στην ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων για μια αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της ιστορίας της επιστήμης στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και στην προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- AAAS (1990). *Project 2061: Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- AAAS (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: American Association for the Advancement of Science.
- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000) The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (10), 1057-1095.
- Bell, R.L. (2004) *Perusing Pandora's box*. In L.B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and the nature of science* (pp. 427-446). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Bell, R. L., Lederman, N. G. & Abd-El-Khalick, F. (2000) Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 563–581.
- Bereiter, C., Scardamalia, M., Cassells, C. & Hewitt, J. (1997). Postmodernism, Knowledge-Building, and Elementary Science. *Elementary School Journal*. 97 (4), 329-340.
- Brislin, R.W. (1970). Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1 (3), 185-216.
- Carey, S., Evans, R., Honda, M., Jay, E., & Unger, C. (1989). “An experiment is when you try it and see if it works”: A study of grade 7 students' understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11 (6), 514-529.
- Conant, J. B. (1957) *Harvard case histories in experimental science*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Dawson, V., & Venville, G. J., (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31 (11) 1421-1445.
- Fall, R., & Webb, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37 (4), 911–941.
- Galili, I., Hazan, A. (2001) The effect of a history-based course in optics on students' views about science. *Science & Education*, 10 (1), 7-32.
- Hofer, B. K., Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hogan, K and Maglienti, M. (2001) Comparing Epistemological Underpinnings of Students' and Scientists' Reasoning about conclusions. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (6), 663-687.
- Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F., (2001). Influence of Explicit and Reflective versus Implicit Inquiry-Oriented Instruction on Sixth Graders' Views of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (7), 551-578.
- Klassen, S. (2007) The application of historical narrative in science learning: The Atlantic cable story. *Science & Education*, 16 (4), 335-352.
- Klassen, S. (2009) The construction and analysis of a science story: A proposed methodology. *Science & Education*, 18 (4), 401-423.
- Klassen, S. (2010) The relation of story structure to a model of conceptual change in science learning. *Science & Education*, 19 (3), 305-317.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Eisner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2012). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 20 (1), 1-17.
- Kolstø, S.D. (2001a). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85 (3), 291-310.
- Kolstø, S.D. (2001b). To trust or not to trust, pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23 (9), 877- 901.
- Kovács, L. (1998) Zoltán Bay and the first moon-radar experiment in Europe. *Science & Education*, 7 (3), 313-316.
- Kragh, H. (1992) A sense of history: History of science and the teaching of introductory quantum theory. *Science & Education* 1 (4), 349-363.

- Kuhn, D., Iordanou, K., Pease, M., Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking? *Cognitive Development*, 23 (4), 435-451.
- Lederman, N.G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S.K. Abell, & N.G. Lederman, (Editors), *Handbook of research in science education* (pp 831-879). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331-359.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 497-521.
- Lederman, N. G. (2004). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and the nature of science* (pp. 301-317). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lederman, N. G. (2015). Nature of Science: An Essential Component of Science Literacy. Paper presented at the the 11th biannual Conference 2015 of the European Science Education Research Association (ESERA 2015), Finland.
- Lochhead, J. & Dufresne, R. J. (1989) "Helping students understand difficult science concepts through the use of dialogues with history", In D. Heget, (Ed.), **Proceedings of the First International Conference on the History & Philosophy of Science in Science Teaching** (pp.221-229). Tallahassee: Florida State University.
- Mach E. (1960). *The Science of Mechanics*. LaSalle: Open Court Publishing Company.
- Masson, S. & Vázquez-Abad, J. (2006). Integrating History of Science in Science Education through Historical Microworlds to Promote Conceptual Change. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (3), 257-268.
- Matthews, M. R. (1989) A role for history and philosophy in science teaching. *Interchange*, 20 (2), 3-15.
- Matthews, M. R. (1992) History, Philosophy and Science teaching: The present rapprochement. *Science & Education*, 1 (1), 11-47.
- Matthews, M. R. (1994) *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. London: Routledge.
- McDermott, L. C., & Shaffer, P. S. (1992). Research as a guide for curriculum development: An example from introductory electricity. Part I: Investigation of student understanding. *American Journal of Physics*, 60 (11), 994.
- Monk, M. & Osborn, J. (1997) Placing the History and Philosophy of Science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science Education*, 81 (4), 405-424.
- Μπάιτελμαν, Α. (2013). Η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου με τη Φύση της Επιστήμης, στο πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: το παράδειγμα της Βιολογίας. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 15(1), 19-25.
- Μπάιτελμαν, Α. (2015). Η αξιοποίηση της Ιστορίας της Επιστήμης στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: ένα εναλλακτικό διδακτικό μοντέλο *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17(1) (Υπό έκδοση).
- Μπάιτελμαν, Α.; Χατζηχαμπής, Α, Χατζηχαμπή, Δ, Μαπούρας, Δ. (2013). *Βιολογία Γ' Γυμνασίου-Βιβλίο Δραστηριοτήτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

- NRC. (1996). National science education standards. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Papadouris, N. & Constantinou, C. (2007). Cyprus Journal of Curriculum Studies. Nicosia: Department of Educational Sciences, University of Cyprus.
- Roth, W.M. (1996). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: Interactions of context, content and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 3, (7) 709-736.
- Rudge, D. W. & Howe, E. M. (2004) Incorporating History into the Science Classroom. *Science Teaching*, 71 (1), 52–57.
- Sadler, T.D. (Ed) (2011). Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research. New York: Springer.
- Sandoval, A. W., & Morrison, K. (2003). High school students' ideas about theories and theory change after a biological inquiry unit. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (4), 369-392.
- Sandoval, W.; Bell, P.; Coleman, E.; Enyedy, N.; Suthers, D., (2000). Designing knowledge Representations for Learning Epistemic Practices of Science. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 25, 2000.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1993). Computer support for Knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283.
- Seker, H., & Welsh, L. (2006). The use of history of mechanics in teaching motion and force units. *Science & Education*, 15 (1), 55-89.
- Shulman, L. (1986). Those who understand Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (1), 4-14.
- Smith, C., L., Maclin, D., Houghton C., & Hennessey (2000). Sixth-Grade Students' Epistemologies of Science: The impact of School Science Experiences on Epistemological Development. *Cognition and Instruction*, 18 (3), 349-422.
- Solomon, J. (1989) The retrieval of Galileo. In D. E. Herget (ed.), *Proceedings of the First International Conference More History and Philosophy of Science in Science Teaching*, (pp.278–283). Tallahassee: Florida State University.
- Stinner, A., McMillan, B., Metz, D., Jilek, J., & Klassen, S. (2003). The Renewal of Case Studies in Science Education. *Science & Education*, 12 (7), 617-643.
- Teichmann, J. (1991) History and historical experiments in physics education with special regard to Astronomy. *Physics Education*, 26 (1), 46-51.
- Teichmann, J. (1999) Studying Galileo at secondary school: A reconstruction of his “jumping-hill” experiment and the process of discovery. *Science & Education*, 8 (2), 121-136.
- Vosniadou, S., (1994). Conceptual Change. *Learning and Instruction*, 4 (1) 45-69.
- Wang, H. A. & Schmidt, W. H. (2001) «History, Philosophy and Sociology of Science in Science Education». *Science and Education*, 10(1-2), 51-70.
- Wheeler, D., & Mazur, E. (2000). Notes - the great thermometer challenge. *The Physics teacher*, 38 (4), 235.
- White, B. (1993). Thinker Tools: Causal models, conceptual change, and science education. *Cognition and Instruction*, 10 (1), 1-100.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific reasoning skills in elementary and middle school. *Development Review*, 27 (2) 172-223.

Zeidler, D. L., Sadler, T.D., Applebaum, S., & Callahan, B.E. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (1) 74-101.

The promotion of scientific literacy through the use of history of science in science education: A pilot study with 9th graders students

Dr Andreani Baytelman
Cyprus Pedagogical Institute

ABSTRACT

The aim of this pilot study was to examine how history of science influenced the improvement of epistemological awareness and conceptual understanding of biology of 9th graders students. For this purpose, 44 9th graders students from two classes participated in the study. Twenty-two 9th graders were taught four modules of the lower secondary biology curriculum in Cyprus, using the history of science, while another twenty-two 9th graders were taught the same modules without the use of history of science. One way ANCOVA tests were conducted to evaluate the effect of using history of science on the improvement of epistemological awareness and conceptual understanding of biology of 9th graders students, controlling for prior knowledge. The results showed that there is a significant effect of using history of science on the improvement of epistemological awareness and conceptual understanding of biology

Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο ελληνομάθειας δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην Κύπρο

Δρ Αλεξάνδρα Πετρίδου

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Δρ Γιασεμίνια Καραγιώργη

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Έλενα Ξενή

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αλεξάνδρα Πετρίδου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Λεωφόρος
Μακεδονίας 40, 2238 Λατσία; Email: petridou.a@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Η εκμάθηση μιας επιπρόσθετης γλώσσας επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, που επιδρούν τόσο στο ρυθμό εκμάθησης όσο και στον τελικό βαθμό κατάκτησής της. Η παρούσα εργασία διερεύνησε την επίδραση διαφόρων παραγόντων στο βαθμό κατάκτησης της Ελληνικής από μαθητές που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, και δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Για τον σκοπό αυτό υιοθετήθηκαν δύο στατιστικά μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών στα δύο τεύχη του δοκιμίου «Μιλάς Ελληνικά Ι». Τα μοντέλα κατέδειξαν ότι στην επίδοση, στατιστικά σημαντική ήταν η επίδραση του φύλου, της ικανότητας χρήσης και επαφής με την ελληνική γλώσσα, του ενδιαφέροντος και της στήριξης της οικογένειας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, των στάσεων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και της επαφής με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, παράγοντες, ελληνομάθεια, γραμμική παλινδρόμηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία (π.χ., Bley-Vroman 1988, 1989• Dulay & Burt, 1974• Ellis, 1994) ασχολείται συστηματικά με τη διερεύνηση της εκμάθησης μίας επιπρόσθετης γλώσσας, ειδικά σε σχέση με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Η εκμάθηση μιας επιπρόσθετης γλώσσας φαίνεται να επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, οι οποίοι συχνά κατηγοριοποιούνται με διάφορους τρόπους (Altman, 1980• Larsen-Freeman & Long, 1991• Skehan, 1989). Με δεδομένη τη σημαντική επίδραση των παραγόντων αυτών στον ρυθμό εκμάθησης αλλά και στον τελικό βαθμό κατάκτησης μίας επιπρόσθετης γλώσσας, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη περαιτέρω διερεύνησή τους. Η υφιστάμενη εργασία αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 7-11 χρόνων που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, και δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική. Οι μαθητές αυτοί καλούνται να κατακτήσουν την Ελληνική, όχι μόνο για επικοινωνιακούς σκοπούς, αλλά και ως εργαλείο μάθησης για επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου. Συνεπώς, η επάρκεια στην κατάκτηση της Ελληνικής κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Οι παράγοντες που επενεργούν στην εκμάθηση γλωσσών, όπως αναφέρθηκε ήδη, αποτελούν συχνά αντικείμενο διερεύνησης στο σχετικό πεδίο. Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) τους διακρίνουν -ως προς τον ομιλητή- σε εξωτερικούς και εσωτερικούς. Ο Brown (1994) αναφέρεται σε έξι καθοριστικές παραμέτρους. Η πρώτη ('ποιος') σχετίζεται με την ταυτότητα του ομιλητή (π.χ. μητρική γλώσσα, προσωπικότητα, μορφωτικό επίπεδο, οικονομικό υπόβαθρο), ενώ η δεύτερη ('τι') με τη φύση της ίδιας της γλώσσας (π.χ. ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη μητρική και την 'άλλη' γλώσσα). Η τρίτη παράμετρος ('πώς') αναφέρεται στον τρόπο εκμάθησης (π.χ. έμφυτη προδιάθεση για εκμάθηση μιας γλώσσας, γνωστικές διεργασίες που ενεργοποιούνται, στρατηγικές για εκμάθηση). Η τέταρτη ('πότε') αφορά στον χρόνο και στην ηλικία εκμάθησης της 'άλλης' γλώσσας. Η πέμπτη παράμετρος ('πού') σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή κατά πόσον η 'άλλη' γλώσσα έχει κοινωνικό ή θεσμικό ρόλο ('δεύτερη γλώσσα') ή κατά πόσον διδάσκεται στο περιβάλλον μιας τάξης ('ξένη γλώσσα'). Τέλος η έκτη παράμετρος ('γιατί') αναφέρεται στα κίνητρα για εκμάθηση (ζητήματα επιλογής, στάσεων απέναντι στη γλώσσα κ.ο.κ.).

Άλλοι ερευνητές (π.χ. Μήτσης, 1998• Τριάρχη-Herrmann, 2001, 2005• Baker, 2001• Dörnyei, 2005• Ellis, 1994• Larsen-Freeman & Long, 1991• Lightbown & Spada, 2013• Zafar & Meenakshi, 2012) διαχωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο, τον ρυθμό και τον βαθμό γλωσσομάθειας σε: ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς. Οι ατομικοί συχνά αναφέρονται στις γλωσσο-γνωστικές ικανότητες (π.χ., κωδικοποίηση νοητικών παραστάσεων και ειδικών ανεπτυγμένων δομών), στις βιολογικές παραμέτρους (π.χ. φύλο, ηλικία), στην προσωπικότητα (π.χ., αυτοπεποίθηση, γνωστικό-μαθησιακό στυλ, στη ψυχική ισορροπία, εσωστρέφεια-εξωστρέφεια) και στους συναισθηματικούς παράγοντες (π.χ. κίνητρα και θετική/αρνητική στάση έναντι στη γλώσσα). Σε σχέση με το φύλο, για παράδειγμα, ένας αριθμός ερευνών (π.χ., Τριάρχη-Herrmann, 2000• Zhuanglin, 1989• Larsen-Freeman & Long, 1991) συχνά υποστηρίζει το πλεονέκτημα των κοριτσιών στη γλωσσομάθεια από τα πρώτα χρόνια. Ως προς την ηλικία, επίσης, συχνά επισημαίνεται ότι άτομα που μαθαίνουν μία επιπρόσθετη γλώσσα στην παιδική ηλικία καταφέρνουν -στην πλειοψηφία τους- να κατακτήσουν υψηλότερο επίπεδο επάρκειας, σε σχέση με εκείνους που εμπλέκονται σε διαδικασία εκμάθησης στην εφηβική ηλικία ή μετέπειτα (Krashen, Scarcella & Long, 1982•

Singleton, 2000). Τέλος, οι στάσεις του ατόμου που δηλώνουν την ευαρέσκεια, την προτίμηση και το προσωπικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της γλωσσομάθειας (Κακριδή-Φερράρι, 2007• Ellis, 1994• Larsen-Freeman & Long, 1991). Οι γλωσσικοί παράγοντες αφορούν κυρίως στον βαθμό κατάκτησης της μητρικής γλώσσας ή και άλλων γλωσσών και στη συγγένεια και ομοιότητα των γλωσσικών κωδικών (Τριάρχη-Hermann, 2000, 2005• Baker, 2001• Gregory, 2008• Kenner, 2004). Τέλος, οι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν πρωτίστως στην επαφή με τη γλώσσα, εντός και εκτός οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η οικογένεια και η συνεχής στήριξή της φαίνεται να επιδρούν θετικά στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας (Μήτσης, 1998• Τριάρχη-Hermann, 2000, 2005• Baker, 2001• Kenner, 2004• Gregory, 2008• Marcos, 1998). Στο σχολικό περιβάλλον, σημαντικός είναι ο ρόλος των πρακτικών διδασκαλίας και της ανατροφοδότησης. Οι κοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν, επίσης, την αλληλεπίδραση και τις ευκαιρίες επικοινωνίας σε άλλους χώρους (π.χ. εργασία) ή κατά τον ελεύθερο χρόνο, τη διάρκεια παραμονής του ατόμου στο συγκεκριμένο της επιπρόσθετης γλώσσας, καθώς και την κοινωνική απόσταση (π.χ. ταξίδια και επαφή) μεταξύ του ατόμου που μαθαίνει τη γλώσσα και των φυσικών ομιλητών.

Συνεπώς, στη βιβλιογραφία δεν επικρατεί κάποιο ‘κοινά αποδεκτό’ σύστημα κατηγοριοποίησης των παραγόντων. Είναι κοινώς αποδεκτό, ωστόσο, ότι στον βαθμό κατάκτησης μιας επιπρόσθετης γλώσσας, ενδέχεται να επιδρούν ποικίλοι παράγοντες, με κάποιους από αυτούς να έχουν διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι άλλοι.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων, για τις ανάγκες της υφιστάμενης εργασίας, έγινε μέσω της χορήγησης δοκιμίων και ερωτηματολογίων σε μαθητές δημοτικού, που επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία από 17 σχολεία σε αστικές και αγροτικές περιοχές, από όλες τις επαρχίες της Κύπρου. Οι μαθητές (Β΄-Στ΄ τάξη) λάμβαναν ενισχυτική διδασκαλία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015.

Για την αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκε το διαγνωστικό δοκίμιο «Μιλάς Ελληνικά Ι». Το δοκίμιο αποτελείται από δύο τεύχη (Α΄ και Β΄), απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 7-11 χρόνων και αξιολογεί τα τρία πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1, Α2, Β1) στην κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσών (Κ.Ε.Π.Α.). Το δοκίμιο αναπτύχθηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» και εγκυροποιήθηκαν από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.) στο κυπριακό πλαίσιο τη σχολική χρονιά 2014-2015.

Η χορήγηση του πρώτου τεύχους -σε χρόνο 45 μέχρι 90 λεπτών- έγινε από εξωτερικούς χορηγητές τον Οκτώβριο του 2014 (Φάση Α΄). Σε όσους μαθητές κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλή βαθμολογία στο πρώτο τεύχος, χορηγήθηκε και το δεύτερο (Φάση Β΄) το Νοέμβριο του 2014, ενώ η συμπλήρωσή του απαιτούσε και πάλι χρόνο 45 μέχρι 90 λεπτών. Το πρώτο τεύχος χορηγήθηκε σε 382 συνολικά μαθητές, 209 (55%) από τους οποίους συμπλήρωσαν και το δεύτερο (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες ανά τάξη

	ΦΑΣΗ Α΄		ΦΑΣΗ Β΄	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Β΄	118	30,9	42	20,1
Γ΄	62	16,2	24	11,5
Δ΄	65	17,0	45	21,5
Ε΄	65	17,0	41	19,6
Στ΄	72	18,9	57	27,3
Σύνολο	382	100,0	209	100,0

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει δημογραφικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, αλλά και στοιχεία για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα στήριξης για την εκμάθηση της Ελληνικής. Η αντιπροσώπευση των δύο φύλων και στις δύο φάσεις της έρευνας ήταν περίπου ίση (Πίνακας 2). Εφόσον η μεγάλη πλειοψηφία (82%) είχε ως μητρική μία γλώσσα από την κατηγορία των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών, εφαρμόστηκε δεύτερη κατηγοριοποίηση με διαχωρισμό των γλωσσών αυτών σε επιμέρους κατηγορίες, από τις οποίες η Νότια Σλαβική, η Δυτική Γερμανική, η Ανατολική Σλαβική και η Ρομανική συγκέντρωσαν ποσοστό γύρω στο 20% έκαστη. Τέλος, σε σχέση με τον συνολικό χρόνο στήριξης για την εκμάθηση της Ελληνικής, οι μισοί μαθητές βρίσκονταν στο δεύτερο έτος στήριξης. Σημειώνεται ότι, με βάση τις σχετικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2014), οι μαθητές είχαν το δικαίωμα συμμετοχής σε πρόγραμμα στήριξης για περίοδο δύο χρόνων μόνο, με εξαιρέσεις σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Ποσοστό
<i>Φύλο</i>	
Αγόρια	50,0%
Κορίτσια	50,0%
<i>Μητρική γλώσσα</i>	
Ινδοευρωπαϊκή	81,5%
Δυτική Γερμανική	19,7%
Νότια Σλαβική	19,4%
Ανατολική Σλαβική	19,9%
Ρομανική	17,7%
Άλλη ινδοευρωπαϊκή	4,8%
Αφροασιατική	14,0%
Άλλη	4,5%
<i>Συμμετοχή σε προγράμματα στήριξης</i>	
1ο έτος	28,5%
2ο έτος	50,2%
Ολοκλήρωσε τα 2 χρόνια ενίσχυσης, αλλά χρήζει ακόμα	21,3%

Για τη διερεύνηση των παραγόντων με ενδεχόμενη επίδραση στο επίπεδο ελληνομάθειας, σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αναφέρονταν σε συγκεκριμένες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές προσδιορίστηκαν στη βάση των παραγόντων που, όπως αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία, επιδρούν στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές. Η χορήγηση έγινε κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και η συμπλήρωση του απαιτούσε χρόνο περίπου 15 λεπτών.

Η διόρθωση και η καταχώριση των δεδομένων τόσο των δοκιμίων, όσο και των ερωτηματολογίων έγιναν στη βάση συγκεκριμένων οδηγιών διόρθωσης και καταχώρισης, που σχεδιάστηκαν από την ερευνητική ομάδα στο Κ.Ε.Ε.Α.

Πίνακας 3. Ανεξάρτητες μεταβλητές στα μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης (κωδικοποίηση και περιγραφικοί δείκτες).

Μεταβλητές	Κωδικοποίηση και επεξήγηση μεταβλητών
Βαθμός αρεσκείας του μαθήματος των Ελληνικών στο σχολείο	0: Καθόλου/Λίγο 1: Πολύ
Ενδιαφέρον για εκμάθηση της Ελληνικής	0: Καθόλου/Λίγο 1: Πολύ
Αναγνωστική ικανότητα στη μητρική γλώσσα	0: Καθόλου 1: Λίγο 2: Πολύ
Ικανότητα γραφής στη μητρική γλώσσα	0: Καθόλου 1: Λίγο 2: Πολύ
Γνώση της Ελληνικής	0: Καθόλου/Λίγο 1: Πολύ
Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος των Ελληνικών στο σχολείο	0: Δύσκολο 1: Μερικές φορές δύσκολο, μερικές φορές εύκολο 2: Εύκολο
Βαθμός κατάκτησης της Ελληνικής από πατέρα	0: Καθόλου 1: Λίγο 2: Πολύ
Βαθμός κατάκτησης της Ελληνικής από μητέρα	0: Καθόλου 1: Λίγο 2: Πολύ
Βοήθεια από γονείς στη χρήση της Ελληνικής	0: Διαφωνώ 1: Συμφωνώ
Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής στο σπίτι	0: Ποτέ 1: Μερικές φορές 2: Πάντα
Πεποιθήσεις γονέων για τη σημαντικότητα εκμάθησης της Ελληνικής.	0: Διαφωνώ 1: Συμφωνώ
Ενθάρρυνση από γονείς για χρήση της Ελληνικής στον μεγαλύτερο δυνατόν βαθμό.	0: Διαφωνώ 1: Συμφωνώ

Μεταβλητές	Κωδικοποίηση και επεξήγηση μεταβλητών
Πεποιθήσεις γονέων για την προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί σχετικά με την εκμάθηση της Ελληνικής	0: Διαφωνώ 1: Συμφωνώ
Ενθάρρυνση γονέων για να ζητείται βοήθεια , όταν αντιμετωπίζονται προβλήματα στη χρήση της Ελληνικής	0: Διαφωνώ 1: Συμφωνώ
Χρόνια φοίτησης σε ελληνικό νηπιαγωγείο	Ανοικτού τύπου
Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής με φίλους	0: Ποτέ 1: Μερικές φορές 2: Πάντα
Χρόνια φοίτησης σε ελληνικό δημοτικό σχολείο	Ανοικτού τύπου
Συμμετοχή σε πρόγραμμα στήριξης στο σχολείο για την εκμάθηση των Ελληνικών	0: 1 ^ο έτος στήριξης 1: 2 ^ο έτος στήριξης 2: ολοκλήρωσε τα δύο χρόνια, αλλά συνεχίζει/χρήζει στήριξης

Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (principle components analysis) με ορθόγωνη περιστροφή αξόνων, έτσι ώστε οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες/συνιστώσες και μετά να συμπεριληφθούν στα μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο λόγω του μεγάλου αριθμού μεταβλητών και πιθανών ζητημάτων πολυσυγγραμμικότητας μετέπειτα στα μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Πριν από τη διενέργεια της ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν οι δύο στατιστικοί δείκτες Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser, 1974) και Bartlett test of sphericity (Bartlett, 1954). Ο δείκτης KMO εξετάζει την επάρκεια του δείγματος, καθώς μόνο τιμές πάνω από 0,60 θεωρούνται αποδεκτές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett εξετάζει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Οι δύο πιο πάνω έλεγχοι (KMO = 0,62; Bartlett test of sphericity $\chi^2 = 503,124$, $df = 153$, $p < 0,05$) κατέδειξαν ότι η μέθοδος των κύριων συνιστωσών ήταν αποδεκτή και κατάλληλη για την ανάλυση των δεδομένων. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον αριθμό των συνιστωσών που ερμηνεύουν το σύνολο των μεταβλητών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues), οι οποίες έπρεπε να είναι μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ μεταβλητές με φόρτιση μικρότερη του 0,30 παραλείφθηκαν από την ανάλυση.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων, υιοθετήθηκαν δύο μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression). Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία των μαθητών στα δύο τεύχη του δοκιμίου. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκαν οι συνιστώσες που προέκυψαν από την ανάλυση (που παρουσιάστηκε πιο πάνω), καθώς και δημογραφικές παράμετροι (π.χ. φύλο, μητρική γλώσσα, επάγγελμα πατέρα και μητέρας, περιοχή σχολείου).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η μέθοδος των κύριων συνιστωσών κατέδειξε έξι συνιστώσες με ερμηνεία ποσοστού 55,6% της συνολικής διασποράς (Πίνακας 4) ως εξής: *Ίκανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα* (14,7%), *Ένδιαφέρον και στήριξη της οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής* (10,7%), *Ίκανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας, περιλαμβανομένης της*

αναγνωστικής ικανότητας και της παραγωγής γραπτού λόγου' (10,2%), 'Ικανότητα και χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον' (7,4%), 'Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα' (6,8%) και 'Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο σχολείο' (5,8%). Οι πιο πάνω συνιστώσες συμπεριλήφθηκαν στα μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης ως ανεξάρτητες μεταβλητές μαζί με τις δημογραφικές μεταβλητές φύλο, μητρική γλώσσα, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, και περιοχή σχολείου (αστική/αγροτική) που είχαν αποκλειστεί από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών για να διερευνηθούν ξεχωριστά ως προς την επίδραση τους στον βαθμό κατάκτησης της Ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ανάλυσης με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών

	Συνιστώσες					
	1	2	3	4	5	6
(1) Ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα						
Γνώση της Ελληνικής	0,75					
Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος των Ελληνικών στο σχολείο	0,66					
Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής με φίλους	0,54					
Χρόνια φοίτησης σε ελληνικό νηπιαγωγείο	0,47					
(2) Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής						
Πεποιθήσεις γονέων για τη σημαντικότητα εκμάθησης της Ελληνικής		0,75				
Ενθάρρυνση από γονείς για χρήση της Ελληνικής στον μεγαλύτερο δυνατόν βαθμό.		0,70				
Πεποιθήσεις γονέων για την προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί σχετικά με την εκμάθηση της Ελληνικής		0,67				
Ενθάρρυνση γονέων για να ζητείται βοήθεια, όταν αντιμετωπίζονται προβλήματα στη χρήση της Ελληνικής		0,54				
(3) Ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας						
Ικανότητα γραφής στη μητρική γλώσσα			0,90			
Αναγνωστική ικανότητα στη μητρική γλώσσα			0,89			
(4) Ικανότητα και χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον						
Βοήθεια από γονείς στη χρήση της Ελληνικής.				0,73		
Βαθμός κατάκτησης της Ελληνικής από πατέρα				0,67		
Βαθμός κατάκτησης της Ελληνικής από μητέρα				0,48		
Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής στο σπίτι				0,43		
(5) Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα						
Βαθμός αρεσκείας του μαθήματος των Ελληνικών στο σχολείο					0,78	
Ενδιαφέρον για εκμάθηση της Ελληνικής					0,75	
(6) Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο						
Συμμετοχή στο πρόγραμμα στήριξης στο δημοτικό σχολείο						0,79
Χρόνια φοίτησης σε ελληνικό δημοτικό σχολείο						0,70

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για το τεύχος Α', με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία των μαθητών στο εν λόγω δοκίμιο. Συνολικά μόνο πέντε μεταβλητές βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών. Οι τέσσερις μεταβλητές αφορούσαν συνιστώσες που είχαν προκύψει από τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (*Ίκανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα*, *Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής*, *Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα* και *Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο*) και η μία μεταβλητή προερχόταν από την κατηγορία των δημογραφικών μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός χρήσης και επαφής με την ελληνική γλώσσα, το ενδιαφέρον και η στήριξη της οικογένειας στην εκμάθηση της ελληνικής, και όσο μεγαλύτερη η επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, τόσο μεγαλύτερη τείνει να είναι και η βαθμολογία στο τεύχος Α'. Οι θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα φάνηκε να έχουν αρνητική επίδραση στην επίδοση στο εν λόγω δοκίμιο, καθώς μαθητές με θετικότερες στάσεις για την ελληνική γλώσσα έτειναν να λαμβάνουν χαμηλότερη βαθμολογία στο δοκίμιο. Οι δύο συνιστώσες *Ίκανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας, περιλαμβανομένης της αναγνωστικής ικανότητας και της παραγωγής γραπτού λόγου* και *Ίκανότητα και χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον* δεν φάνηκε να επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην επίδοση.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα γραμμικής στατιστικής παλινδρόμησης για την επίδραση διάφορων παραγόντων στην επίδοση στο δοκίμιο (Τεύχος Α')

	Std.			
	B	Error	t	Sig.
Σταθερός όρος	88,872	18,569	4,786	0,000
Φύλο (Αγόρια)	-7,806	3,578	-2,182	0,033
Μητρική γλώσσα				
Δυτική Γερμανική	-0,250	5,856	-,043	0,966
Ανατολική Σλαβική	0,516	5,064	0,102	0,919
Ρομανική	2,437	4,309	0,565	0,574
Αφροασιατική	-13,262	14,358	-0,924	0,359
Άλλη	-5,238	8,164	-0,642	0,524
Επάγγελμα πατέρα				
Τεχνικοί/συναφή επαγγέλματα, υπάλληλοι	12,205	14,953	0,816	0,418
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, τεχνίτες και	10,421	14,736	0,707	0,482
Ανειδίκευτοι εργάτες και επαγγελματίες	15,636	15,178	1,030	0,307
Επάγγελμα μητέρας				
Τεχνικοί/συναφή επαγγέλματα, υπάλληλοι	19,150	10,830	1,768	0,082
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, τεχνίτες και	19,609	14,397	1,362	0,178
Ανειδίκευτοι εργάτες και επαγγελματίες	11,300	10,716	1,055	0,296
Περιοχή σχολείου (Αγροτική)	-6,915	3,820	-1,810	0,075
Ίκανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική	6,350	2,249	2,823	0,006
Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την	6,594	1,803	3,657	0,001
Ίκανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας	3,089	1,750	1,765	0,083
Ίκανότητα και χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον	-1,354	1,916	-,706	0,483
Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα	-5,965	1,659	-3,595	0,001
Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο	5,347	1,739	3,075	0,003

Σημείωση: $R^2=0,578$; $F=4,322$ ($p<0,0005$)

Στην επίδοση παρατηρήθηκε επίδραση επίσης, από την κατηγορία των δημογραφικών μεταβλητών, μόνο του φύλου. Συγκεκριμένα, τα αγόρια είχαν στατιστικά χαμηλότερη βαθμολογία στα δοκίμια, συγκρινόμενα με τα κορίτσια. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι η μητρική γλώσσα και το επάγγελμα των γονέων, καθώς και η περιοχή του σχολείου δεν βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών στο τεύχος Α'.

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αντίστοιχα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης για το τεύχος Β', καταδεικνύοντας μόνο δύο μεταβλητές με στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών: το φύλο και τη συνιστώσα Έπαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο'. Συγκεκριμένα, τα αγόρια είχαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό χαμηλότερη βαθμολογία από ότι τα κορίτσια. Επίσης, όσο μεγαλύτερη ήταν η επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο τόσο μεγαλύτερη τείνει να είναι και η βαθμολογία στο δοκίμιο. Οι υπόλοιπες μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο, είτε αυτές που αφορούσαν σε δημογραφικούς παράγοντες είτε στις υπόλοιπες πέντε συνιστώσες που προέκυψαν από την ανάλυση, δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα γραμμικής στατιστικής παλινδρόμησης για την επίδραση διάφορων παραγόντων στην επίδοση στο δοκίμιο (Τεύχος Β')

	B	Std. Error	t	Sig.
Σταθερός όρος	44,026	16,468	2,674	0,011
Φύλο (Αγόρια)	-8,180	4,059	-2,015	0,052
Μητρική γλώσσα				
Δυτική Γερμανική	2,347	6,163	0,381	0,706
Ανατολική Σλαβική	-0,577	4,567	-0,126	0,900
Ρομανική	1,947	4,287	0,454	0,653
Άλλη	-2,540	7,600	-0,334	0,740
Επάγγελμα πατέρα				
Τεχνικοί/συναφή επαγγέλματα, υπάλληλοι γραφείου, πωλητές και απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	15,025	12,818	1,172	0,249
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, τεχνίτες και χειριστές μηχανημάτων	14,339	12,269	1,169	0,251
Ανειδίκευτοι εργάτες και επαγγελματίες	19,448	12,707	1,531	0,135
Επάγγελμα μητέρας				
Τεχνικοί/συναφή επαγγέλματα, υπάλληλοι γραφείου, πωλητές και απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	-0,284	10,465	-0,027	0,978
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, τεχνίτες και χειριστές μηχανημάτων	1,515	12,668	0,120	0,906
Ανειδίκευτοι εργάτες και επαγγελματίες	-3,871	9,719	-0,398	0,693
Περιοχή σχολείου (Αγροτική)	-5,577	4,374	-1,275	0,211
Ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα	-2,176	3,933	-0,553	0,584
Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής	0,919	2,117	0,434	0,667
Ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας	3,084	2,090	1,476	0,149
Ικανότητα και χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον	0,417	2,039	0,205	0,839
Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα	-2,029	1,690	-1,201	0,238
Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο	4,757	1,928	2,467	0,019

Σημείωση: R-square=0,372, F=1,118 (p>0.05).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης διάφορων παραγόντων στο επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από μαθητές, οι οποίοι έχουν την Ελληνική ως επιπρόσθετη γλώσσα. Οι παράγοντες αυτοί είτε προέκυψαν από τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών, είτε αφορούσαν σε δημογραφικές μεταβλητές. Από την πρώτη κατηγορία (έξι συνιστώσες), σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στο τεύχος Α' είχαν μόνο οι τέσσερις: *Ίκανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα*, *Ένδιαφέρον και στήριξη της οικογένειας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*, *Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα* και *Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο*. Στην επίδοση στο τεύχος Β' επίδραση είχε μόνο η τελευταία συνιστώσα (επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο). Από την κατηγορία των τεσσάρων δημογραφικών μεταβλητών που εξετάστηκαν, επίδραση στην επίδοση και στα δύο τεύχη φάνηκε να έχει μόνο το φύλο. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται εδώ, σε σχέση με την υφιστάμενη βιβλιογραφία.

Συνιστώσες

Πρωτίστως, η οικογένεια και το σχολείο φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που, σύμφωνα με έρευνες, (Μήτσης, 1998· Τριάρχη-Herrmann, 2000, 2005· Baker, 2001· Kenner, 2004· Gregory, 2008) επηρεάζουν την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της επιπρόσθετης γλώσσας. Αφενός, ο παράγοντας *Ένδιαφέρον και στήριξη της οικογένειας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας* βρέθηκε να έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στο τεύχος Α' μόνο. Όπως τονίζει η Marcos (1998), κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών, οι γονείς θα πρέπει να δείχνουν ότι θεωρούν σημαντική την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιδεικνύουν ενδιαφέρον στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και της κουλτούρας. Αφετέρου, ο παράγοντας *Επαφή με την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο* βρέθηκε να έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών και στα δύο τεύχη. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη συμβολή του σχολικού συγκειμένου στην παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και επαφής με την επιπρόσθετη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες στην εκμάθηση γλωσσών (π.χ. υιοθέτηση σύγχρονων προσεγγίσεων στη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, οργάνωση δίγλωσσων τάξεων, συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών) μπορούν να ενισχύσουν τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών, καθώς και την αυτοπεποίθηση, την ελευθερία σκέψης, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη μαθητών και εκπαιδευτικών (Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007· Νικολάου, 2000· Παπαδοπούλου, 2009).

Παράλληλα, στην επίδοση των μαθητών στο τεύχος Α', το οποίο αξιολογεί χαμηλότερα επίπεδα ελληνομάθειας, φαίνεται να επιδρά ο παράγοντας *Ίκανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα*. Ο βαθμός εμπιστοσύνης στις ικανότητες χρήσης της δεύτερης γλώσσας (Brown, 1977), αλλά και οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με φίλους στη γλώσσα-στόχο φαίνεται να έχουν θετικές επιδράσεις στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, η επαφή με άτομα που έχουν την επιπρόσθετη γλώσσα ως μητρική -τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής τάξης- έχει θετικές επιδράσεις στο βαθμό κατάκτησής της (Shoebottom, n.d.), εφόσον τα άτομα αυτά λειτουργούν ως πρότυπα και αποτελούν πηγή άμεσης ανατροφοδότησης. Επιπρόσθετα, η επαφή με φυσικούς ομιλητές στον ελεύθερο χρόνο διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο από ότι στον χώρο εργασίας, καθώς η επικοινωνία γίνεται κάτω από ευνοϊκότερες συνθήκες, ο διαθέσιμος χρόνος για συζήτηση είναι περισσότερος και η διάθεση του ατόμου για επαφή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι μεγαλύτερη (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Επίσης, ο συνολικός χρόνος κατά τον οποίο ένα παιδί εκτίθεται στη γλώσσα-στόχο έχει σημαντική

επίδραση στον βαθμό κατάκτησής της, τόσο ως προς την ποσοτική διάσταση, όσο και ως προς την συχνότητα της διδασκαλίας της (Met & Rhodes, 1990). Σύμφωνα με τους O'Malley και Chamot (1990), σημαντικός δεν είναι μόνο ο συνολικός χρόνος που αφιερώνεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας, αλλά και η ποιότητα του, κατά πόσον δηλαδή, τα παιδιά εμπλέκονται σε γνωστικά κατάλληλες και ελκυστικές δραστηριότητες, που άπτονται των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους.

Ο παράγοντας *‘Στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα’* στην παρούσα διερεύνηση βρέθηκε να έχει αρνητική επίδραση στον βαθμό επίδοσης των παιδιών στο τεύχος Α΄. Αυτό το εύρημα δεν φαίνεται να συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία, που υποστηρίζει την ισχυρή θετική επίδραση των στάσεων στον βαθμό κατάκτησης μίας επιπρόσθετης γλώσσας (Κακριδή-Φερράρι, 2007· Ellis, 1994).

Δημογραφικοί Παράγοντες

Από την κατηγορία των δημογραφικών παραγόντων, επίδραση στην επίδοση των μαθητών και στα δύο τεύχη, όπως αναφέρθηκε ήδη, είχε το φύλο με τα κορίτσια να σημειώνουν ψηλότερη βαθμολογία από τα αγόρια. Το αποτέλεσμα αυτό υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, που υπογραμμίζει το σχετικό πλεονέκτημα των κοριτσιών στην εκμάθηση των γλωσσών έναντι των αγοριών, που ισχύει και στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και εμφανίζεται από μικρή ηλικία (Zhuanglin, 1989· Larsen-Freeman & Long, 1991). Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), η διαφορά αυτή ανάμεσα στα δύο φύλα ενδέχεται να σχετίζεται με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν τα κορίτσια, για επικοινωνία με παιδιά που μιλούν τη γλώσσα-στόχο.

Ενδιαφέρον, επίσης, προκαλεί το εύρημα ότι η μητρική γλώσσα και η ικανότητα χρήσης της, καθώς και το επάγγελμα των γονέων (ως κοινωνικοοικονομικός δείκτης) δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στο εν λόγω δοκίμιο, παρόλο που η βιβλιογραφία (Μήτσης, 1998· Τριάρχη-Herrmann, 2000, 2005· Baker, 2001· Kenner, 2004· Gregory, 2008) υποστηρίζει το αντίθετο. Σε σχέση με τη μητρική γλώσσα, άλλες έρευνες συμφωνούν ότι οι μαθητές που ξεκινούν το σχολείο με καλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας αναπτύσσουν περισσότερες ικανότητες στην επιπρόσθετη γλώσσα (Skutnabb-Kangas, 2000). Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με τον Cummins (2001), γίνεται μεταφορά δεξιοτήτων, εννοιών και γνώσεων από τη μια γλώσσα στην άλλη και ο ομιλητής χρειάζεται μόνο το νέο γλωσσικό κώδικα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Η παρούσα χρονική στιγμή, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και μετακίνησης πληθυσμών, η ανάγκη για την εκμάθηση της επιπρόσθετης γλώσσας προβάλλει επιτακτική. Η γνώση γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της γλωσσομάθειας είναι πολύτιμη. Η παρούσα διερεύνηση έχει καταλήξει σε σημαντικά ευρήματα για τους παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Οι παράμετροι αυτοί μπορούν να αξιοποιηθούν ενδελεχώς, έτσι ώστε τα παιδιά να πετύχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, η υφιστάμενη εργασία καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος μέσα από διαφοροποιημένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω αυτό-

αναφορικών δηλώσεων σε ερωτηματολόγιο. Η μέθοδος των αυτό-αναφορών παραμένει δημοφιλής, ωστόσο παρουσιάζει ζητήματα ακρίβειας (accuracy), εφόσον στηρίζεται σε παραδοχές όπως π.χ. η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων, η ικανότητα αυτό-αντίληψης, η κατανόηση ερωτήσεων, η ικανότητα ανάκλησης πληροφοριών κ.λπ. (Fan et al., 2006· Yu, n.d· Hoskin, 2012). Τα δύο ευρήματα που προκάλεσαν έκπληξη στην παρούσα διερεύνηση ενδέχεται να σχετίζονται και με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Το πρώτο εύρημα αφορά στην αρνητική επίδραση των στάσεων των μαθητών στην επίδοση (τεύχος Α'), εφόσον οι στάσεις προσεγγίστηκαν μέσα από δύο μόνο δηλώσεις (βαθμός αρεσκείας και ενδιαφέρον για το μάθημα Ελληνικών). Το δεύτερο εύρημα αναφέρεται στην έλλειψη επίδρασης της ικανότητας χρήσης της μητρικής γλώσσας στο επίπεδο ελληνομάθειας, εφόσον ο συγκεκριμένος παράγοντας προσεγγίστηκε με δύο ερωτήσεις (αναγνωστική ικανότητα, ικανότητα γραφής), στις οποίες οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν «Καθόλου», «Λίγο» και «Πολύ». Συνεπώς, στο μέλλον ενδείκνυται να διεξαχθούν και άλλες έρευνες που να προβούν σε περαιτέρω αποτίμηση/μέτρηση των παραμέτρων αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόφωνη

- Βαρλοκώστα Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου. (2003). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου των Αλλοδαπών Μαθητών*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών». ΚεΔΑ: Αθήνα.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Α. Αλεξανδροπούλου, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2001). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html
- Μήτσης Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. *Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 159-164), Πάτρα.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann B. (2001). Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές σε Δίγλωσσα Παιδιά, Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση - Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Τριάρχη-Herrmann, B. (2005). *Πολύγλωσσα Παιδιά: Η Αγωγή τους στην Οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2014). Ενισχυτική διδασκαλία για αλλόγλωσσους μαθητές για τη σχολική χρονιά 2014-2015. Ανακτήθηκε από: <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde4153a.pdf>

Αγγλόφωνη

- Altman, H. (1980). Foreign language teaching: Focus on the learner. In H. Altman & C.V. James (Eds), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* (pp.30-45). Oxford: Pergamon.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various x2 approximation. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B16*, 296-298.
- Bley-Vroman R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). CUP: New York.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 19– 30). Rowley, MA: Newbury House
- Brown, H. D. (1977). Cognitive and affective characteristics of good language learners. Paper presented at the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum, UCLA.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dulay, H. S., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford
- Fan, X., Miller, B. C., Park, K., Winward, B. W., Christensen, M., Grotevant, H. D, et al. (2006). An exploratory study about inaccuracy and invalidity in adolescent self-report surveys. *Field Methods*, 18, 223-244. Retrieved from: <http://fmj.sagepub.com/content/18/3/223.short>
- Gregory, E. (2008). *Learning to Read in a New Language London*. London: Sage.
- Hoskin, R. (2012). The dangers of self-report. Retrieved from: <http://www.sciencebrainwaves.com/the-dangers-of-self-report>
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kenner, C. (2004). *Becoming Biliterate Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Krashen, S.D, Scarcella, R.C., & Long, M.H. (Eds). (1982). Child-adult differences in second language acquisition. Rowley MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *Second Language Research*. New York: Longman

- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford: Longman.
- Marcos, K. M. (1998). Learning a second language: What parents need to know. *National PTA Magazine*, August/September, 32-33.
- Met, M., & Rhodes, N. (1990). Priority: Instruction. Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals*, 23, 433-443.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Shoebottom, P. (n.d.). The factors that influence the acquisition of a second language. Retrieved from: <http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm>
- Singleton D. (2000). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yu, C. (n.d.). Reliability of self-report data. Retrieved from: <http://www.creative-wisdom.com/teaching/WBI/memory.shtml>
- Zafar, S. & Meenakshi, K. (2012). Individual learner differences and second language acquisition: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 639- 646.
- Zhuanglin, H. (1989). *Linguistics: An Introduction*. Beijing: Peking University Press.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΤΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΧΑΝΙΩΝ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΥΠΟΨΗ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Κουναλάκης Εμμανουήλ

Πανεπιστήμιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε., δάσκαλος

Κουνουπιδιανά Χανίων, mkounalakis@edc.uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αναμένεται να παρουσιάσει ένα πρωτότυπο πρόγραμμα φιλιαναγνώσιας που εφαρμόζεται τη φετινή ſχολική χρονιά (2015-2016) στην πρώτη ſχολική περιφέρεια Χανίων Κρήτης. Αρχικά παρατίθενται οι θεωρητικές βάσεις πάνω ſτις οποίες ſτηρίχθηκε ο ſχεδιαſμός του προγράμματος και ſτη ſυνέχεια παρουſιάζονται ſύντομα φιλιαναγνώſτικά προγράμματα εθνικής εμβέλειας ſε Αγγλία και Ελλάδα τα οποία, μεταξύ άλλων, μελετήθηκαν για τον καλύτερο ſχεδιαſμό του δικού μας προγράμματος. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαſη του προγράμματος, το οποίο βρίςκεται ſε εξέλιξη άρα δεν μπορούμε να παρουſιάſουμε τα αποτελέſματά του.

Λέξεις κλειδιά: πολυγραμματιſμός, φιλιαναγνώſία, φιλιαναγνώſτικές πρακτικές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Απέναντι στην κυριαρχία των τεχνικών δεξιοτήτων που προωθεί η έννοια της παγκοσμιοποίησης και η νέα κοινωνία της γνώσης ο δάσκαλος πρέπει να αντιπροτείνει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Στόχος της δε θα είναι να καταστήσει τα άτομα ανταγωνιστικά, αλλά να τους καλλιεργήσει μια ανθρωπιστική στάση απέναντι στα πράγματα. Ο όρος «παιδεία της ψυχής» αντιπροσωπεύει αυτή την άποψη (Kazamias, 2014:45-74) και τμήμα του θεωρούμε ότι είναι και η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό και όχι μόνο βιβλίο. Είναι άλλωστε γνωστό σε όλους από τα αποτελέσματα της Διεθνούς Αξιολόγησης (PISA) με εστίαση στην ανάγνωση (2000 και 2009), αλλά και του Διεθνούς Προτύπου Προόδου στη Μελέτη και στην Ανάγνωση (PIRLS) ότι η κατάσταση στην ελληνική πραγματικότητα είναι αποκαρδιωτική.³ Με δυο λόγια αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι τα ελληνόπουλα δεν είναι αποτελεσματικά στην ανάγνωση.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η έννοια του γραμματισμού (literacy) αποτελεί κομβικό σημείο για την εξέλιξη της κοινωνίας του 20^{ου} αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο. Ξεκινάμε με ένα εισαγωγικό σχόλιο. Από τον 19^ο αιώνα η έννοια συνδέεται με ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά και γνώσεις σε ένα ή πολλά γνωστικά πεδία (Unesco,2006:149). Με την πάροδο του χρόνου το περιεχόμενο της έγινε γενικότερο και αφορούσε τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα πλαίσια και συνθήκες επικοινωνίας (γραπτές και μη).⁴ Άρα από τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής περάσαμε σε έναν ορισμό που υποστηρίζει ένα κοινωνικό αίτημα, την επικοινωνία.

Ο γραμματισμός, όμως, προσλαμβάνει νέα χαρακτηριστικά επειδή προσαρμόζεται στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη του τα πορίσματα διάφορων επιστημονικών κλάδων. Έτσι εμφανίστηκε ο όρος *πολυγραμματισμοί* (Cope & Kalantzis,2000b) που εξετάσει την έννοια υπό το πρίσμα της πολυτροπικότητας που μπορεί να προσλάβει ένα μήνυμα και της πολιτισμικής πολυπλοκότητας της σημερινής κοινωνίας. Η παιδαγωγική του εφαρμογή, μάλιστα, αποβλέπει όχι μόνο στην πρόσκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης του γραπτού λόγου, αλλά και στη δημιουργία ενεργών πολιτών που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του νοήματος.

Με βάση την παραπάνω παραδοχή μπορούμε να εξετάσουμε εάν η φιλαναγνωσία εντάσσεται στο ευρύτερο κομμάτι του γραμματισμού. Η φιλαναγνωσία αναφέρεται στη θετική στάση που καλείται να αναπτύξει ο αναγνώστης με το βιβλίο, αλλά και στην καθιέρωση ενός πλαισίου ανάλογων δράσεων που στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην αισθητική απόλαυση του κειμένου (Markidis, 2011). Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η προσοχή μετατοπίζεται στην αγάπη για το διάβασμα (love of reading) και όχι σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου.

³ Το ζήτημα των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών είναι δύσκολο να αναλυθεί εδώ, λόγω των πολυάριθμων επιμέρους μετρήσεων που έλαβαν χώρα. Πολύ συνοπτικά αναφέρουμε το τοπίο σχετικά με την Ελλάδα. Η έρευνα PISA 2000 (που απευθύνεται σε μαθητές 15 χρονών) κατέταξε την Ελλάδα στις θέσεις 23 έως 28 σχετικά με τον εγγραμματισμό στην κατανόηση κειμένου, αποτέλεσμα που κρίνεται αρνητικό και κάτω από το μέσο όρο. (OECD/UNESCO, 2003) Η έρευνα PIRLS που έγινε ένα χρόνο μετά (σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου) κατέταξε την Ελλάδα στη θέση 19 στην αναγνωστική επίδοση και 16 στην αναγνωστική επίδοση για λογοτεχνικό σκοπό. Τα αποτελέσματα κυμαίνονται πάνω από το μέσο όρο, αλλά ακόμα σε πολύ χαμηλά επίπεδα. (Mullis, I, et al.,2003:40, 46). Η έρευνα PISA που έλαβε χώρα το 2009 φανερώνει εμφανώς χειρότερα αποτελέσματα, κατατάσσοντας τη χώρα στις θέσεις 22 έως 37. (OECD, 2012).

⁴ Παραθέτουμε το λειτουργικό ορισμό της Unesco με βάση τον οποίο αξιολογεί τον γραμματισμό (2005:18) ως «η ικανότητα να ταυτίζεις, να καταλαβαίνεις, να ερμηνεύεις, να δημιουργείς, να επικοινωνείς, να υπολογίζεις και να χρησιμοποιείς εκτυπωμένο ή γραπτό υλικό που σχετίζεται με διάφορα πλαίσια. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα συνεχές μάθησης όπου τα άτομα γίνονται ικανά να πετυχαίνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να συμμετέχουν πλήρως στην τοπική και ευρύτερης κοινωνίας».

Η αγάπη αυτή προϋποθέτει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, αλλά και την ανάπτυξη ορισμένων στοιχείων που καθιστούν το παιδί φιλιανανγώστη (engaged reader). Ενδεικτικά αναφέρουμε: τα εσωτερικά κίνητρα για ανάγνωση και οι στρατηγικές για την καλύτερη κατανόηση και διαχείριση του κειμενικού νοήματος (Guthrie & Cox, 2001:284). Ορισμένες από αυτές είναι η επιλογή των μεθόδων και η αυτοαξιολόγησή τους (Homer & Craig, 2010:102-105). Επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και η δίψα για κοινωνική αλληλεπίδραση (Guthrie, 2004:3). Επομένως κατανοούμε ότι αποτελεί αδήριτη ανάγκη για τον δάσκαλο η εκμάθηση ορισμένων τεχνικών που θα ενισχύσουν τα προαναφερθέντα.

Είναι όμως αυτό ένα είδος γραμματισμού; Η απάντηση που δίνουμε είναι καταφατική, λαμβάνοντας υπόψη μας τις απόψεις επιτυχημένων διεθνών πρακτικών. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο δίκτυο προώθησης γραμματισμού στην Ευρώπη, με 24 χώρες να συμμετέχουν σε αυτό, το ELINET (European literacy policy network) μας δείχνει τον δρόμο. Η φιλιανανγωσία (reading for pleasure) θεωρείται σε αυτό ως βασική παράμετρος προώθησης του γραμματισμού⁵.

Επιπλέον πρεσβεύουμε ότι η φιλιανανγωσία συνιστά μία πτυχή λογοτεχνικού γραμματισμού⁶, στην οποία το ενδιαφέρον από τις επιμέρους γνώσεις στρέφεται σε κάτι που θα βοηθήσει μακροπρόθεσμα την κοινωνία και θα υπηρετήσει όσα είπαμε πριν για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Ακόμη, έρευνες (Contantino et al, 1997, Guthrie & Cox⁷) δείχνουν ότι ο φιλιανανγώστης μαθητής σημειώνει μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, άρα υπηρετείται ταυτόχρονα και το αίτημα του αναγνωστικού γραμματισμού. Υπάρχει άλλωστε μια ερευνητική άποψη, η οποία επιχειρεί να συνδέσει τα πορίσματα των λογοτεχνικών θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης με εκείνα της θεωρίας που αφορά τον αναγνωστικό γραμματισμό (Schade Eckert, 2008, Keene & Zimmermann, 2007). Τέλος, πολλά από τα χαρακτηριστικά του φιλιανανγώστη μαθητή φαίνεται ότι προέρχονται από έρευνες που βασίστηκαν στον αναγνωστικό γραμματισμό, όπως για παράδειγμα τα εσωτερικά κίνητρα και οι στρατηγικές ελέγχου.

Ολοκληρώσαμε το σύντομο θεωρητικό υπόβαθρο και συνεχίζουμε με την ανασκόπηση κύριων φιλιανανγωστικών πρακτικών και πολιτικών σε Αγγλία και Ελλάδα. Αυτή η ανάλυση είναι τμήμα μιας ευρύτερης συγκριτικής ματιάς με βάση την οποία σχεδιάσαμε το πρόγραμμα που θα παρουσιάσουμε. Ξεκινάμε με μία παρατήρηση: θα αναδείξουμε συνοπτικά, λόγω έλλειψης χώρου, τους βασικούς άξονες των κύριων προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν σε εθνικό επίπεδο για την κάθε χώρα⁸. Η μελέτη μας φανέρωσε έναν πολύ μεγάλο αριθμό σημαντικών προγραμμάτων μη εθνικής εμβέλειας, τα οποία όμως λόγω έλλειψης χώρου δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε. Σημειώνουμε ότι τα προγράμματα φιλιανανγωσίας απέφεραν και σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο αναγνωστικού γραμματισμού.

Φιλιανανγωστικές πρακτικές στην Αγγλία

Επιλέξαμε τη χώρα αυτή επειδή μια συγκριτική ματιά σε όλες τις έρευνες PIRLS δείχνει σημαντική πρόοδο σε ό, τι αφορά την ανάγνωση στην αρχή και στο τέλος της δεκαετίας του 2000, ενώ εντοπίζεται σημαντική μείωση στα μέσα της δεκαετίας. Σκεφτήκαμε, λοιπόν, ότι κάποια φιλιανανγωστικά γεγονότα μπορεί να συνετέλεσαν σε αυτή την αλλαγή. Μια προσεκτικότερη μελέτη φανερώνει την αξία που είχαν τα εθνικά έτη ανάγνωσης 1998 και 2008, τα οποία αποτέλεσαν ουσιαστικά τις βάσεις γύρω από τις οποίες οικοδομήθηκαν οι σοβαρότερες προσπάθειες στην Αγγλία και τα αποτελέσματά τους φάνηκαν στις έρευνες που είπαμε.

⁵ Η πληροφορία αυτή παρατίθεται στον επίσημο ιστότοπο του δικτύου (<http://www.eli-net.eu/about-us/reading-for-pleasure/>).

⁶ Η έννοια αυτή συναντάται και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για τη λογοτεχνία στην Κύπρο, όπου βλέπουμε ότι συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων για τη λογοτεχνική γλώσσα και θεωρία.

⁷ Op.cit.:285

⁸ Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται για κρατικά προγράμματα.

Στη χώρα αυτή δεν υπάρχει ένας εθνικός φορέας διαχείρισης προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, εντοπίζουμε όμως ορισμένες ανεξάρτητες φιλανθρωπικές οργανώσεις που στηρίζονται ευρέως. Μία από τις σημαντικότερες είναι το Εθνικό Τραστ Γραμματισμού (National Literacy Trust), όπου στοχεύει μέσα από διευρυμένες δράσεις να αυξήσει τα επίπεδα γραμματισμού των κατοίκων της χώρας.

Το εθνικό έτος ανάγνωσης 1998-1999 υλοποιήθηκε από το εν λόγω Τραστ εκ μέρους του τότε υπουργείου εκπαίδευσης και εργασίας, με την προοπτική να αυξηθούν τα επίπεδα της δια βίου μάθησης στη χώρα. Για το λόγο αυτό δαπανήθηκαν 4.000.000 λίρες από την κυβέρνηση. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε σε ευρείες συνεργασίες με φορείς της εκπαίδευσης, βιβλιοθήκες, εκδοτικούς οίκους, αθλητές, οργανισμούς, εταιρίες και Μ.Μ.Ε. Η ανταπόκριση του κόσμου ήταν άμεση και πολλά αναγνωστικά γεγονότα, μικρότερου ή μεγαλύτερου βεληνεκού, έλαβαν χώρα. Στο πλαίσιο αυτού του έτους υπήρξαν πάρα πολύ γενναιόδωρες χορηγίες, οι οποίες μεταξύ άλλων δημιούργησαν το πρόγραμμα *Bookstart* για το οποίο θα μιλήσουμε αργότερα. Τρία ήταν τα κύρια συμπεράσματα του έτους: αλλαγή στάσης απέναντι στην ανάγνωση σε άτομα διαφορετικών κατηγοριών (νέοι, γονείς, δάσκαλοι, άντρες κ.α.), ο κομβικός ρόλος των βιβλιοθηκών στην ανάπτυξη αναγνωστών και η προώθηση ευρύτερων συνεργασιών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Η παρακαταθήκη του προγράμματος ήταν, επίσης, εμφανής καθώς η λογική του συνεχίστηκε με τη νεοσύστατη τότε Εθνική εκστρατεία ανάγνωσης.⁹

Δέκα χρόνια αργότερα (2008) διοργανώθηκε το δεύτερο εθνικό έτος ανάγνωσης, το οποίο βασίστηκε στην ίδια λογική λειτουργίας, οργάνωσης και χρηματοδότησης με τη διαφορά ότι οι συμπτύξεις ήταν πλέον ευρύτερες. Στόχος ήταν να προωθηθεί μία κουλτούρα ανάγνωσης στη χώρα και να τονιστεί η αξία και η απόλαυση της ανάγνωσης. Επιπλέον μια ειδική ομάδα-στόχος ήταν τα άτομα που χρειάζονταν υποστήριξη ή που δε θεωρούσαν ότι το διάβασμα τους ταιριάζει.¹⁰ Οι Άγγλοι μάλιστα μεταβίβασαν τη φιλοσοφία τους εγχειρήματος σε μία νέα εκστρατεία με τίτλο *Λέξεις για τη ζωή*, η οποία προσφέρει πλούσιο βοηθητικό υλικό για παιδιά ηλικίας 3 έως 11 χρονών. Χαρακτηριστικό κομμάτι αυτής της προσπάθειας είναι η εμπλοκή διάσημων ποδοσφαιριστών της χώρας σε ένα πρόγραμμα (*Premier league Reading Stars*) που δίνει αμοιβές και κίνητρα σε παιδιά να διαβάζουν ολόκληρα βιβλία και να ολοκληρώνουν αποστολές που θέτει ο κάθε ποδοσφαιριστής.¹¹

Ένα ακόμη πρόγραμμα που διεξάγεται από τον οργανισμό αυτό είναι το *Reading Connects*, που υλοποιήθηκε με την υποστήριξη του αρμόδιου τότε υπουργείου για θέματα παιδείας και ξεκίνησε να λειτουργεί το 2005. Το πρόγραμμα ήταν εθνικής εμβέλειας, αφορούσε τα σχολεία και επιχειρούσε να τα καταστήσει αναγνωστικές κοινότητες, όπου πρώτο μέλημα θα είναι η ανάγνωση για απόλαυση.

Αναλυτικότερα κάθε σχολείο ήταν υποχρεωμένο να εντάξει τις δράσεις αυτές στον ετήσιο προγραμματισμό του. Εν συνεχεία ήταν αναγκαία η ενεργή εμπλοκή όλων των μελών του σχολείου, μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή και λοιπού προσωπικού. Ακολουθούσε σύνδεση του αναγνωστικού υλικού που θα αξιοποιούνταν με θέματα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών. Κομβικής σημασίας για την υλοποίηση του προγράμματος θεωρήθηκε η προώθηση του βιβλίου εντός κι εκτός σχολείου. Αυτό περιελάμβανε συνεργασίες στην ανάγνωση, «το βιβλίο να φαίνεται παντού», αναγνωστικές εκδηλώσεις, λésσches ανάγνωσης και συνεργασίες με την οικογένεια και την κοινότητα. Όλα αυτά υλοποιούνταν γύρω από τη σχολική βιβλιοθήκη που αποκτούσε έναν ευρύτερο ρόλο.¹²

⁹ Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο επίσημο site http://www.literacytrust.org.uk/resources/749_national_year_of_reading_1998_1999

¹⁰ Περισσότερες λεπτομέρειες γι' αυτό το εγχείρημα είναι διαθέσιμες στην επίσημη ιστοσελίδα: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/5772/21522_NYR_Guide_NAV_AW_v1.pdf

¹¹ Περισσότερες λεπτομέρειες για την εκστρατεία είναι διαθέσιμες στο επίσημο site: <http://www.wordsforlife.org.uk/>

¹² Περισσότερες λεπτομέρειες για το πρόγραμμα μπορεί κανείς να βρει στο επίσημο εγχειρίδιο που αφορά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο site: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0576/Handbook_primary.pdf

Περνάμε τώρα σε άλλη μία οργάνωση που έχει συνεισφέρει σημαντικά σε εθνικό επίπεδο και μάλιστα έχει προεκτείνει τις δράσεις της διεθνώς. Πρόκειται για την ανεξάρτητη εκπαιδευτική μη κυβερνητική οργάνωση *Booktrust* που ιδρύθηκε το 1921 και είναι κυρίως γνωστή για το πρόγραμμα *Bookstart*, το οποίο χαρίζει βιβλία σε παιδιά που έχουν ανάγκη. Η οργάνωση ιδρύθηκε με στόχο την βελτίωση του ποσοστού συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών κάτω των πέντε ετών (Unesco,2012).

Χρηματοδοτείται από το εκάστοτε υπουργείο παιδείας της χώρας, βασίζεται όμως κυρίως στην υποστήριξη του ιδιωτικού τομέα και στις εθελοντικές δωρεές. Για την ακρίβεια ο αντίκτυπος του προγράμματος στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι πολύ σημαντικός και αποδεικνύει ότι όταν το κράτος επενδύσει ένα μικρό χρηματικό ποσό τότε η πραγματική οικονομία ωφελείται πολλαπλασιαστικά. Συγκεκριμένα για κάθε μια λίρα που επενδύει το κράτος στο πρόγραμμα εκείνο παράγει τέσσερις λίρες επιπλέον από τους συνεργάτες του ιδιωτικού τομέα. Συνολικά παράγονται 614 εκατομμύρια λίρες σε κοινωνική αξία επειδή το υπουργείο παιδείας επενδύει 9 εκατομμύρια λίρες για να βρει την υποστήριξη του ιδιωτικού τομέα

Επομένως δικαιολογημένα θεωρείται ως το μεγαλύτερο πρόγραμμα προώθησης και δωρεάς βιβλίου στον κόσμο, καθώς από το 1992 έως και σήμερα έχει χαρίσει πάνω από 38 εκατομμύρια βιβλία σε πάνω από 10 εκατομμύρια παιδιά. Επιπλέον οι σχεδιαστές του προέκτειναν σημαντικά τις δράσεις του προγράμματος σε διεθνές επίπεδο κι έτσι σήμερα υπάρχουν 30 θυγατρικοί οργανισμοί και στις πέντε ηπείρους του κόσμου και το διαθέσιμο βοηθητικό υλικό υπάρχει σε 27 γλώσσες.¹³

Σχετικά με το περιεχόμενο, το πρόγραμμα θεωρεί ότι «τα παιδιά δεν είναι ποτέ πολύ μικρά για να ξεκινήσουν να αγαπάνε τα βιβλία». Επομένως η αγάπη για το διάβασμα ξεκινάει από την πολύ μικρή ηλικία, με στοχευμένες δράσεις που τυγχάνουν ευρύτερης υποστήριξης από την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Έτσι προσφέρεται ένα πακέτο με ειδικά βιβλία και υλικά για παιδιά ενός έτους. Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι εδώ συμμετέχουν ενεργά οι παιδίατροι, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι να διανείμουν το υλικό αυτό. Επομένως το κάθε πακέτο αποκτά μεγαλύτερη αξία στα μάτια των γονέων. Αργότερα, όταν το παιδί φτάσει στην ηλικία των 3 ή 4 χρόνων λαμβάνει από το βρεφικό σταθμό το δεύτερο πακέτο που περιέχει ένα εικονοβιβλίο, πολύ χρήσιμες συμβουλές για τους γονείς και ένα δώρο για το παιδί. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πακέτα για παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, όπως στην ακοή και στην όραση. Τέλος, το πακέτο μπορεί να περιέχει βιβλία σε δύο γλώσσες για τα δίγλωσσα παιδιά.

Το πρόγραμμα όμως δε σταματάει στη δωρεά υλικού. Αντίθετα προσφέρει συνεχόμενη στήριξη στην οικογένεια μέσα από ορισμένες δομές που περιλαμβάνουν: προτάσεις για ανάγνωση σε ειδική μηχανή αναζήτησης, καθοδήγηση για καθημερινές πρακτικές χρήσης του βιβλίου με το παιδί και ευκαιρίες συναναστροφής με άλλες οικογένειες μέσω δράσεων σε διάφορους χώρους. Οι εκδηλώσεις είναι πολυάριθμες, αλλά πιστεύουμε ότι αυτή που ξεχωρίζει είναι η *εθνική εβδομάδα που αφιερώνεται στο πρόγραμμα*, κατά την οποία επιλέγεται ένα θέμα μέσα από ένα βιβλίο που διαβάζουν όλα τα παιδιά που συμμετέχουν. Στη συνέχεια διοργανώνονται αρκετές δράσεις εντός κι εκτός σπιτιού (π.χ. βιβλιοθήκες), με την υποστήριξη εθελοντών και του ιδιωτικού τομέα.

¹³ Συνολικά τα δεδομένα προέρχονται από την επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος: <http://www.bookstart.org.uk/> . Παρουσιάζει μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι ορισμένες από τις μεγαλύτερες προσπάθειες εθνικής εμβέλειας σε όλες αυτές τις χώρες διεξάγονται από τους αντίστοιχους θυγατρικούς οργανισμούς. Στην Ευρώπη πολύ χαρακτηριστικό είναι τα παραδείγματα της Γερμανίας και της Ιταλίας με τα προγράμματα *Lesestart* και *Nati per Leggere* αντίστοιχα.

Το Bookstart όμως δεν αποτελεί το μόνο πρόγραμμα δωρεάς βιβλίων της Booktrust. Υπάρχουν καταγεγραμμένα περίπου άλλα 20 εκατομμύρια βιβλία που έχουν προσφερθεί από τα υπόλοιπα προγράμματα της οργάνωσης σε παιδιά Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Φιλαναγνωστικές πρακτικές στην Ελλάδα

Θα μπορούσαμε εξ αρχής να υποστηρίξουμε ότι το ελληνικό παράδειγμα παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφορές σε σχέση με το αγγλικό. Κατά κύριο λόγο η προώθηση της αγάπης για το διάβασμα ήταν συνώνυμη με τις δράσεις του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, έναν εθνικό φορέα που ιδρύθηκε το 1994 και υπαγόταν στο υπουργείο Πολιτισμού. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε σύντομα τις δράσεις και τη στόχευση αυτής της δομής.

Σκοπός της ίδρυσής του ήταν ο καθορισμός, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εθνικής πολιτικής για την προώθηση του βιβλίου¹⁴. Επομένως είχαμε μια σημαντική πρωτοβουλία για ίδρυση μιας επιστημονικής δομής που, με την υποστήριξη του κράτους και αρκετών κοινοτικών κονδυλίων, θα διαμόρφωνε φιλαναγνώστες στην Ελλάδα. Με άλλα λόγια από το καθεστώς των μεμονωμένων ενεργειών περάσαμε σε ένα εθνικό στρατηγικό πλάνο.

Μια από τις αρχικές ενέργειες του κέντρου ήταν να ερευνήσει το αναγνωστικό επίπεδο στην Ελλάδα για να προβεί μετά σε στοχευμένες κι όχι αυθαίρετες δράσεις. Αυτό υλοποιήθηκε με την ίδρυση του *Παρατηρητηρίου του βιβλίου* εντός του κέντρου, που ερεύνησε διαχρονικά το θέμα αυτό. Το συμπέρασμα δεν ήταν θετικό και φάνηκε ξεκάθαρα (Καμπουρόπουλος, 2013: 486-487) ότι «η συστηματική ανάγνωση βιβλίων αποτελεί πολιτιστική πρακτική μιας μειοψηφίας, σε σχέση με το σύνολο του «εγγράμματου» πληθυσμού της χώρας». Συγκεκριμένα οι αφοσιωμένοι αναγνώστες στην Ελλάδα από το 1999 έως το 2010 κυμαίνονται περίπου στο 8% του πληθυσμού.

Με τα δεδομένα αυτά οι δράσεις του κέντρου έπρεπε να είναι άμεσες και στη συνέχεια αναφέρουμε επιγραμματικά τη σημαντικότερη που ήταν το πρόγραμμα *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών* που εφαρμόστηκε σε 1.000 ελληνικά σχολεία.

Δύο στοιχεία αποτέλεσαν τα θεμέλιά του (Κατσουλάρης, 2013:240-241). Το πρώτο ήταν ο «πολυδιάστατος χαρακτήρας» του, καθώς ενέπλεξε όλους όσους ασχολούνται με την προώθηση του βιβλίου εντός κι εκτός σχολείου. Το δεύτερο στοιχείο ήταν η διάρκεια. Επρόκειτο για ένα πρόγραμμα που είχε μακροπρόθεσμο ορίζοντα και στόχευε να επεκταθεί σε όλα τα σχολεία της χώρας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βελισσάρη, 2013:465).

Προωθήθηκε μια ριζική αλλαγή της χρήσης του παιδικού βιβλίου στο σχολείο, καθώς τα συνεργαζόμενα σχολεία έπρεπε να θεσπίσουν μία ώρα φιλαναγνωσίας την εβδομάδα στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Η ώρα αυτή εντάχθηκε ομαλά στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά υλοποιήθηκε με άξονα το παιχνίδι. Υπήρξαν δηλαδή δράσεις για το παιδικό βιβλίο, αλλά ο στόχος ήταν να θεωρηθεί ως μια σχολική δραστηριότητα από τα παιδιά και όχι ως κανονικό μάθημα¹⁵, παρόλο που υπηρετούσε και διδακτικούς σκοπούς.

Αρχικά υλοποιήθηκε η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων μελών. Έτσι συντάχθηκε ένα διευρυμένο μητρώο επιμορφωτών από μάχιμους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και ακαδημαϊκούς. Αυτοί ανέλαβαν να επιμορφώσουν εκπαιδευτικούς (30 εξάωρες ημερίδες) και σχολικούς συμβούλους (11

¹⁴ Σχεδόν το σύνολο των πληροφοριών για τη δράση την ΕΚΕΒΙ προέρχεται από τον επίσημο ιστότοπο: <http://www.ekebi.gr/>

¹⁵ Καμπουρόπουλος, ο.π.: 241

τετράωρα σεμινάρια). Επιπλέον συντάχθηκε ειδικό επιμορφωτικό υλικό που ήταν και είναι πάντα διαθέσιμο στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος: <http://www.philanagnosia.gr/>.

Στο πλαίσιο του προγράμματος λειτούργησαν οι λέσχες ανάγνωσης και η προσπάθεια γνωριμίας με συγγραφείς και εικονογράφους. Τέλος, υπήρξε μέριμνα για την αναβάθμιση του διαθέσιμου υλικού των συμμετεχόντων σχολείων. Έτσι το κάθε σχολείο προμηθεύτηκε 40 περίπου βιβλία, με στόχο να βελτιώσει τη βιβλιοθήκη του ή αυτά να αποτελέσουν τη βάση για το στήσιμο μιας καινούριας.

Κλείνοντας την αναφορά μας για το ΕΚΕΒΙ οφείλουμε να σημειώσουμε τη σημασία των ενεργειών του για τον εκπαιδευτικό, τον μελετητή και τον γονέα. Καθένας μπορεί ανά πάσα ώρα και στιγμή να πληροφορηθεί στις ψηφιακές βιβλιοθήκες που υπάρχουν στο επίσημο site και να έχει πρόσβαση σε σημαντικό λογοτεχνικό και επιστημονικό υλικό γύρω από τη λογοτεχνία. Αναφερόμαστε στα πολυάριθμα αρχεία του ΕΚΕΒΙ, από το οποίο ξεχωρίζει η ψηφιοποίηση 8 σημαντικών λογοτεχνικών περιοδικών.

Όπως ειπώθηκε η φιλαναγνωσία σε επίπεδο προγραμμάτων πανελλαδικής εμβέλειας ήταν συνώνυμη με το ΕΚΕΒΙ, το οποίο όμως η ελληνική κυβέρνηση έκρινε ότι πρέπει να σταματήσει τη λειτουργία του στις 11/1/2013. Στον ελληνικό χώρο, όμως, πριν την σύσταση του κέντρου αυτού δραστηριοποιήθηκαν ενεργά δύο ανεξάρτητες οργανώσεις προκειμένου να προωθηθεί και να αναβαθμιστεί το παιδικό βιβλίο. Πρόκειται αφενός για το παράρτημα της *Διεθνούς οργάνωσης βιβλίων για τη νεότητα* (IBBY) με τίτλο *Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου* και αφετέρου για την ομάδα γυναικών συγγραφέων που εξελίχτηκε στη *Γυναικεία λογοτεχνική συντροφιά*. Το πρώτο δραστηριοποιείται κυρίως στη διεξαγωγή διαγωνισμών και βραβείων, καθώς επίσης και στον εορτασμό της παγκόσμιας ημέρας παιδικού βιβλίου. Επιπλέον τα μέλη του οργανώνουν ορισμένα επιμορφωτικά εργαστήρια και εφημερίδες. Οι δράσεις της δεύτερης οργάνωσης είναι σημαντικές στο κομμάτι της διοργάνωσης ετήσιων λογοτεχνικών βραβείων για παιδικά βιβλία και πρέπει να πούμε ότι έτσι έγιναν γνωστά πολλά σημαντικά βιβλία για παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν μπορούμε να μιλάμε για οργανωμένο σχέδιο φιλαναγνωσίας σε πανελλήνιο επίπεδο σε καμία από τις οργανώσεις αυτές.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία αυτής της έρευνας ταυτίζεται με την παρουσίαση του πρωτότυπου προγράμματος φιλαναγνωσίας που θα υλοποιηθεί στα Χανιά Κρήτης το σχολικό έτος 2015-2016. Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος λάβαμε υπόψη τις επιτυχημένες πρακτικές φιλαναγνωσίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως αλλά και αρκετά ακόμα προγράμματα εθνικής εμβέλειας άλλων χωρών, που λόγω έλλειψης χώρου δεν αναφέρουμε εδώ. Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών σημείων του προγράμματος.

Το πρόγραμμα διοργανώνεται από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Π.Ε.) νομού Χανίων Κρήτης και συγκεκριμένα την πρώτη σχολική περιφέρεια. Συνδιοργανωτής είναι το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και συγκεκριμένα το *Κέντρο μελέτης και έρευνας της ιστορίας της εκπαίδευσης και του διδασκαλικού επαγγέλματος* (ΚΕΜΕΙΔΕ). Επιπλέον το πρόγραμμα στηρίζεται ευρέως από όλες τις Δημοτικές βιβλιοθήκες του Δήμου Χανίων και από το Δήμο Χανίων. Χρηματοδοτείται κατά ένα μέρος του από την περιφέρεια Κρήτης, ακολουθεί, όμως, ένα ιδιότυπο χρηματοδοτικό καθεστώς στήριξης από τον ιδιωτικό τομέα που προωθώντας την αγάπη για το διάβασμα ωφελείται πολλαπλά και μακροπρόθεσμα. Ένα βασικό παράδειγμα είναι η στήριξη των βιβλιοπωλείων και των εκδοτικών οίκων, όπου δαπανούν ορισμένα κονδύλια τα οποία επιστρέφουν σε αυτούς μέσα από τις δράσεις προώθησης του βιβλίου. Στο συντονισμό του προγράμματος βρίσκεται η σχολική σύμβουλος πρώτης σχολικής περιφέρειας του νομού Αθηνά Ντούλια και ο δάσκαλος, ειδικός σε θέματα φιλαναγνωσίας, Μανώλης Κουναλάκης.

Στο πρόγραμμα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την πρώτη σχολική περιφέρεια Χανίων και αποδέκτες των δράσεων είναι οι μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων και, κατά μία έννοια, οι οικογένειές τους. Μία επιπλέον ομάδα-στόχος αποτελεί και η οργανωμένη κοινότητα του καταυλισμού Ρομά του νομού, ανεξάρτητα από το εάν τα παιδιά της βρίσκονται στην πρώτη σχολική περιφέρεια. Για την ομάδα αυτή όμως ακολουθείται διαφορετική μεθοδολογία που δε θα αναπτύξουμε στην εισήγηση αυτή.¹⁶ Στόχος μας είναι να προωθήσουμε την αγάπη για το διάβασμα στα παιδιά που συμμετέχουν, μέσα από πολυάριθμες δράσεις που στηρίζονται σε ευρείες συνεργασίες και διεπιστημονική προσέγγιση. Πρωταρχικό μας μέλημα είναι όλες οι δράσεις να εδράζονται στις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών. Έτσι το πρόγραμμα προτείνει και εφαρμόζει ολοκληρωμένα σχέδια φιλιανγνωσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή μεμονωμένων ομάδων τάξεων από σχολεία, καθώς υπάρχουν σχολεία που συμμετέχουν ολόκληρα στο πρόγραμμα και άλλα που προσφέρουν μέρος των εκπαιδευτικών τους. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα επιμέρους βήματα της στρατηγικής που εφαρμόζεται:

Μετά από επίσημες προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τη Δ.Π.Ε. δήλωσαν συμμετοχή **40 εκπαιδευτικοί**. Αρχικά διερευνήσαμε τις προσδοκίες τους προκειμένου να έχουμε μια άμεση απάντηση στα δικά τους πρακτικά ζητήματα.¹⁷ Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας γνωστοποιήσαμε τους βασικούς άξονες λειτουργίας του προγράμματος και κοινοποιήθηκαν σε όλα τα μέλη οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις τους. Συγκροτήθηκε έτσι ένα δίκτυο εκπαιδευτικών όπου ο καθένας έχει διακριτό ρόλο και υπάρχει ένας κοινός στόχος, η απόλαυση της ανάγνωσης.

Ακολουθεί διερεύνηση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών, αλλά και των πολυάριθμων παραγόντων που επηρεάζουν την ανάγνωση για απόλαυση. Τονίζουμε ότι στόχος μας δεν ήταν να αναδείξουμε ένα γενικό συμπέρασμα για τη σχολική περιφέρεια, αλλά να ερευνήσουμε τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών κάθε σχολικής μονάδας, προκειμένου οι δράσεις μας να ωφελούν ουσιαστικά τα παιδιά.

Περνάμε σε περισσότερο μεθοδολογικές επισημάνσεις. Στις δράσεις του προγράμματος δεν ακολουθείται μια γραμμική πορεία, αλλά τα ίδια τα δεδομένα που προκύπτουν αξιολογούνται από τα μέλη που συμμετέχουν κι έπειτα καθορίζονται τα επόμενα βήματα. Για τη διευκόλυνση αυτής της αναστοχαστικής διαδικασίας σχεδιάστηκε μια πρωτότυπη ηλεκτρονική πλατφόρμα με πολλαπλές δυνατότητες. Εκεί οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν και αναστοχάζονται σε ασύγχρονη ή σύγχρονη βάση. Όλες οι απόψεις ακούγονται κι έτσι προωθείται μια δημοκρατική και μη γραμμική μεθοδολογία. Τέλος, η πλατφόρμα αυτή αποτελεί κι ένα ηλεκτρονικό καταθετήριο ψηφιακού υλικού που προκύπτει καθ' όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των επιμέρους δράσεων, το οποίο είναι συνεχώς διαθέσιμο μόνο στα μέλη του προγράμματος.

Η διαδικασία συνεχίζεται με την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τη λογική που υιοθέτησε το ΕΚΕΒΙ η επιμόρφωση εδώ είναι συνεχόμενη και με περισσότερα ερεθίσματα. Οι επιμορφώσεις αφορούν τη διενέργεια λογοτεχνικών κύκλων στην τάξη, πώς βοηθά το παιδικό βιβλίο σε ζητήματα διαφορετικότητας, ρατσισμού και ανθρώπινων σχέσεων, πώς διαλέξουμε σωστά ένα παιδικό βιβλίο και πώς το εντάσσουμε ευχάριστα στην τάξη. Επιπλέον θα τεθούν ζητήματα χρήσης θεατρικού παιχνιδιού, εικαστικών και εικονογράφησης, νέων τεχνολογιών, μουσικής τεχνών ευρύτερα. Οι επιμορφωτές που συμμετέχουν είναι έγκριτα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας από το Παν/μιο

¹⁶ Οφείλουμε να σημειώσουμε σε αυτή την περίπτωση ότι θα συνεργαστούμε με την ειδική συνεργάτη του προγράμματος *Εκπαίδευση παιδιών Ρομά* στο νομό Χανίων, η οποία θα αναλάβει εξ ολοκλήρου το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων. Εμείς απλώς παρέχουμε ενημερωτικό υλικό, αλλά οι δράσεις εντάσσονται και αξιολογούνται από το πρόγραμμα *Εκπαίδευση παιδιών Ρομά*.

¹⁷ Παρενθετικά σημειώνουμε ότι το κομμάτι της επιμόρφωσης βασίστηκε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς.

Κρήτης και όχι μόνο, αλλά και μάχιμοι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία στον χώρο. Οι επιμορφώσεις ξεκίνησαν τον Νοέμβριο του 2015 και θα ολοκληρωθούν την άνοιξη του 2016.

Στο μεταξύ με αφορμή τα αποτελέσματα των ερευνών που είχαν προηγηθεί στα σχολεία η κάθε σχολική μονάδα θα οργανωθεί ξεχωριστά για τα θέματα και τα λογοτεχνικά είδη¹⁸ που είχε φανεί ότι προτιμούσε. Οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους εργαζόμαστε είναι ατομικά ζητήματα, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνικά θέματα και οικουμενικά θέματα και προβλήματα.

Η βασική φιλοσοφία του προγράμματος είναι η δημιουργία μιας ισχυρής σχολικής βιβλιοθήκης γύρω από την οποία θα υλοποιούνται ποικίλες δράσεις από μαθητές και εξωτερικούς συνεργάτες. Οι δράσεις ποικίλουν και βασίζονται στα ερεθίσματα που προκύπτουν από τις επιμορφώσεις. Επιπλέον στοχεύουμε σε διαμόρφωση του σχολικού χώρου με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να είναι ορατή παντού η αγάπη για διάβασμα. Τέλος, ένα ακόμα κομμάτι της έννοιας είναι και η προώθηση συνεργασιών με άλλα σχολεία και την τοπική επιχειρηματική κοινότητα.

Εν συνεχεία το κάθε σχολείο εργάζεται για να αναδειχτούν οι πρώτες δυσκολίες. Βραχυπρόθεσμος στόχος είναι η κατάρτιση ενός ολοκληρωμένου πλάνου. Τα σχέδια αυτά πρέπει να ακουστούν σε ολομέλεια προκειμένου να υπάρξει ένας γόνιμος διάλογος, γι' αυτό διεξάγεται μια διάζωσης αναστοχαστική συνάντηση στην οποία οριστικοποιείται το πλάνο του κάθε σχολείου, το οποίο όμως έχει και ευέλικτα στοιχεία. Οι κανονικές δράσεις στις τάξεις ξεκινούν τον Φεβρουάριο του 2016 και ολοκληρώνονται τον Μάιο, ενώ προηγούνται στοχευμένες δοκιμαστικές εφαρμογές από τον Νοέμβριο μέχρι την κανονική έναρξη.

Μία κρίσιμη παράμετρος που πρέπει να τονιστεί είναι η διαθεσιμότητα των βιβλίων. Επειδή το πρόγραμμά μας δεν κατάφερε να βρει σημαντική οικονομική ενίσχυση έτσι ώστε να προμηθεύσει τα σχολεία με πολλά βιβλία, πιστέψαμε ότι η καλύτερη διαχείριση του υπάρχοντος υλικού θα εξυπηρετούσε του στόχους μας. Έτσι κάθε σχολείο είναι υποχρεωμένο να καταγράψει τα διαθέσιμα βιβλία του. Με τον τρόπο αυτό οργανώνεται μια ηλεκτρονική βάση όλων των διαθέσιμων βιβλίων. Εν συνεχεία εφαρμόζουμε ένα σύστημα διαδανεισμού μεταξύ των σχολείων. Αναλυτικότερα καθένας μπορεί να βρει στην ηλεκτρονική βάση που δημιουργήθηκε τα βιβλία που τον ενδιαφέρουν και να τα δανειστεί από ένα άλλο σχολείο. Αυτό εξυπηρετεί την οργάνωση του υλικού κάθε σχολείου και ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σχολείων, καθώς ένας δανεισμός μπορεί να γίνει αφορμή για μία συνεργασία. Γνωρίζουμε, όμως, ότι αυτή η λύση δεν είναι αρκετή, γι' αυτό έχουμε την έμπρακτη στήριξη των βιβλιοθηκών που συνεργάζονται. Συγκεκριμένα το κάθε σχολείο μπορεί να δανειστεί το βιβλίο της αρεσκείας του ξεπερνώντας το επιτρεπόμενο χρονικό διάστημα. Επιπλέον στην ενίσχυση του υλικού συνεισφέρουν σημαντικά οι συνεργαζόμενοι εκδοτικοί οίκοι, που ως υποστηρικτές του προγράμματος, προσφέρουν βιβλία.

Μία πολύ σημαντική παράμετρος είναι η στήριξη του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και συγκεκριμένα του *Μουσείου ιστορίας της εκπαίδευσης του ΚΕΜΕΙΔΕ*. Έτσι στο πλάνο αρκετών σχολείων προβλέπεται και μία επίσκεψη στο χώρο του κέντρου όπου, με αφορμή την αίσθηση που αποπνέει ο χώρος και το διαθέσιμο αρχείο του, θα υλοποιηθούν εκεί δράσεις φιλιαναγνωσίας από έμπειρους συνεργάτες του προγράμματος. Επιπλέον ένα τμήμα των επιμορφώσεων υλοποιείται στη *Συλλογή Αρβελέρ* (χώρος που φιλοξενεί όλο το αρχείο της βυζαντινολόγου και ανήκει στο ΚΕΜΕΙΔΕ), όπου οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν όλα τα πλεονεκτήματα αυτού του επιστημονικού κέντρου και συνάμα καλλιτεχνικού χώρου. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο κομμάτι της επιστημονικής καθοδήγησης του προγράμματος υποστηρίζεται από αυτό το ερευνητικό κέντρο.

Ένα σημείο ζωτικής σημασίας για το πρόγραμμα είναι η γνωστοποίηση των δράσεων στην ευρύτερη κοινωνία, με στόχο την καλλιέργεια μιας κουλτούρας της ανάγνωσης. Για το λόγο αυτό εξ

¹⁸ Εργαζόμαστε με παραμύθια, παιδικά μυθιστορήματα, εικονοκείμενα, ποιήματα και βιβλία γνώσεων.

αρχής υπήρξαν συμβόλαια συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση και με ραδιοτηλεοπτικό σταθμό για την ανάδειξη των δράσεων. Επιπλέον να σημειώσουμε ότι φιλοδοξούμε να οικοδομήσουμε μία σχέση συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών που συμμετέχουν. Μέσα από πολύπλευρες συνεργασίες ο γονέας σταδιακά μυείται στη λογική της φιλαναγνωσίας. Παράλληλα ο κάθε εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη της ενημέρωσης της οικογένειας για θέματα κατάλληλων βιβλίων, αλλά και πρακτικών που διευκολύνουν την ανάγνωση στο σπίτι. Για τον λόγο αυτό αναμένεται να δοθούν ειδικά ενημερωτικά φυλλάδια στις οικογένειες.

Κλείνοντας, σημαντικό τμήμα είναι η συμμετοχή συγγραφέων και εικονογράφων. Για το ζήτημα αυτό έχουμε την αμέριστη στήριξη των συνεργαζόμενων εκδόσεων κι έτσι σε κάθε σχολείο θα παρευρεθεί ένας καλλιτέχνης, όπου έχουμε συμφωνήσει να υλοποιήσει δράσεις φιλαναγνωσίας πάνω στα δικά του βιβλία που τα παιδιά θα έχουν προετοιμάσει και όλα αυτά στο χώρο της Παιδικής βιβλιοθήκης του Δήμου ή σε συνεργαζόμενες δομές του Δήμου Χανίων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σχεδιασμός του προγράμματος στηρίχτηκε εν μέρει στο θεωρητικό υπόβαθρο που αναφέρθηκε κι επίσης έλαβε υπόψη του την ανασκόπηση αντίστοιχων προγραμμάτων εθνικής, όμως, εμβέλειας. Σε ό, τι αφορά το παράδειγμα της Αγγλίας και της Ελλάδας καταθέτουμε μία και μόνο παρατήρηση. Οι δράσεις που εφαρμόστηκαν σε εθνικό επίπεδο ήταν ιδιαιτέρως αποδοτικές, με τη διαφορά ότι στην Ελλάδα το ΕΚΕΒΙ καταργήθηκε, ενώ στην Αγγλία οι αρμόδιοι οργανισμοί διευρύνουν τις δράσεις του. Προφανώς όλα αυτά έχουν να κάνουν και με πολιτικές αποφάσεις και προτεραιότητες που θέτει η κάθε χώρα. Σε κάθε περίπτωση η παρακαταθήκη του ΕΚΕΒΙ ήταν πολλαπλή, όπως για παράδειγμα η σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη φιλαναγνωσία το 2012. Τα πράγματα όμως περιπλέκονται επειδή η πρόταση για θέσπιση ώρας φιλαναγνωσίας δεν είναι υποχρεωτική και, κυρίως, αυτή η αλλαγή δε συνοδεύτηκε με αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων. Έτσι άλλα προβλέπει το Α.Π και άλλα τα βιβλία.

Με αυτά τα δεδομένα αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα σε τοπικό επίπεδο, το οποίο στηρίζεται στις δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας και την ιδιωτική υποστήριξη. Ο αρχικός προγραμματισμός που εδώ παρουσιάστηκε φαίνεται ότι εφαρμόζεται πιστά και παρατηρούμε διάχυτο ενθουσιασμό σε όλα τα μέλη μας. Από την άλλη ο σκόπελος των Αναλυτικού Προγράμματος είναι ορατός και χρειάζεται χρόνος και ηρεμία για να ξεπεραστεί το άγχος των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, όμως, ότι η δύναμη των βιβλίων είναι ο καλύτερος σύμμαχός μας.

ABSTRACT

This paper is expected to present an innovative love of reading program which is being implemented the current school year (2015-2016) in the first school region of Chania, Crete, Greece. Firstly we quote the theoretical foundations of our program. Afterwards, nationwide love of reading programs in England and Greece are being presented because they helped our program planning. Finally we fully describe our program steps, which are being implemented now, so we cannot present any results.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000b). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Constantino, R. et al. (1997). Free voluntary reading as a predictor of TOEFL scores. *Applied language learning*, 8, 111-118
- ELINET (n.d.). *Reading for pleasure*. Retrieved on 4-10-2015 from: <http://www.eli-net.eu/about-us/reading-for-pleasure/background-on-reading-for-pleasure/>
- Guthrie, J. & Cox, K. (2001). Classroom conditions and engagement in reading. *Educational Psychology review*, 13, 283-303. Accessed on 3-5-2013 on: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1016627907001#page-1>
- Guthrie, J. (2004). Classroom contexts for engaged reading: an overview. In J. Guthrie et al (eds). *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1-24
- Horner, S. & Shwery, G. (2010). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into practice*, 41, 102-109. Accessed on 26-7-2015 on: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_6
- Kazamias, A. (2014). Anthropocentric education in the brave new world of globalization and the knowledge of society. In P. Calogiannakis et al (eds) *Crisis in education: modern trends and issues*, 45-74.
- Keene, E.O & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategy Instruction*. (2nd eds). Portsmouth: Heinemann Educational books
- Markidis, K. (2011) *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Athens: Report for the National Book Center of Greece
- Mullis, I, et al. (2003) *PIRLS 2001 international report*. Boston: International study center, Lynch school of education
- Mullis, I, et al. (2007) *PIRLS 2006 international report*. Boston: TIMMS & PIRLS International study center, Lynch school of education
- Mullis, I, et al. (2012) *PIRLS 2011 international report*. Boston: TIMMS & PIRLS International study center, Lynch school of education
- National literacy trust (n.d.). *National year of reading 1998-1999*. Retrieved on 4-4-2015 from: http://www.literacytrust.org.uk/resources/749_national_year_of_reading_1998_1999
- National literacy trust (2008.). *Reading connects handbook for primary schools*. Retrieved on 4-6-2015 from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0576/Handbook_primary.pdf
- Schade Eckert, L. (2008). Bridging the Pedagogical Gap: Intersections Between Literary and Reading Theories in Secondary and Postsecondary Literacy Instruction. *Journal of adolescent and adult literacy*, 52, 110-118. Accessed on 3-6-2015 on: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.52.2.2/abstract>
- Thompson, A. (n.d.). *Reading the future: 2008 national year of reading*. Retrieved on 15-5-2015 on: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/5772/21522_NYR_Guide_NAV_AW_v1.pdf

- Unesco. (2005). *Education for all: Literacy for life*. Paris:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Unesco (2005). *Aspect of literacy assessment, topics and issues from the Unesco expert meeting*. Paris:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization www.ekebi.gr
- Βελισσάρη, Κ. (2013). Πολιτικές φιλαναγνωσίας στην Ελλάδα (1994-2012). . Στο Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ) *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία, πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθηνά: Διάδραση, 457-470
- Καμπουρόπουλος, Σ. (2013). Αναγνώστες και μη αναγνώστες στον ενήλικο πληθυσμό: Τι δείχνουν (και πώς ερμηνεύονται) τα δεδομένα της έρευνας πεδίου. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ) *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία, πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθηνά: Διάδραση, 485-491
- Κατσουλάρης, Κ. (2013). Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών- το αποτέλεσμα μιας σύνθετης παρέμβασης. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ) *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία, πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθηνά: Διάδραση, 239-244